

**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL YÖNETİCİLERİNİN BİLGİ YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

AYŞE ÇAMSARI

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

PROF. DR. İRFAN ERDOĞAN

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL-2018



**T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



YÜKSEK LİSANS TEZİ

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN BİLGİ YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNİN
BELİRLENMESİ**

AYŞE ÇAMSARI

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

PROF. DR. İRFAN ERDOĞAN

TEZ DANIŞMANI

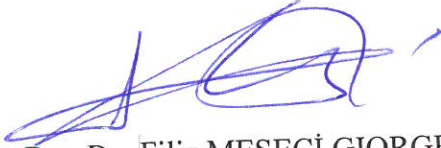
İSTANBUL-2018

Bu çalışma 26.06.2018 Tarihinde aşağıdaki jüri tarafından
Eğitim Bilimler Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Tezli Yüksek Lisans Programı, (Örgün
Öğretim) Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

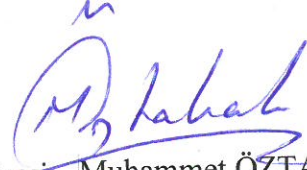
TEZ JÜRİSİ



Prof. Dr. İRFAN ERDOĞAN
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Doç. Dr. Filiz MEŐECİ GIORGETTİ
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi



Dr. Öğr. Üyesi Muhammet ÖZTABAK
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

ÖNSÖZ

Okul yöneticilerinin okulu belirlenmiş amaçlar doğrultusunda etkili bir şekilde yönetebilmesi için birtakım yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Bu yeterliklerin bir kısmını da bilgi yönetimi yeterlikleri oluşturmaktadır. Okul yöneticileri sahip oldukları bilgi yönetimi yeterlikleri sayesinde bilgiyi etkili ve verimli bir şekilde yöneterek bilgi çağında toplumun okuldan ve eğitimden beklentilerini karşılayabilirler.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliliklerinin belirlenmesi konulu tezimde bana destek olan, bilgi ve birikimiyle beni yönlendiren, ayrıca eğitim sistemimize ve mevcut durumuna ilişkin farklı bakış açısı kazanmamı ve öğretmen olmakla öğretmenlik yapmak arasındaki farkı kavramamı da sağlayan tez danışmanım Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans eğitimim süresince ve sonrasında beni sürekli başarıya ve gelişime odaklayan, lisans mezuniyetimden sonra ise benim için yol ayrımı sayılabilecek kararları vermemde bana destek ve yardımcı olan, meslek hayatımda sınıf yönetimi alanındaki bilgi ve çalışmalarından yararlandığım saygıdeğer hocam Doç. Dr. Lütfü İLGAR' a teşekkürü bir borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimimin ders aşamasında benden bilgi ve tecrübesini esirgemeyen tüm hocalarıma ve eğitim hayatım boyunca üzerimde emeği olan öğretmenlerime sağladıkları katkılar için teşekkürlerimi sunarım.

Ölçeğin uygulamasında yardımcı olan okul yöneticilerine ve ölçeği cevaplayan değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Tüm yaşamım boyunca her konuda beni destekleyen aileme, gerçek dost ve arkadaşlarıma, hayatıma dokunan tüm güzel insanlara en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Ayşe ÇAMSARI

ÖZET

OKUL YÖNETİCİLERİNİN BİLGİ YÖNETİMİ YETERLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliliklerini öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, 2016-2017 öğretim yılında İstanbul İli Kağıthane İlçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 276 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada demografik bilgi formu ve Erten (2006) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistiksel analizler, ilişkisiz örneklem t-testi, Mann Whitney-U testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis-H testi, LSD ve Tamhane çoklu karşılaştırma teknikleri kullanılmıştır.

Araştırmada okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri önderlik, teknoloji kullanımı, öğrenme kültürü oluşturma, süreçlere katılım ve süreçleri değerlendirme becerileri alt boyutlarıyla ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler yöneticilerini, bilgi yönetiminin tüm alt boyutlarında orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinde yaş, kıdem, görev yapılan okul türü, hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumu değişkenlerine göre tüm alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre, önderlik, teknoloji kullanımı ve süreçlere katılım alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Branş değişkeni açısından, teknoloji kullanımı ve öğrenme kültürü alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yöneticilik deneyiminin olup olmaması değişkenine göre ise süreçleri değerlendirme becerisi hariç diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Bilgi Yönetimi, Yeterlilik

ABSTRACT

DETERMINING PRINCIPALS' ADEQUACY OF KNOWLEDGE MANAGEMENT

The purpose of this research is to determine the knowledge management adequacy of the principals working at primary and secondary schools according to teachers' point of view. 276 teachers who has been working at primary and secondary schools in Kagithane province, Istanbul in 2016/2017 academic year form the sample of the research. In this research, demographic data form and survey developed by Erten (2006) were used. While analyzing the data ,descriptive statistical analyses, unrelated sample t test, Mann Whitney-U test, one-way variance analysis (ANOVA), Kruskal Wallis-H test, LSD and Tamhane multiple comparison techniques were used.

In this reseach, it has been discussed the abilitiy to the knowledge management of principals, leadership, technology usage, create a teaching culture, participate to the process and evaluate the processes with their subdimensions. According to the results of this research, teachers has pointed out that they think their principals have avarage adequacy in all subdimensions of knowledge management. To the teachers' viewpoint, it has been found significant difference in all subdimensions according to the factors of age, seniority, type of the school, whether or not attending in-service training and latest educational status. To the gender factor ; it has been determined sicznificant difference in subdimensions of leadership, technology usage, and participation in process. To the field of study factor; it has been identified significant difference in subdimensions of technology usage and teaching culture. As for the factor to have experience of being principal or not; it has been found significant difference in other subdimensions but the ability to evaluate the process.

Key Words: School Manager (Principal), Knowledge Management, Adequacy

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	5
1.4. SAYILTILAR.....	6
1.5. SINIRLILIKLAR.....	6
1.6. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. BİLGİ VE BİLGİ YÖNETİMİ KAVRAMLARI.....	8
2.1.1. Bilgi Toplumu.....	8
2.1.2. Bilgi Toplumunun Özellikleri.....	12
2.1.3. Bilgi Toplumu ve Eğitim.....	16
2.2.1. Bilgi Kavramı.....	18
2.2.2. Bilgi Spektrumu.....	22
2.2.2.1. Veri (Data).....	22
2.2.2.2. Enformasyon (Information).....	23
2.2.2.3. Bilgi.....	23
2.2.2.4. Akıl(Wisdom).....	24
2.2.2.5. Veri-Enformasyon-Bilgi İlişkisi.....	25
2.2.3. Bilgi Türleri.....	27

2.2.3.1. Örtük Bilgi	27
2.2.3.2. Açık Bilgi	28
2.2.3.3. Örtük ve Açık Bilginin Etkileştiği Bilgi Tipleri	28
2.2.3.4. Açık-Örtük Bilgi Dönüşüm Modeli	29
2.2.3.4.1. Sosyalleştirme (Socialization)	30
2.2.3.4.2. Dışsallaştırma (Externalization)	30
2.2.3.4.3. Birleştirme (Combination)	31
2.2.3.4.4. İçselleştirme (Internalization)	31
2.2.3.5. Örgütsel Bilgi	32
2.2.3.5.1. Örgütsel Bilginin Yaratılması	33
2.3. BİLGİ YÖNETİMİ	35
2.3.1. Bilgi Yönetiminin Tanımı	37
2.3.2. Bilgi Yönetimi Alanları	40
2.3.3. Bilgi Yönetiminin Önemi	41
2.3.4. Bilgi Yönetiminin Amacı	42
2.3.5. Bilgi Yönetiminin Yararları	44
2.3.6. Bilgi Yönetiminin İlkeleri	45
2.3.7. Bilgi Yönetiminin Başarısını Engelleyen Faktörler	47
2.3.8. Bilgi Yönetiminin Altyapısı	48
2.3.8.1. Teknoloji	49
2.3.8.2. Liderlik	50
2.3.8.3. Entelektüel Sermaye	55
2.3.8.4. Kültür	58
2.3.8.5. Organizasyon Yapısı	59
2.3.8.5.1. Öğrenen Örgütler	61
2.3.9. Bilgi Yönetimi Süreçleri	64
2.3.9.1. Bilginin Elde Edilmesi	67

2.3.9.2. Bilginin Depolanması	70
2.3.9.3. Bilginin Dağıtılması	72
2.3.9.4. Bilginin Kullanılması	74
2.3.10. Bilgi Yönetimi Stratejileri	75
2.4. EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE BİLGİ YÖNETİMİ	78
2.4.1. Okullarda Bilgi Yönetiminin Boyutları.....	80
2.4.2. Okullarda Bilgi Yönetiminin Boyutları.....	81
2.4.3. Okul Bilgi Önderinin Yeterlikleri	84
2.5. İLGİLİ ÇALIŞMA VE ARAŞTIRMALAR	86
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	86
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	95
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	102
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	102
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	102
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	102
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	102
3.3.1. Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Kullanabilme Becerileri Ölçeği.....	103
3.4.VERİLERİN TOPLANMASI VE ÇÖZÜMLENMESİ.....	104
BÖLÜM IV: BULGULAR	106
4.1. ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN DEMOGRAFİK BULGULAR	106
4.2. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN BULGULAR	110
4.2.1. Okul Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerine ilişkin Bulgular	110
4.2.2. Okul Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerine ilişkin Bulgular	119

4.2.3. Okul Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerine ilişkin Bulgular.....	130
4.2.4. Okul Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerine ilişkin Bulgular.....	139
4.2.5. Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerine ilişkin Bulgular.....	147
4.2.6. Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminin Tüm Alt Boyutlarındaki Becerilerine ilişkin Bulgular.....	156
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	163
5.1. ARAŞTIRMANIN ALT AMAÇLARINA İLİŞKİN TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	163
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	163
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	165
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	168
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	170
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	173
5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	175
5.2. ÖNERİLER.....	178
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	178
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	180
KAYNAKLAR.....	181
EKLER.....	194
ÖZGEÇMİŞ.....	201

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4- 1: Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	106
Tablo 4- 2:Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	107
Tablo 4- 3:Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	108
Tablo 4- 4:Brans Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	108
Tablo 4- 5: Okul Yöneticilik Deneyimi İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	109
Tablo 4- 6: Bilgi Yönetimi Konulu Hizmetiçi Eğitime Katılım Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri	109
Tablo 4- 7: Son Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri	109
Tablo 4- 8: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	110
Tablo 4- 9: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4- 10: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları.....	111
Tablo 4- 11: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	112
Tablo 4- 13: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	113

Tablo 4- 12: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	113
Tablo 4- 14: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4- 15: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	115
Tablo 4- 16: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	115
Tablo 4- 17: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları	116
Tablo 4- 18: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	117
Tablo 4- 19: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Okul Yöneticilik Deneyiminin Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	117

Tablo 4- 20: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programına Katılıp Katılmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	118
Tablo 4- 21: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4- 22: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	120
Tablo 4- 23: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	120
Tablo 4- 24: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları	121
Tablo 4- 25: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	122
Tablo 4- 26: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	122
Tablo 4- 27: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	123

Tablo 4- 28: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4- 29: Okul Yöneticilerinin Bilgi yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	124
Tablo 4- 30: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	124
Tablo 4- 31: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları.....	125
Tablo 4- 32: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	126
Tablo 4- 33: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji Ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	127
Tablo 4- 34: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimlerinin Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 4- 35: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programına Katılıp Katılmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	128

Tablo 4- 36: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	129
Tablo 4- 37: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	130
Tablo 4- 38: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	130
Tablo 4- 39: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları	131
Tablo 4- 40: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	132
Tablo 4- 41: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	132
Tablo 4- 42: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	133
Tablo 4- 43: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları	133

Tablo 4- 44: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	134
Tablo 4- 45: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	134
Tablo 4- 46: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları	135
Tablo 4- 47: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları	136
Tablo 4- 48: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	136
Tablo 4- 49: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyiminin Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	137
Tablo 4- 50: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programına Katılıp Katılmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	137
Tablo 4- 51: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	138

Tablo 4- 52: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları	139
Tablo 4- 53: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	139
Tablo 4- 54: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları	140
Tablo 4- 55: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	141
Tablo 4- 56: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	141
Tablo 4- 57: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	142
Tablo 4- 58: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları	142
Tablo 4- 59: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	143

Tablo 4- 60: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	143
Tablo 4- 61: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları.....	144
Tablo 4- 62: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	145
Tablo 4- 63: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimi Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları	145
Tablo 4- 64: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programına Katılıp Katılmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	146
Tablo 4- 65: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	147
Tablo 4- 66: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları	148
Tablo 4- 67: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	149

Tablo 4- 68: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	150
Tablo 4- 69: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları	150
Tablo 4- 70: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları.....	151
Tablo 4- 71: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	152
Tablo 4- 72: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları	152
Tablo 4- 73: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları	153
Tablo 4- 74: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları	154
Tablo 4- 75: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimi Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	154

Tablo 4- 76: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programına Katılıp Katılmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	155
Tablo 4- 77: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları	155
Tablo 4- 78: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralanması	156
Tablo 4- 79: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralanması	157
Tablo 4- 80: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralanması	158
Tablo 4- 81: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralanması	159
Tablo 4- 82: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralanması	160
Tablo 4- 83: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminin Tüm Alt Boyutlarındaki Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Yüksekten Düşüğe Doğru Sıralanması	161

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanoğlu var olduğundan bugüne dek hep bir gelişme içinde olmuş; daha ileriye, yeniye ve farklı olana ulaşma çabası göstermiştir. Bu anlamlı çaba toplumsal gelişmeleri de beraberinde getirmiştir. Nitekim toplumsal gelişme, kişilerin yaşadıkları döneme uyumları ile ilgili olup bireyin gelişme sağlaması da bu uyuma ve çevresine egemen olma oranına bağlılık göstermektedir (Fındıkçı, 2009, s. 230). İnsanın uğraş alanı ihtiyaçları doğrultusunda farklılaştıkça toplumsal yapı ve bu yapının temel öğeleri de farklılaşmıştır. Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişin ardından hızla ilerleyen teknoloji ve bilim dünyasındaki son gelişmeler bilgi toplumuna geçişi gerekli kılmıştır.

Bilginin üretilmesi, biriktirilmesi, işlenmesi, aktarımı ve kullanımına yönelik ortaya çıkan, bilgi veya bilişim - iletişim teknolojileri olarak adlandırılan teknolojiler yeni bir toplum düzeninin oluşmasını sağlamıştır. Oluşan bu yeni toplum düzeni "Bilgi Toplumu" olarak ortaya çıkmıştır (Bilar, 2004, s. 12).

Bilgi toplumu, özellikle 1940'lerden itibaren günlük hayatımıza girmeye başlayan bilgisayarlarla birlikte gündeme gelen, hızlı sanayileşme ve yoğun teknolojinin üst noktada olduğu bir dönemde ortaya çıkmıştır. Bilgisayar teknolojisinin bilgiyi çok kısa sürede ulaştıran iletişim olanakları sayesinde olağanüstü bir hızla bilgi artışı yaşanmıştır. Bilgi dalgası ile her alanda hızla artan bilginin üretimi, pazarlanması, ulaştırılması ve en uygun olan bilginin uygulamada değerlendirilmesi yeni bir iş alanı yaratmış, bir sektörün doğmasına sebep olmuştur. Günümüz insanının ilgi odağı sanayiden ilgiye yönelerek bilginin temel sermaye ve ana güç olması gerektiği anlaşılmıştır (Fındıkçı, 2009, s. 232).

Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan en önemli kaynak olarak görüldüğü bilgi toplumunda bilginin etkili ve dirik kullanımı toplumların gelişmelerini doğrudan etkilemiş, bilginin etkin bir şekilde üretimini, paylaşımını ve kullanımını başaran toplumlar daha gelişmiş toplumlar olmuşlardır (Celep ve Çetin, 2003, s. 21).

Bilgi çağına geçiş süreci ile birlikte yeni anlayışlar ve yeni yönelimler gündeme gelmiş, öne çıkan kavramlar; globalleşme, küreselleşme ve post-modernizm olmuştur (Fındıkçı, 2009, s. 232). Bu süreçte ortaya çıkan ve henüz yeni şekillenmekte olan bir diğer yaklaşım da "Bilgi Yönetimi" yaklaşımıdır. Bilgi toplumunda bilgi yönetimi, örgütleri baştan aşağıya değiştiren, geliştiren, yenileştiren ve geleceğe taşıyan en önemli unsur halini almış, bilinin akışını yöneterek, bilgiyi toplamak ve kullanmak çağdaş işletmelerin en çok uğraştığı konular olmuştur.

Örgütsel farklılığı yaratan örgütün bilgiden yararlanma özelliğidir. Örgütün bilgiye ulaşması, onu yönetmesi ve kullanması başarısını etkileyen süreçlerdir (Yeniçeri ve İnce, 2005, s. 26- 29). Bilgi yönetiminin yaşama geçirilebilmesi için örgüt içinde "bilgi yönetimi kültürü"nü oluşturulması ya da örgüt içine bu kavram dahil edilmelidir (Celep ve Çetin, 2003, s. 5).

Okullar, toplumun her kesimine yarar sağlayan hizmet örgütlerinin en önemlilerinden biridir. Bilgi toplumunda devletlerin ve toplumdaki bireylerin okullardan beklentileri de farklılaşmıştır. Kas gücünden ziyade bilgiye dayalı üretimin önem kazanması ile birlikte okullar; eğitim paradigmaları, müfredat, materyal ve personeli ile reform sürecine zorlanmıştır (Özdemir, 2000, s. 21). Her alanda değişimi etkilemeyi ve değişimden olumlu yönde etkilenmeyi amaçlayan okullar, teknolojik gelişmeler ve artan imkanlarla birlikte köklü bir değişim sürecine girmişlerdir. Bilginin kaynağı kabul edilen okulların bilgi yönetimini benimsemesi ile sürekli gelişim sürecini geri planda izlemesinin önüne geçilebilecek, değişimi ve gelişimi yönlendirme amacının gerçekleşmesi sağlanacaktır (Celep ve Çetin, 2003, s. 5).

Eğitim kurumlarının toplum üzerindeki etkililik derecesini artırabilmesi, eğitim-öğretimin teknik özümüyle de yakından ilgili olan bilginin örgüt içinde üretim, dağıtım ve kullanımının etkililiğine bağlıdır. Bu yüzden eğitim kurumlarının ve yöneticilerinin bilgiye ulaşma, bilgiyi üretme ve kullanma konularında stratejiler geliştirmesi gerekmektedir. Çünkü strateji örgütte işlerin nasıl yürütüleceğine ilişkin özel kuralları ortaya koyar, belirlenen bu kurallar ile örgütün amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olur (Barutçugil, 2002, s. 101).

Eğitim kurumlarında okul m¼d¼r¼, okulun t¼m paydaşlarına meslek, iş, okul ve çevresi ile ilgili ihtiyaı olan her çeşit bilgiyi edindirmede birinci derecede sorumludur. Y¼neticinin kararlar almasında, politikalar geliştirmesinde, değerlendirme yapmasında, sorunları belirlemede ve daha birçok etkinlikte başvurabileceği en temel kaynak bilgidir. Y¼neticinin yaptığı her iş için bir bilgi temeline ihtiyaı vardır ve y¼neticilerin gerektiği zaman gerekli bilgiye ulaşabilmeleri yaptıkları işi etkinleştirir (Erdoğan, 2008, s. 194). Okuldaki t¼m personelin işinin etkinliği ise okul m¼d¼r¼n¼n bilgi y¼netimi stratejilerini etkili biçimde kullanmasına bağlıdır.

Okulda yapılan işlerin doğası gereği okul y¼neticisi, eğitim- ¼ęretim ve insani ve teknik gibi konularda bazı bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. G¼n¼m¼z okul y¼neticilerinde var olması beklenen en ¼nemli beceri bilgiyi y¼netme becerisidir. Bu noktada okul y¼neticilerinin bilgi y¼netimi yeterliklerinin belirlenmesi de ¼nem kazanmaktadır.

Eğitim ¼rg¼tlerinde bilgi y¼netimine dikkat çeken bu araştırmada okul y¼neticilerinin bilgi y¼netimi becerilerini g¼sterebilme g¼c¼ yani bu konudaki yeterlikleri ¼ęretmenlerin g¼r¼řlerine g¼re ¼l¼lecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve orta¼ęretim okullarında g¼rev yapan okul y¼neticilerinin bilgi y¼netimi yeterliliklerini ¼ęretmen g¼r¼řlerine g¼re belirlemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için cevaplandırılacak sorular şunlardır:

- 1- İlk¼ęretim ve orta¼ęretim okullarında g¼rev yapan okul y¼neticilerinin bilgi y¼netiminde ¼nderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin ¼ęretmen g¼r¼řleri, yaş, cinsiyet, ¼ęretmenlikteki kıdem, g¼rev yapılan okul t¼r¼ ve kademesi, branş, y¼neticilik deneyiminin olup olmaması, bilgi y¼netimi konulu hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumunun lisans veya y¼ksek lisans olması değişkenlerine g¼re anlamlı bir farklılık g¼stermekte midir?

- 2- İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, görev yapılan okul türü ve kademesi, branş, yöneticilik deneyiminin olup olmaması, bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumunun lisans veya yüksek lisans olması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, görev yapılan okul türü ve kademesi, branş, yöneticilik deneyiminin olup olmaması, bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumunun lisans veya yüksek lisans olması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, görev yapılan okul türü ve kademesi, branş, yöneticilik deneyiminin olup olmaması, bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumunun lisans veya yüksek lisans olması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, görev yapılan okul türü ve kademesi, branş, yöneticilik deneyiminin olup olmaması, bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumunun lisans veya yüksek lisans olması değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- 6- İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetiminin tüm alt boyutlarındaki becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine göre en üst düzeyde ve en alt düzeyde algılanan becerileri hangileridir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Bilgi toplumu, bütün mensupları sadece okuma yazma ve temel aritmetik becerilerine değil aynı zamanda temel bilgisayar becerilerine de sahip olan, bilgiyi üretebilen, yayabilen, depolayabilen ve etkin olarak kullanabilen bir toplumdur. Bilgi toplumunun ve bilgi çağının gerekliliklerine uyum sağlamayı amaçlayan her örgüt ve her yönetici bilgi yönetimine gereken önemi vermelidir. Yönetimsel faaliyetinde bilgiyi ve bilginin ürünlerini kullanan yöneticiler bilginin üretimi, paylaşımı ve dağıtımını gerçekleştirecek bir yönetim anlayışını benimsemek zorundadırlar. Eğitim örgütlerinde de okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ve uygulama aşamalarını kavramaları gerekmektedir.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik, teknoloji kullanımı, öğrenme kültürü oluşturma, süreçlere dahil olma ve süreçleri değerlendirme becerilerinin değerlendirilmesi ile küçük çapta okul genelinde, büyük çapta Türkiye genelinde mevcut durumun saptanması ve iyileştirilme yoluna gidilmesi açısından yarar sağlanabilir.

Araştırmanın bulguları okul yöneticilerinin saptanan mevcut durumun kritiğini yapmalarını, bilgi yönetimi konusunda kendilerini geliştirmelerini ve bilgi yönetimine gereken önemi vermelerini sağlayabilir. Ayrıca yöneticilerin seçilmesi ve yetiştirilmesi için gerekli bilgi, beceri ve kriterlerin belirlenmesine yardımcı olması beklenmektedir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel birçok kavramla ilgili birçok kez çalışıldığı görülmüştür. Bunun yanı sıra eğitim ve okul yöneticiliğinin uygulama alanlarından olan 'Bilgi yönetimi' konusunda yapılan araştırmalar, önemine oranla, oldukça azdır. Türkiye için önemi ve kozmopolit yapısı itibarıyla İstanbul, eğitim yönetimi araştırmalarında da göz ardı edilemez bir konumdadır ve farklı evrenlerle araştırılmalıdır.

Bilginin hızla çoğalması ve yaygınlaşması sonucu öğretmenin rolü de değişmiştir. Öğretmen artık bilgiyi aktaran değil, bilgiye ulaşılmasını sağlayan bir rehber konumundadır. Eğitim fakültelerinde ve eğitim yöneticisi yetiştiren programlarda değişen rol tanımlarına uygun yeterlikleri ilgililere kazandırmaya yönelik programların oluşturulması ve/veya yeniden yapılanmasında araştırma önemli veriler sağlayabilir. Bu araştırma, söz konusu katkıları açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

Bu araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir;

1. Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliliklerinin, Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Kullanabilme Becerileri Ölçeği ile ölçülebildiği varsayılmıştır.
2. Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Kullanabilme Becerileri Ölçeğinin konuyla ilgili bilgi verebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.
3. Öğretmenlerin sorulara olması gerekeni düşünerek değil, gerçekte var olan durumu yansıtacak şekilde, samimiyetle, cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır;

1. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Kağıthane İlçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Kağıthane İlçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleriyle sınırlıdır.
3. Araştırmada, bilgi yönetimi yeterliliklerinin belirlenmesi amaçlanan okul yöneticileri; okul müdürü, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcıları olarak ele alınmıştır.

4. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleriyle ilgili görüşleri ve dolayısıyla bu görüşlerin değerlendirilmesi için kullanılan veriler, veri aracı olarak kullanılan anket ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okul Yöneticisi: Bir okulda, amaçların yerine getirilebilmesi için işgörenleri örgütleyen, emirleri veren, çalışmalarını yönlendirip, eşgüdümleyen ve denetleyen kişidir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 111).

Bilgi: Zihinde algılama, işleme, değerlendirme ve muhakeme gibi süreçler sonucu üretilen, insanın çevresiyle ilgili algısını değiştiren ya da herhangi bir bilinmeyi açıklayan anlam parçasıdır (Özden, 2003, s. 2).

Bilgi yönetimi: Örgütün kendi deneyimleri ve yetenekleri aracılığıyla elde ettiği ortak bilginin tanımlanması ve kullanılmasıdır (Celep ve Çetin, 2003, s. 25).

Yeterlilik: Belli bir etkinlik düzeyinde belirli davranışları uzun süre gösterebilme yeteneğidir. Bir kişinin herkes tarafından olumlu kabul edilen belli vazifeleri yapabilme ve bu yöndeki becerilerini gösterebilme gücüdür (Bursalıoğlu, 1981, s. 14).

BÖLÜM II: ALANYAZIN VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Bilgi ve Bilgi Yönetimi Kavramları

Bu alt bölümde bilgi ve bilgi yönetimi ile ilgili kavramlara yer verilmiş ve bu kavramlar tanımlanmaya çalışılmıştır.

2.1.1. Bilgi Toplumu

Toplumlar, sosyo- ekonomik gelişmeler göstermektedir. Bu gelişmeler sonucunda ilkel toplumlar yerini tarım toplumuna, tarım toplumu sanayi toplumuna ve nihayet günümüzde sanayi toplumu yerini bilgi toplumuna bırakmıştır (Aktan ve Tunç, 1998, s. 119).

İnsanlık tarihine bir bütün olarak bakıldığında, üretim ilişkilerinin toplumların yapısını belirleyen en önemli etken olduğu görülmektedir. Toplumların oluşumuna etkisi olan olguların geçiş süreçlerinde, insanın daha fazla üretme tutkusu vardır. Toplumsal, siyasal ve entelektüel yaşamın gelişmesinde maddi yaşamın üretim biçimi etkili olmuştur. Maddi yaşamın üretim biçimi ise zaman içinde değişim göstermiştir. Doğayla iç içe, kabileler halinde yaşayan, beslenme, barınma gibi temel ihtiyaçlardan güdümlü, deneme yanılma yoluyla öğrenen İlkel toplumlar bir süre sonra yerini tarım toplumuna bırakmıştır. Tarım toplumunun önemli ögesi ve üretim aracı topraktır. Toprağı işlemeyi keşfeden tarım toplumunda güç, toprağa sahip olan insanlarda olmuştur. Toplumsal gelişme ve değişmelerle gücün kaynağı da değişmiştir. Tarım toplumunun temel niteliklerinin köklü değişimini sağlayan birtakım olaylar ve gelişmeler yeni bir döneme geçildiğinin habercisi niteliğinde olmuştur. Teknolojik açıdan buhar makinesinin icadı (1765), ekonomi bilimi yönünden Adam Smith'in Ulusların zenginliği (1776) adlı eseri, politik gelişmeler bakımından Fransız Devrimi (1789) önemli dönüm ya da dönüşüm noktalarıdır. 17. ve 18. Yüzyılda Avrupa'da bilim, teknoloji ve akılcı düşüncenin etkisiyle yeni üretim ilişkileri, sosyal yapılar ve kurumlar ortaya çıkmaya başlamış ve meydana gelen bu toplumsal yapıya "sanayi toplumu" denilmiştir (Al, 2002, s. 27).

Buhar gücüyle çalışan gemilerin, üretilen ürünleri uluslar arası düzeyde taşınması ve çeliğin bulunmasıyla döşenen raylar ve lokomotiflerle ulaşım ve iletişim

hızlanmıştır. Dünyanın birden bire küçülmeye başladığı, sanayi devrimiyle başlayan bu dönemde insan ve işin arasına üçüncü bir faktör olan makine girmiştir (Fındıkçı, 2009, s. 232). Büyük enerji güçleriyle çalışan bu metal işgörenlerin ortaya koyduğu sonuçlar ise şaşırtıcı boyutlara varmıştır. 1820'lerde buharlı dokuma tezgahları elle çalışan bir işgörenden yirmi kat daha fazla üretebilmekte iken, buharlı bir iplik makinası ile çıkırığın oranı iki yüz kata ulaşmıştır (Arıcıoğlu, 2000, s. 13).

Sanayi devrimi bir taraftan teknolojik değişmeyi getirirken diğer taraftan toplumsal bir takım sonuçların doğmasını sağlamış, sanayileşme sonrası toplumlar için toplumsal değişimi körükleyen özgürlük, bireysellik, gerçekçilik ve güzellik gibi kavramlar gündeme gelmiştir. Bu değişim en somut biçimiyle Fransız ihtilali ile kendini göstermiş ve bu hareketle aynı zamanda aydınlanma süreci de doruğa ulaşmıştır (Arıcıoğlu, 2000, s. 14) .

Sanayileşme evrimini henüz tamamlayamamış sanayi toplumlarının yanı sıra 1960'lı yıllardan itibaren ileri seviyede sanayileşmiş ülkelerin toplumsal yapılarında köklü bir değişim eğilimi meydana gelmiştir. 1970'li yıllar, sanayileşmenin gerilediği ve 'bilgi teknolojileri' olarak adlandırılan yeni teknolojilerin ortaya çıktığı bir dönemdir (Al, 2002, s. 81).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı gelişmelerle yaşanan "Bilgi Devrimi" yeni bir çağı başlatmıştır. Günümüzde yaşanan sayısal devrim insanlık tarihinde görülen dördüncü bilgi devrimidir. İlki, 5-6 bin yıl önce, Mezopotamya'da yazının bulunuşu, ikincisi MÖ 1300 yılında Çin'de ilk kitabın yazılmasıdır. 1450 yılında matbaanın bulunuşundan sonra ise üçüncü bilgi devrimi gerçekleşmiştir (Drucker, 1999, s. 116).

Toffler'ın tarihi çağlara ayırma yaklaşımına göre ise, insanlığın gördüğü üçüncü dalga bilişim toplumdur. Toffler üçüncü dalga uygarlığı adını verdiği geleceği şu şekilde anlatmaktadır; "Yeni uygarlık o denli farklı ki, doğrudur diye bellemiş, benimsemiş olduğumuz bütün eski görüşlerimizi zorlar. Eski düşünce tarzları, eski formüller, öğretiler ideolojiler, geçmişte ne denli yararlı olmuş olurlarsa olsunlar, artık bugünün gerçeklerine uymuyorlar. Yeni değerler ve teknolojilerin, yeni jeopolitik ilişkilerin, yeni yaşam biçimleri ve haberleşme yöntemlerinin

etkisiyle ortaya çıkan bu dünya, yeni fikirleri, yeni benzetmeleri, yeni sınıflandırmaları ve kavramları da gerektiriyor. " (Toffler, 1981, s. 18).

Sanayi toplumundan farklı olan toplumu tanımlamak için modernlik sonrası çağ, burjuva sonrası toplum, endüstri sonrası toplum, kişisel hizmet toplumu, uygarlık sonrası toplum, kapitalizm-sonrası toplum, enformasyon toplumu, bilgi toplumu vb. gibi birçok kavram ortaya atılmıştır. Bu kavramlar arasında Daniel Bell'in 'endüstri sonrası toplum' , Masuda'nın "Enformasyon Toplumu" kavramı ile Drucker'ın "Bilgi Toplumu" kavramı daha çok kabul görmüştür (Bal, 2004, s. 167).

Yaşadığımız yüzyılda sosyal değişimleri yönlendiren en önemli unsur bilgidir. Zaman ve mekanla sınırlanamayan bilgi, ulusal düzeyi aşarak uluslar arası düzeyde de hızla üretilen, el değiştiren, ulaşılan, tüketilen ve kısa zamanda sürekli artan bir kaynak haline gelmiştir. Çeşitli bilim alanlarında üretilen bilgi birçok insanın, işletmenin, okulun ve hatta toplumun değişmesine neden olmuştur (Şişman ve Turan, 2005, s. 115)

Sanayi sonrası toplum yani bilgi toplumu, dinamikliğini bilgiden alan, toplumsal ihtiyaç ve beklentileri karşılayan becerilerle yetiştirilmiş uzmanlarla ve ana üretim sektörü hizmetler olan bir toplumdur. Bu toplum, yaşam standardının göstergesini mal miktarıyla tanımlayan sanayi toplumundan farklı olarak hizmetler, sağlık, eğitim, dinlenme ve sanat faaliyetlerini belirleyici kılmıştır. Bilgi toplumu gerek toplam üretim, gerekse istihdam açısından, ekonominin merkezinde bilginin olduğu, toplumdaki bütün yeniliklerin kaynağına araştırma ve geliştirme faaliyetlerini koyan bir toplumdur (Dura ve Atik, 2002, s. 272).

Bilgi toplumu, edilgenlikten kurtulmuş aktif bir toplumdur. Bilgi teknolojileri ile biçimlenen bilgi toplumu her şeyden önce bilgiye değer vererek, onu nasıl üreteceğini ve kullanacağını bilen ve bilgi teknolojilerinden üst düzeyde yararlanabilen bir toplumdur. Bilgi teknolojileri, bilgisayar, yazılım, donanım ve iletişim sistemlerinden oluşmakta ve günümüzde yaşanan evrimin dinamiğini oluşturmaktadır. Dünyada köklü değişim ve yeniliklere yol açan bilgi teknolojileri yakın geleceği de etkisi altına alacaktır (Bensghir, 1996, s. 11).

Druker(1991)'a göre, günümüzde yaşanan en büyük değişim, "devlet anlayışı ya da ekonomi biliminde" değil, özellikle kapitalist toplumların sanayi toplumundan

bilgi toplumuna geçişinde meydana gelmektedir. Bu değişim; el işçiliğinden bilgi işçiliğine geçiş, bilgi işçilerinin toplumun değer ve normlarını belirleyen gruplar olması, bilgi ve eğitime yöneliş, bilginin hızlı bir şekilde ekonominin temeli ve gerçek sermayesi olması ve örgütlerin bilgiye dayalı yapılanması gibi niteliklere sahiptir (Drucker, 1991, s. 177-179).

Bilgi işçileri, günümüz toplumunun nitelikli, eğitilmiş ve donanımlı aktif öznelerini oluşturmaktadır (Drucker, 1991, s. 178-179). Bilginin kullanılması ve geliştirilmesi gibi işlerde çalışan bilgi işçileri, araştırma, dağıtım, pazarlama, organizasyon, planlama, depolama, tasarım, analiz gibi işlerin herhangi birini yapmaktadır. Üstün nitelikli bu insan gücü sayesinde yeni bilgi yoğun teknolojiler etkin biçimde kullanılmakta ve organizasyonların görünmez varlıkları olarak küresel rekabette organizasyonlara stratejik değer kazandırmaktadır. Enformasyon toplumunun inşasında mühim rolleri olan bu kişiler, dijital zekaya sahip olmakla birlikte bilgi yönetiminde ve kullanımında da uzmandırlar. Entelektüel sermaye yönetimi ve disiplini ile işletme ve uygulamalarıyla beslenip güçlenen bu küresel arenanın en güçlü ve vazgeçilmez unsuru halini almışlardır (Şentürk, 2008, s. 492).

Bilgi toplumuna geçişte ülkelerin enformasyon politikalarına sahip olması konusu da önem kazanmıştır. Enformasyon politikası, enformasyon hizmetlerinin koordineli gelişimi için oluşturulan stratejileri ifade eden bir kavramdır. Bilgi edinme özgürlüğü, veri koruma, yasal düzenlemeler, altyapı geliştirme, bilgiden yararlanma, bilgi çalışanlarının eğitimi ve kültürel enformasyon politikalarını içerir. Türkiye’de enformasyon politikası oluşturma ve geliştirme tarihsel süreçte ele alındığında; 1924 Öğretimde Birlik Yasası (Tevhid-i Tedrisat), 1925 Hamit Zübeyr Koşay’ın Islahat Raporu, 1928 Harf Devrimi, 1934 Basma Yazı ve Resimleri Derleme Kanunu, 1948 Milli Kütüphane’nin açılışı, 1961 Kütüphaneler Komitesi Raporu ve Milli Eğitim Şurası Kararları, 1963 yılında başlayan Beş Yıllık Kalkınma Planları, 1966 Türkiye Bilimsel ve Teknik Dokümantasyon Merkezi (Türdok)’un kurulması, 1996 Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (Ulakbim)’in kurulması, 1999 Tübitak tarafından sunulan Türkiye Ulusal Enformasyon Altyapısı Anaplanı ve 2001 yılında başlatılan e-devlet çalışmaları ve 2010 yılında fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi sloganıyla okullarda başlatılan FATİH projesi önemli yapı taşları sayılabilecek gelişmelerdir (Erözbek, 2006, s. 80).

2.1.2. Bilgi Toplumunun Özellikleri

Bilgi toplumu, kurum, işleyiş biçimi ve normları açısından sanayi toplumundan farklıdır. Bilgi Toplumunu ‘ Enformasyon Toplumunu’ olarak adlandıran Masuda, bu yeni toplum düzenini, sanayi toplumundan ayıran temel farklılıklarıyla ele almıştır. Bu farklılıkları teknolojik, sosyo-ekonomik yapı ve değer ölçüleri açısından karşılaştırmıştır (Gülta, 2003, ss. 19-21).

Bilgi toplumunu sanayi toplumundan ayıran bazı temel özellikler şunlardır(Aktan ve Tunç, 1998, ss. 118-122; Bayraktaroğlu, 2002; Bozkurt, 2000, s. 43; Bulurman, 2002, s. 2; Öğüt, 2003, ss. 26-33, Rukancı ve Anameriç, 2004):

- 1- Sanayi toplumunda ön planda tutulan fiziki sermaye yatırımı ile maddi üretim ve iş gücüken bilgi toplumunun önceliği üretilmiş bilgi ve yenilikler yoluyla üretilen beşeri bilgidir ve insanın bilgi üzerindeki kontrolü artmıştır.
- 2- Sanayi toplumunun başlıca üretim faktörleri; emek, sermaye, girişimci ve tabiat iken, bilgi toplumunda bu üretim faktörleriyle birlikte teknik bilgi önem kazanmıştır.
- 3- Sanayi toplumunun belirgin özellikleri; özel mülkiyet, rekabet ve karın maksimuma hedeflenmesi iken, bilgi toplumunun belirgin özellikleri ortak katılım ve sosyal yararlaşmadır.
- 4- Sanayi toplumu; çarpık yapılaşma, büyük nüfus yığılımları, eğitim ve sağlık problemleri ve çevre kirliliğini beraberinde getirmişken, bilgi toplumu şehirlerde yeni bilişim teknolojilerinin üretim merkezlerine odaklanmıştır.
- 5- Sanayi toplumunda el işçiliği ve kol gücü önemliyken, bilgi toplumunda bilgi işçiliği ve beyin gücü önem kazanmıştır.
- 6- Sanayi toplumunda fiziksel ve düşünsel açıdan insan sermayesinin üretime katılımı söz konusu iken, bilgi toplumunda düşünsel anlamda, yükseköğrenim görmüş nitelikli insan sermayesinin üretime katılımı söz konusudur. Bilgi toplumundaki demografik yapı öncelikle nitelikli ve bilgili insana duyulan gereksinimler temelinde şekillenmektedir. Toplumsal yapının ve işleyişin merkezinde yer alan bilgilenmiş birey vazgeçilmez nitelik kazanmakta ve organizasyon yapıları bilgi-tabanlı (information-based), yönetim sistemleri

insan-merkezli (human-oriented) biçimde yeniden tasarlanmaktadır. Sanayi toplumunda mal ve hizmet üretiminde gelişmenin başlangıcı olan buhar makinesinin yerini bilgi toplumunda bilgisayarlar almaktadır. Bilgi toplumun simgesi, bilgisayara dayalı enformasyon şebekeleriyle veri bankalarından oluşan kamusal alt-yapıdır.

- 7- Bilgi toplumu, büyük miktarlarda dayanıklı tüketim malları üreten ve tüketen sanayi toplumunun aksine, yüksek seviyede kitlesel bilgi üreten bir toplumdur. Bilgi toplumunda, bilgi ve teknolojinin üretimi gerçekleşmekte ve bilgi sektörünün ürünü olarak bilgisayar, iletişim ve elektronik araçlar, elektronik haberleşme, robotlar, yeni gelişmiş malzeme teknolojileri gündeme gelmektedir. Bilgi-bağlantılı sanayiler ve bilgi sektörü toplumsal yapıda önemli bir yer tutmakta ve ekonomik büyümeye kaynaklık etmektedir.
- 8- Sanayi toplumundaki fabrikalar bilgi toplumunda yerini “bilgi altyapısı”na bırakmıştır. Bilgi altyapısı, bilgisayar sistemlerini birleştiren, bilgi işleme ve hizmet kolaylıklarından oluşan bir altyapı sistemidir. Bilgisayarlar; bireylerin bilgi üretme gücünü olağanüstü artırarak, bilginin kitlesel biçimde üretilmesini, işlenmesini, saklanmasını, dağıtılmasını ve tüketilmesini sağlamaktadır. Bilgi, dünyanın her tarafında üretilmekte ve iletişim teknolojisi aracılığıyla anında her tarafa yayılmak ve bilgisayar ekranından kolaylıkla okunabilmektedir. Bilgi teknolojileri aracılığıyla bilgi, yaygın ve herkesin sahip olabileceği bir nitelik kazanmıştır. İletişimde ve bilgiye erişimde zaman ve mekan sınırlılıklarının ortadan kalkması ile küreselleşme genişlemiştir.
- 9- Sanayi toplumu ve bilgi toplumu ihtiyaç ve sorunlarıyla da farklılaşmaktadır. Sanayi toplumunda hammadde ihtiyacı ve pazar arayışı söz konusuysen bilgi toplumunda pazar olanakları, müşteri yapısı, kültürel, sosyal, teknolojik vb. farklılıklar açısından oldukça zengindir. Sanayileşme ile ortaya çıkan maddi düzendeki işsizlik, savaş ve diktatörlük endişeleri bilgi toplumunda yerini gelişmelere ayak uyduramama, gelecek korkusu ve özel hayatın gizliliğine gerçekleştirilen tecavüz korkularına bırakmıştır.

- 10- Bilgi toplumu, teknolojik altyapısının da yardımıyla işgücünden tasarruf sağladığı için kısa dönemde işsizliğe, uzun dönemdeyse yeni teknolojilerin küresel etkilerine yol açmaktadır.
- 11- Sanayi toplumunun eğitim algısı genel eğitim iken, bilgi toplumunda eğitim bireyselleşmesi ve sürekliliği gündeme gelmiştir.
- 12- Sanayi toplumunun endüstrileri; tarım, sanayi ve hizmetlerdir. Bilgi toplumunda bunların yanı sıra dördüncü sektör olan bilgi sektörü ortaya çıkmıştır. 'Entelektüel sektör' olarak da anılan bilgi sektörü, sıradan bilgi endüstrileri; basın-yayın ve reklam şirketleriyle bilginin işlenmesini sağlayan bilgisayar merkezleri, bilimsel bilgi endüstrileri; okullar, araştırma kurumları, danışmanlık büroları ve kütüphaneler, sanat endüstrileri; herhangi bir sanat dalında faaliyet gösteren kurumlar ve kişiler ve etik endüstrilerden; din işlerini yürüten kurumlar, ibadet yerleri ve ruh eğitimi kurumları oluşmaktadır.
- 13- Sanayi toplumunda sosyo-ekonomik sürecin merkezinde işletmeler varken, bilgi toplumunda, alt-yapısının üstünlüğü ile kendini gösteren 'gönüllü sivil topluluklar' merkezi konumdadır. Sanayi toplumundaki özel ve kamu iktisadi kuruluşlardan farklı olarak bilgi toplumunda gönüllü kuruluşların önem kazandığını görülmektedir.
- 14- Sanayi toplumunda, kaynaklar, üretilen mallar ve hizmetler konusunda kıtlık yaşanabilirken, bilgi toplumunun değerli kaynağı olan bilgide kıtlık söz konusu değildir. Bilgi, sürekli artmakta ve artan verimler özelliği içermektedir. Buna bağlı olarak fazla miktarda ve nitelikli yayınlar üretilmektedir.
- 15- Sanayi toplumunda, uzaklık ve maliyet gibi kısıtlayıcı faktörler yüzünden üretilen malların ve hizmetlerin taşınmasında güçlü yaşanırken, bilgi toplumunda bilgi kaynağı ile tüketici arasındaki uzaklık önemsizleşmekte ve maliyetler asgari düzeye inmektedir.

16- Sanayi toplumu ve bilgi toplumu temel değerler noktasında da farklılaşmaktadır. Sanayi toplumu maddi ihtiyaçların tatminine, bilgi toplumu ise amaçlara ulaşmanın verdiği tatmine ihtiyaç duyar.

17- Bilgi toplumu, siyasal sistemi katılımcı demokrasi olan, çok merkezli ve örgütlü toplumun güçlendiği bir yapıya sahiptir. Örgütlenmiş gruplar ortak değer, amaç ve çıkarlar doğrultusunda bir araya gelerek sivil yaşamı etkilemektedirler.

Yeniçeri ve İnce (2005, s. 258)' nin James (1995)' den aktarımına göre ise bilgi toplumunun temel özellikleri şu şekildedir:

Ekonomik Yapıdaki Dönüşüm: Bilgi toplumunda mal üretiminin yerini hizmet üretimi almıştır. Sanayi toplumunda daha yerel olan ve mal üretimine yardım eden hizmet sektörü bilgi toplumunda eğitim, sağlık ve sosyal hizmetler gibi daha çok insani hizmetlere yönelmiş; bilgisayar ve araştırma-geliştirme yoğunluklu hizmetler ön plana çıkmıştır.

Yükselen Sınıflar: Bilgi toplumunda, işin türü ve çalışılan yer de değişmiştir. Sanayi toplumunda en kalabalık grup yarı vasıflı çalışan sınıfken, bilgi toplumunda, Drucker'ın "bilgi işçisi" adını verdiği teknik profesyonel sınıf toplumun kalbi haline gelmiştir. Bilim adamlarının, öğretmenlerin, mühendislerin ve teknisyenlerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Bilginin Artan Rolü: Bilgi toplumu, malları insan ve makine koordinasyonu ile üreten sanayi toplumundan farklı olarak üretimi bilgi etrafında örgütlemiştir. Bilgi üretemeyen toplumların, büyük maliyetlerle ürettikleri mal ve hizmetlerinin kısa sürede eskiyerek kullanışsız hale gelmesi söz konusu olacaktır.

Bilişim Teknolojisi: Sanayi toplumunun oluşmasında etkili olan faktörler; buhar makinesi, elektrik ve içten yanmalı motor gibi enerjiye dayalı teknolojilerdir. Bilgi toplumunun oluşmasında ise ortaya çıktığı andan itibaren hızla gelişen ve toplumsal yapıyı şekillendiren bilgi teknolojileri etkili olmuştur. Bilgi teknolojileri, rekabetçi üstünlüğü ve ulusal verimliliği artırarak daha yüksek değere sahip mal ve hizmetler ortaya koyarak, iktisadi gelişmeyi etkilemektedir.

2.1.3. Bilgi Toplumu ve Eğitim

Yirminci yüzyılda dünyada birçok alanda hızlı değişme ve yenilikler gerçekleşmiş, bu değişme ve yenilikler, eğitim ve okulu da etkilemiştir. Bilgi yönetimi, değişim yönetimi, örgütsel bilgi ve örgütsel öğrenme, entelektüel sermaye gibi konular önem kazanmıştır. Bilginin, okulun, eğitimin ve toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenmesi gündeme gelmiştir. Geleneksel toplumda okul ve öğretmen bilgiyi aktaran konumundadır. Bilgi toplumunda ise okul, bilgiye ulaşma konusunda rehberlik eden ve bilginin sürekli yeniden üretildiği bir kuruma dönüşmüştür (Şişman ve Turan, ss. 115-116).

Drucker(1992)'a göre, eğitim alanında yaşanacak değişim, üç yüz yıl önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkan modern okulun bu süre zarfındaki değişiminden çok daha büyük olacaktır. Okullardaki pek çok geleneksel disiplin kısır ve hatta eskimiş durumdadır. Bilginin gerçek sermaye olduğu ve zenginlik yaratan en önemli kaynak haline aldığı ekonomide, eğitimin performansı ve sorumluluğu bakımından eğitim sistemi ve okullar yeni ve zor taleplerle karşı karşıyadır. Bilgi işçilerinin hakim olduğu bilgi toplumunda öğrenme süreciyle ilgili yeni kuramsal anlayış ve yeni teknolojilerle birlikte öğretme ve öğrenme biçimleri farklılaşmış, bilgi derken neyin kastedildiği ve eğitilmiş insan tanımı da değişmiştir (Drucker, 1992, s. 237)

Toplumsal değişimin etkili olabilmesi ve etkisinin geniş alana yayılabilmesi için değişim sürecine katılması gereken eğitim sisteminden değişime uyum sağlayan, teknolojiyi kullanabilen, geleceğin teknolojilerini üretebilen, çağının ihtiyaçlarını giderebilen ve yenilikleri takip eden nitelikli bireyler yetiştirmesi beklenmektedir (Bozaslan, 2012, s. 34) .

Bilgi toplumunun hedeflediği nitelikli bireylerin yetişmesi için “öğretmen odaklı” eğitim yerine “öğrenci merkezli” bir eğitim anlayışı uygulanmalıdır. Öğrenci merkezli eğitim, eğitim-öğretim sürecine öğrenciyi aktif olarak dahil eden, iş birliği ve ekip çalışmasını destekleyici, öğrenciyi problem çözme, düşünme, sorgulama, araştırma ve uygulama konularında geliştiren bir yapıdır. Doğru bir rehberlikle yürütülen öğrenci merkezli eğitim sayesinde; öğrencilerin zihinsel gelişimi hızlanır, yetenek ve ilgileri canlanır, kendilerine güvenleri artar, yeni fikirleri ortaya çıkar,

sorumluluk duygusu ile işbirliği ve dayanışma duygusu gelişir. Ayrıca, zamanı iyi kullanabilme yeteneği kazanan öğrenciye, öğrenilen bilgilerin doğruluğunun test edilmesi, araştırmaya karşı ilginin artması, öğrenilen konunun akılda kalma süresinin uzaması ve öğrenme güdüsünün artması gibi olumlu katkılar sağlar (Şentürk, 2008, s. 495-496).

Bilgi toplumunda eğitimin sosyal amaç ve sorumlulukları ile okullardan beklentiler hususunda dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır (Drucker, 1991, s. 247-249; 1993, s. 277-285) :

- 1- Bilgi toplumunda eğitimin sosyal amacına uygun olarak okullar, yüksek düzeyde evrensel okuryazarlık sağlamalı ve her yaşta ve düzeydeki öğrencilere öğrenme motivasyonu ile sürekli öğrenme disiplini kazandırmalıdır.
- 2- Bilgi toplumunun ihtiyacı olan okul, bilgiyi içerik ve süreç açısından ele alarak aktarmalıdır.
- 3- Eğitim sistemi, hem yüksek düzeyde eğitim almak isteyenlere hem de eğitimi farklı nedenlerle yarım kaldığı için eğitim almak isteyenlere kısacası herkese açık bir sistem olmalı ve eğitimlerinin önündeki engeller kaldırılmalıdır.
- 4- Eğitim yalnızca eğitim kurumlarının önemseydiği bir konu olmaktan çıkmalı, bütün kurumlar ve tüm toplum için önemli hale gelmelidir.
- 5- İnsanlara eğitimin bir ihtiyaç olduğu anlayışı kazandırılmalı ve tüm meslek grupları için sürekli eğitim imkanları sağlanmalıdır.
- 6- Diploma, yeteneğin önündeki engel olmamalı, yeteneğin takdiri anlamını taşımalıdır.

Küreselleşme ve bilgi toplumu hala devam eden oluşumlardır. Bu süreçte bilgiyi merkezli eğitim programları izlenmeli, özgür düşünen, araştıran, sorgulayan, tartışan ve elde ettiği bilgileri değerlendirebilen bir toplum yapısı oluşturulmalıdır. Ders içerikleri, konuları ve olayları tüm boyutlarıyla kavramayı ve eleştirel düşünmeyi temel almalı ve eğitimde çok yönlü zihinsel gelişimi sağlamalıdır. Okullar öğrencilere bilgi yüklemek yerine, yaşam boyu öğrenmenin devam edeceğinden hareketle öğrenmeyi öğrenme davranışını kazandırmalıdır. Yetişkinler

de eğitimin dışında bırakılmayıp özellikle gelişen teknolojiye uyum konusunda sürekli öğrenmelerini sağlayacak şekilde eğitilmelidir (Özden, 2002, s. 17).

Bilgi toplumunda değişen eğitim modelinde yöneticiler yalnızca yönetim lideri değil aynı zamanda öğretim lideri de olmalıdırlar. Standart eğitim programları yerine ihtiyaçlara cevap verecek şekilde değişebilen, esnek ve değişken eğitim programlarını uygulamak konusunda inisiyatif alınmalı, öğrenme sadece sınıflarda değil kişisel araştırmalara dayandırılarak her yerde sağlanmalıdır. İşgörenleri geliştirmek adına düzenlenen hizmetiçi eğitimlerin yanı sıra örgütsel öğrenmeler yolu da denenmelidir. Hem öğrenci hem de personel açısından performans değerlendirme ve başarı ölçütleri değişmelidir. Öğrencilerin bilgiyi ezberlemelerinden ziyade kavramları çok boyutlu tanımlayabilmeleri hedeflenmelidir (Nartgün, 2002, s. 132).

2.2. Bilgi Kavramı ve Türleri

2.2.1. Bilgi Kavramı

Bilgi, latince "informatio" kökünden olup, biçim ve haber verme eylemidir. Bilgi, genel anlamda "düşünme, yargılama, akıl yürütme, okuma, araştırma, gözlem ve deney sonucunda elde edilen düşünsel ürün" ya da öğrenilen şey" şeklinde tanımlanmıştır. Bilgi, alınıp satılabilen bir kaynak olarak da değerlendirilmektedir. Bilgi, belli bir şekilde işlenmiş ve yalnızca elde eden kişi için anlam ifade eden, yönetsel kararlar açısından gerek duyulan veya gerçek değeri olan veridir (Öğüt, 2001, s. 9).

Türkçe'de "bilgi"den kastedilen şey genellikle İngilizce'deki "data", "information" ve "knowledge" kavramlarıdır. Bu kavramlar İngilizce'de farklı anlamlar ifade etmesine rağmen, Türkçe'de neredeyse aynı anlamda kullanılmaktadır. Oysa bu kavramlar anlamsal düzeyde oldukça farklıdır (Öğüt, 2001, s.11). Türk Dil Kurumu bilgiyi, "insanın aklıyla ortaya çıkarıp erişebileceği düşünce ürünü, olgu, gerçek ve ilkeler bütünü" şeklinde tanımlamıştır. Eş anlamlı olarak gözlem, araştırma ve öğrenme yoluyla elde edilen malumatı ele almış, bilgiyi kişinin bilişim kurallarından yararlanarak veriye anlam yöneltmesi şeklinde değerlendirmiştir (TDK, 2016).

Bilgi kavramı, insanlık evriminin temeli olup, MÖ beşinci yüzyılda ünlü filozof Sokrates'in bilginin sınırları sorusu ile tartışılmaya başlanmıştır. Aristoteles ise ünlü eseri Metafizik'te "bütün insanlar doğal olarak bilmeyi arzu ederler" önermesi ile bilgi ile insan arasındaki ilişki ortaya koymuştur. Aristoteles'e göre insanlar yetkince bir oluşa ulaşmak için arzuladıkları bilmeye aşıktırlar (Yalçın, 2002, s. 159).

Bilginin felsefi açıdan değerlendirilmesi çok geniş kapsamlıdır, çok eskiye dayanır ve bu araştırmanın merkezinden uzak bir konudur. Bilginin örgüt ortamında ele alınışının kısa tarihi ise şöyledir (Ayrıl, 2007, s. 18);

- 1- 1960'larda Polanyi "söylediklerimizden daha fazlasını biliriz" diyerek saklı bilgiye dikkat çekmiştir.
- 2- 1980 yılında İtami'nin Japonya'da "Mobilising Invisible Asset" yani Görünmeyen Hareketli Varlıklar adlı çalışmasını yayınlamıştır.
- 3- 1980'lerin başında Japonya'da Nonaka ve çalışma grubunun yenilik ve yenilik sürecinin nasıl hızlandırılacağına ilişkin büyük Japon şirketlerinde araştırmalar yapmıştır.
- 4- 1980'lerin ortalarında araştırmacılar ve uygulayıcıları iş dünyasında bilginin rolüyle ilgilenmeye başlamış, ABD'de bilgi yönetimi kavramı, yapay bellek bağlamında ele alınmış, Karl Wiig bu konuda çalışmalar yapmıştır.
- 5- 1990 başında bilgi yönetimi alanındaki ilk kitabını yayımlayan Sveiby, örgütlerde bilginin eşsiz bir üretim faktörü olduğuna ilişkin çalışmalar yapmıştır.
- 6- 1993-1994 yıllarında İsveç kökenli bir ilaç firması, bir ilacın onayı ve pazara çıkışının kısaltılarak kolaylaştırılması amacıyla bilgi yönetimi çalışmaları gerçekleştirmiştir.
- 7- 1990 yılında entelektüel sermaye kavramını dile getiren Thomas Stewart, 1994 yılında entelektüel sermayenin şirketler açısından önemine dikkat çekmiştir.
- 8- Nonaka ve Polanyi saklı bilgi üzerinde durmuş ve 1995'te Nonaka ve Takeuchi'nin Bilgi Yaratan Şirket isimli kitabı yayımlanmıştır.
- 9- 1994'te Drucker post-kapitalist toplumun yeni rekabet temelini bilgi olduğunu dile getirmiştir.

Bilgiyi bireysel açıdan ve organizasyonlar açısından ele aldığımızda; bireysel açıdan bilgi, insanın geçmişteki deneyim ve öğrenmelerinin toplamıdır. Bileşenleri deneyim, yargı, değerler, inançlar ve sezgidir. Bilginin yaratılmasını sağlayansa insanlar arasındaki iletişim ile oluşan enformasyon akışıdır(Barutçugil, 2002, ss. 58–59). Organizasyonlar açısından bilgi; ürünler, süreçler müşteriler, hata ve başarılarla ilgili enformasyonlardır. Bilginin oluşması için elde edilen enformasyonun stratejilere dönüştürülmesi, yenilik, yaratıcılık ve rekabet gibi süreçlerde kullanılması gerekmektedir. Bilgi, organizasyonda doğru karar verme, geleceği tahmin etme, problemlerin çözülmesi ve olabilecek problemleri öngörme, standart bir ürün/hizmet gerçekleştirme ve sağlıklı bir iletişim gerçekleştirilmede kullanılan mühim bir araç konumundadır(Anameriç, 2005, ss. 167-173).

Bilgi yönetiminde gerçek başarının sağlanabilmesi için bilginin hangi özelliklere sahip olduğu konusu da önemlidir. Bilgi türleri ve bilgi yönetimi süreçleri konusu ele alınmadan önce bilginin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Martensson, 2000, s. 208-209; Allee,1997):

- 1- Bilgi bilgisayarlardan çok insanların zihinlerindedir ve kolayca depolanamaz. Hammadde gibi, çalışanlar tarafından gerektiğinde kullanılmak üzere bir ambar içerisinde kodlanmış, denetlenmiş, depolanmış ve istiflenmiş bir şey değildir; aksine dağınık, karmaşık ve kaybedilmesi kolaydır.
- 2- Bilgi deneyim, içerik, yorum, düşünce ve görüş açısı ile birleştirilmiş ve yeni bir anlayış kazandırılmış enformasyondur. Bilgi, kullanılmaması hâlinde etkisizdir. Enformasyonun en değerli şekli olan bilgi karar almada ve faaliyetlerde kullanılmalıdır.
- 3- Bilgi karmaşıktır. Bilginin her yönü, ilgili olduğu her şeyin bütün yönleriyle de bütünleşmiş haldedir. Herhangi bir şeyin içerisinden bilgi ayrıştırılamaz. Örneğin; organizasyonel bilgi organizasyonun unsurları olan kültür, yapı, teknoloji ve bireyler ile de ilişkilidir. Bilgi bir şeyden ayrılmaya çalışılsa da yine o bilgiye bağlı başka bir şey ile karşılaşılır.
- 4- Bilginin kendine özgü bir yapısı ve bir yaşamı vardır. Grup kimliği ve amacı etrafında kendini örgütlemektedir. Bilgi yaratılır, geliştirilir,

öldürülür. Amaçlar ve değerler değişince de yenilenir. Bilgi, kendine özgü bir dil aracılığıyla nakledilir.

- 5- Bilgi toplum arar ve dünyanın her yerinden insanları birbirleriyle konuşurmak için buluşturur.
- 6- Bilgi güvenilmezdir. Bilgi kalıplaştırılmaya çalışıldıkça güvenilmez bir hal alır. Bilgiyi, belge, patent, entelektüel varlıklar, kütüphaneler ve veritabanları şeklinde sınırlandırarak kodlamaya çalışmak cazip görünse de katılık ve formalite yüzünden yaratıcılık ve yeni bilginin oluşması engellenebilir ve istenmedik bir etkiye yol açabilir.
- 7- Bilgi serbestlik ister. Bilgi sürecini sıkıca denetlemeye çalışmak, enerji ve kaynak israfına yol açabilmektedir.
- 8- Bilgi tecrübe ile anlam kazanır. Bilginin unsurları sürekli değiştiği için bilgi yönetiminde hiçbir zaman son çözüm yoktur. En iyi çözüm farklı yaklaşımlar denemek ve doğru olanı seçmeye çalışmaktır. Bilgi ile ilgili konuşmalar ve sorulan doğru sorular doğru yanıtları bulmaktan çok daha önemlidir.
- 9- Bilgi sonsuza kadar gelişemez, ya ölür ya da kaybedilir ve yerine yenisi üretilir. Bir konu hakkında bilinen gerçekler zamanla değiştiği için bilgi de değişmektedir.
- 10- Bilgi toplumsal bir olgudur, yalnızca insanların bir araya gelmesiyle oluşur. Bilgi yöneticileri bile bilgiyi kendi başlarına yönetemezler. Bilgi liderleri yalnızca, bilginin elde edilmesi, yaratılması, paylaşılması ve uygulanması sürecindeki engellerin ortadan kaldırılması ve bilgiyi destekleyen bir kültür yaratılması gibi katkılar sunabilir.
- 11- Bilgi, tıpkı canlılar gibi yaşamaktadır. Bilgiye kurallar, sistemler ve süreçler zorla yüklenememektedir. Yapılabilecek en iyi şey bilginin kendine özgü yapısını oluştururken meydana gelebilecek engelleri ortadan kaldırarak, bilginin gelişimine katkıda bulunmaktır. Bilginin bir ortamda varlığını sürdürebilmesi için herkes tarafından değerli görülmeli ve tam olarak desteklenmelidir.
- 12- Bilgi, çok farklı bir yapıya sahiptir ve çok yönlüdür. Bilgiyi geliştirmek için sihirli bir nokta yoktur, bilginin birçok düzeyde ve çok yönlü olarak desteklenmesi gerekir. Bir organizasyonda sahiplenme söz konusu ise, çalışanlar tüm enerjileriyle telif hakları ve patentlerle korunan kodlanmış

bilgiyi (know- how) elde etmeye, bilgi paylaşımı içinse iletişim akışı ve belgeler üzerine odaklanmalıdır. Böylece, anahtar bilgi yeteneğine sahip personeller, bilgi yaratma, bilgiyi uyumlu hale getirme ve bilgiyi uygulama aşamalarında daha etkili yöntemler arama konusunda istekli olacaklardır.

2.2.2. Bilgi Spektrumu

Bilgi geniş bir spektrumda karşımıza çıkar ve farklı nitelikleri olan unsurların birbirleriyle bağlantıları ele alınarak tanımlanmalıdır. Aslında farklı olmalarına rağmen birbiri yerine kullanılan kavramlar yanlış anlaşılma ve yorumlara neden olabilmektedir. Bu yüzden veri, enformasyon ve bilgi kavramlarının, aralarındaki ilişki ve farklılıkları dikkatle ele alınmalıdır (Barutçugil, 2002, s. 57).

2.2.2.1. Veri (Data)

Veri, olaylarla ilgili birbirinden farklı nesnel gerçeklerdir. İşletmeler açısından veri, yapılan iş ve işlemlerin belli biçimlerde tutulmuş kayıtlarıdır (Davenport ve Prusak, 2001, s. 22). Modern kurumlarda teknolojik sistemlerde saklanan veri, özümsememiş ve henüz yorumlanmamış gözlemleri ve yorumları içerir (Barutçugil, 2002, s. 57).

Veri, çeşitli durum, oluşum ya da gözlemlerin her şekilde gösterimidir. Bilginin hammaddesidir ve miktarları, olgu ve eylemleri tesadüfi olmayan biçimde temsil eden sembollerdir (Yeniçeri ve İnce, 2005, s. 36).

Veri, duyularımız tarafından anlaşılacak en küçük farklılıklar olmakla birlikte daima insanlar arasında paylaşılmalıdır çünkü alıcısı tarafından yorumlanmaz veya yorumlanamaz. Örneğin bir organizasyonda tüm çalışanlar arasında yayılmayan, yayılsa dahi kimse tarafından yorumlanmayan ve içeriğine bir şey eklenmeyen bir e-posta sadece veriden ibarettir (Marchand, 1998, s. 255).

Veriler kendi başlarına bir anlam taşımazlar. İçinde değerlendirme ve yorum olmayan veri sadece olup bitenlerin bir kısmını açıklar ve karar vermek için güvenli bir temelden yoksundur. Veri, karar almada kullanılsa da yapılması gerekenin ne olduğu, önemi ya da yararlılığı konusunda herhangi bir fikir vermez. Fakat enformasyon yaratımı açısından önemli bir hammadde olduğu için kuruluşlar açısından çok önemlidir (Davenport ve Prusak, 2001, s. 23-24).

2.2.2.2. Enformasyon (Information)

Enformasyon, olay ve objeler hakkında yorum yapmak için düzenlenmiş veridir. Fakat veriden daha zengin bir içeriğe sahiptir. Yalnızca ilgili kişi açısından anlamlı olan enformasyon, bilgiye katkıda bulunan görsel, sözlü ya da yazılı mesajdır (Barutçugil, 2002, s. 57).

Enformasyon, uyumluluğu olan, amaç ve önemle bağlanmış verilerdir. Verileri enformasyona dönüştürmek için bilgi gereklidir. Enformasyonun temeli bilgilendirmektir. Bu yönüyle de ona sahip olanın değişimini ve şekillenmesini sağlayan şey demektir (Drucker, 1999, s. 15).

Enformasyon, alıcının bir konudaki düşüncelerini geliştirir, değiştirir, değerlendirme ve davranışına etki eder. Enformasyon bu yönüyle "fark yaratan veri" olarak da tanımlanabilir. Veriler amaca yönelme, sınıflama, hesaplama, düzenleme ve özetleme gibi çeşitli yöntemlerle enformasyona dönüştürülebilir (Davenport ve Prusak, 2000, s. 24).

Enformasyon veriye nazaran yorum ve değer taşır. Organizasyon üyelerince yorumlanabilen ve anlam katılmış bütün belgeleri ve sözlü mesajları içeren enformasyon daima insanlar arasındaki aktarım veya paylaşım hareketlerini de kapsamaktadır (Marchand, 1998, s. 255).

2.2.2.3. Bilgi

Bilgi, kişisel açıdan düzenlenmiş haberdur. Bilgi, insanların beyininde olan, inanç ve değerlerimize dayanan, davranışlarımıza ve kararlarımıza yön veren, tüm hayat boyunca öğrenme ve deneyim yolu ile kazandıklarımızın toplamıdır. İnsanlar arasındaki iletişim akışında edinilen haberin bir değer taşıması durumunda, onu alan kişinin bilgi birikimiyle bütünleşir ve depolanır. Aksi halde değer taşımayan haber, bilgi yaratımında işe yaramayarak reddedilir ya da silinir (Barutçugil, 2002, s. 58).

Davenport ve Prusak(2001), "Bilgi belli bir düzen içindeki deneyimlerin, değerlerin, amaca yönelik enformasyonun ve uzmanlık görüşünün, yeni deneyimlerin ve enformasyonun bir araya getirilip değerlendirilmesi için bir çerçeve oluşturan esnek bir bileşimidir. Bilgi bilenlerin beyinlerinde ortaya çıkar ve orada uygulamaya geçirilir. Örgütlerde genellikle yalnızca belgelerde ya da dolaplarda değil rutin

çalışmalarda, süreçlerde, uygulamalarda ve normlarda kendisini gösterir" demektedir (Davenport ve Prusak, 2001, s. 27).

Bilgi, öğrenenlerin akıllarında doğup gelişir ve kurumlarda belge ve yayınlara yansımakla birlikte kurumsal düzen, deneyim, kurallar ve uygulamalarla kendini gösterir. Bilgi, hayata geçirilmiş enformasyondur. Enformasyonun hayata geçirilebilirliği, uygun zaman, mekan, kavram ve biçimde elde edilmesi ile ilgilidir. Bilginin doğru zamanda alınacak yerinde kararların, tahminlerin, tasarımların, planlamaların yükünü taşıyabilmesini mümkün kılar. Veri tabanlarından edinilemeyen bilgi, bireysel ve ortak akılla oluşturulup paylaşılır. Başarı ve başarısızlıklardan ve deneyimlerden öğrenilerek zamanla kazanılır (Tiwana, 2003, s. 77).

Bilgi, insan aklıyla etkileşime geçerek kullanılan, anlamı ve amacı olan enformasyondur. Sezgisel birikim aracılığıyla da inşa edilebilir. Enformasyondan türetilmesine rağmen ondan daha zengindir. Deneyim veya çalışma yoluyla kazanılan farkındalık ve anlayış ile karşılaştırmalar yapılarak, sonuçlar incelenerek ve bağlantılar kurularak elde edilir. Bilgi, deneyim, bağlam, yorumlama ve yansıma ile birleştirilen enformasyondur (Cheng, 2015, s. 11)

2.2.2.4. Akıl(Wisdom)

Bilgelik, ilim, irfan ve hikmet anlamlarına da gelen akıl(wisdom) kavramı tanım olarak; yararlı enformasyonu sağlayan bütünleştirilmiş bilgidir. Bir bilginin başka durumlarda ve alanlarda kullanılmasını ve bilgiden çok yönlü yararlanılmasını sağlar. Akıl tamamen kişisel bir zenginlik ve bilginin özümsemesi yeteneğidir (Barutçugil, 2002, s. 60).

Akıl, iyi-kötü, doğru-yanlış, etik veya etik değil gibi değerlendirme ve yargılamaların yapılabildiği öznel bir süreçtir. Farklı bir anlayış geliştirmeyi sağlayan ve kendini tanımının ötesine geçerek felsefi araştırmanın özünü oluşturan akıl, veri, enformasyon ve bilginin cevap bulamadığı sorular sorar. Bu basamakta bir insana, bir ruha kesinlikle ihtiyaç vardır. Akıl, yalnızca bugünü ve geçmişi kavramamızı değil aynı zamanda geleceği yaratabilmemizi sağlayan, vizyon ve tasarım içeren, veri, enformasyon ve bilgiye dayandırılarak ulaşılabilen bir süreçtir (Bellinger vd., 2004).

2.2.2.5. Veri-Enformasyon-Bilgi İlişkisi

Veri, olaylar hakkında birbirinden bağımsız nesle gerçekleri içerir. Enformasyon, verilerin ilişkilendirilmesi ve bir amaç için gruplandırılmasıdır. Bilgi ise enformasyona sahip olan kişilerin bakış açısı, sosyal değerleri, deneyimi ve inançları temelinde ele alınıp analiz edilmesi ve yorumlanması ile oluşur. Veriler kayıt ve işlemlerde depolanabilirken, enformasyon iletilerde, bilgi ise bireylerde ve kuruluşun doğal faaliyetlerinde bulunur (Davenport ve Prusak, 2001, ss. 22-28).

Enformasyondan farklı olarak, bilgi üretilirken bireyin ya da örgütün deneyim ve uzmanlığından yararlanır. Bu açıdan bilgi, bireyin veya örgütün entelektüel birikimini ifade ederek erişime kapalı biçimde saklı tutulmaktadır. Enformasyon ise varlığını arşivlerde koruduğu için insanlar ayrıldıktan sonra da varlığını devam ettirir. Buna karşın bilgi, insanların beyinlerindedir ve veri tabanlarına doldurulamaz (Tiwana, 2003, s. 78).

Veri ve enformasyon için cevaplanması gereken mühim sorular; "kim-nerede-ne zaman?" sorularıyla, bilgi daha çok "neden?" ve "niçin sorularıyla ilgilenir (Malhotra, 2000, s. 15).

Gerçekler, resimler ya da sesler yoluyla edinilen veriye yorum ve anlam yüklenildiğinde enformasyon elde edilir. Enformasyon, biçimlendirilmiş, elenmiş ve özetlenmiş veridir ve uygulamalarla bilginin oluşmasına etki eder. Bilgi, karar ve eylemlere götüren sezgi, yöntem, düşünce ve kurallar bütünüdür(Beckman, 1999, s. 7). Bilgi, açık, mutlak ya da yalın olmamakla birlikte tersine karmaşık, tartışmaya açık, kısmen yapısal, kısmen de temelsizdir. İçgüdüsel olduğu için iletişim kurulması ve sözcük ya da şekillerle anlatılması zordur. Bilginin hayata geçirilebilir enformasyon olması bu iki kavram arasındaki bağlantıyı açıklar. Bilginin nasıl kullanılacağına karar verdiğimizde, enformasyon tartışılarak bilgiye dönüşür. Enformasyon yalnızca hakikatle ilgiliyken bilgi tahminlerde bulunma, günlük işleri yürütme ve kararlar alma ile ilgilidir (Tiwana, 2003, ss. 77-78).

Martensson (2000)'a göre enformasyonun bilgiye dönüşerek değer kazanması için insan zihni tarafından işlenmelidir. Bilgi, insan beyninde enformasyonun işlenmesi, yaratılması ve kullanılmasıyla alakalıdır. Tek başına bilginin yerini tutamayan enformasyon, bilginin önemli bir yapı taşıdır. Bilgi sürecini başlatan veri

ve gerçekler, genel enformasyonun oluşumu için düzenlenmekte ve biçimlendirilmektedir. Birey bu enformasyonu, yaptığı işteki deneyimi ve davranışları ile özümseyip bilgiye dönüştürür(Martensson, 2000, s. 208-209).

Enformasyon daha çok somuttur ve kayıt ortamlarında yer alır. Bilgi ise genellikle bireylerin zihninde yer alan soyut enformasyondan oluşur. Enformasyon, çeşitli verilerin belli bir uzmanlık ve yetenek birikimi gerekmeksizin mantıksal bir düzenle insanlar tarafından bir araya getirilerek farklı şekillere dönüştürülmesiyle oluşturulur. Bu dönüşüm entelektüel bir çaba gerektirmez. Bilginin ortaya çıkması içinse enformasyonun kişilerin tecrübe ve uzmanlıklarıyla bütünleşmesi gerekir. Veri enformasyona dönüşürken veri kaynağında önemli değişiklikler yaşanmazken, enformasyonun bilgiye dönüşümünde enformasyon kaynağının temelinde mühim değişiklikler meydana gelmektedir (Odabaş, 2006).

Bhatt (2001) veri, enformasyon ve bilgi arasındaki farkı açıklamak için doktora giden bir hasta örneğini ele almıştır. Doktor hastayı sorgulayarak birçok enformasyon elde edebilir. Bu enformasyonlardan bazıları doktorun hastaya tıbbi teşhis koymasına için önemlidir. Bazı enformasyonlar ise hasta tarafından ortaya konulsa da doktora göre gereksiz ise veri olarak kalırlar. Doktor elde ettiği enformasyonları kendi bilgi tabanında özümlemeler ve mevcut enformasyonların içinden işe yarar öğeler bulduktan sonra hastaya ilaç yazar. Doktor bu enformasyonlar arasından hastalıkla ilgili önemli bir öğe bulamazsa hastaya laboratuvar testleri yaptırabilir ki bu testler başka enformasyonların bulunmasını sağladığı gibi doktorun başlangıçta koyduğu teşhisin doğru olup olmadığını belirlemeye ve test öncesinde enformasyon olarak görmediği fakat teşhis için önemli olan verilerin tekrar ele alınmasına yardımcı olabilir. Bu noktada doktor, veri, enformasyon ve bilgi arasında yineleyerek geriye ve ileriye doğru hareket eder. Diğer taraftan doktor hastayı bir uzmana sevk ederse, uzman doktor hasta hakkında önceki doktordan daha farklı birçok enformasyon elde ederek bazı enformasyonların tanı koymak için çok yararlı ve önemli olduğunu anlayabilir. Veri, enformasyon ve bilgi görecelidir, önceki doktora göre veri olarak düşülen şey, aslında uzman doktor için enformasyonun çok önemli bir parçası olabilir ve bu enformasyon hastalık tanısının konulmasında çok yararlı bir etken olarak görev yapabilir (aktaran Celep ve Çetin, 2003, s. 10).

2.2.3. Bilgi Türleri

Bilgi, başta insan bilgisinin yapısını ve geçerliliğini inceleyen epistemoloji olmak üzere farklı bilim dallarında farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Bilginin, herkes tarafından ulaşılabilir ve uygulanabilir olması için sınıflandırılması gerekmektedir. Organizasyonlardaki bilgi, bireylerin beyininde olan ve kısmen hatta büyük ölçüde dile getirilemeyen, birikim ve uzmanlıklara dayalı, karmaşık ya da daha çok biçimsel olarak ifade edilebilen bilgiler olmak üzere farklı biçimlerde bulunmaktadır (Davenport ve Prusak, 2001, ss. 105-107).

Bilginin sınıflandırılmasına ilişkin en çok bilinen ayırım Polanyi tarafından yapılmıştır. Polanyi bilgiyi, açık ve örtülü bilgi şeklinde iki sınıfta toplamıştır. Açık bilgi, kodlanıp biçimsel ve sistematik şekilde dile getirilebilen bilgidir. Örtülü bilgi ise kişisel nitelikte olduğu için biçimlendirilmesi ve iletilmesi zor olan bilgidir. Örtük bilginin kökleri kişinin derinliklerinde yatmakta, insan zekası ve bedeninin sahip olduğu kavrama yeteneğinin bir iç dinamiğini oluşturmaktadır (Nonaka, 1994, s. 16).

Bu çalışmada, bilginin sınıflandırılması konusunda temel olarak üç ayrıma gidilecektir. Bunlar; örtük bilgi, açık bilgi ve örgütsel bilgidir.

2.2.3.1. Örtük Bilgi

Örtük bilgi insanların beyininde depolanan, deneme yanılma yöntemiyle gelişen, kişisel ve formüle edilmesi zor olan özel içerikli bir bilgidir (Tiwana, 2003, s. 87). Bilen kişinin uzun zamanda geliştirip içselleştirdiği örtük ve karmaşık olan bilgileri belge ya da veritabanlarına kaydetme neredeyse imkansızdır (Davenport ve Prusak, 1998, s. 70). Örtük bilgi, bilen kişiyle o bilgiye ihtiyaç duyan kişiler arasında gerçekleşen sosyal etkileşimle edinilebilir. Bilginin bazı durumlarda etkileşim süreçlerine rağmen aktarılamadığı görülmektedir. Örtük bilginin veya deneyimin ne olduğunun anlaşılması için açık ve örtük bilgi kavramlarını ilk tartışan felsefecilerden Polanyi'nin önerisi dikkat çekmektedir. Polanyi, nasıl yüzdüğümüzü veya bisiklete bindiğimizi karşı tarafa ayrıntılı şekilde anlatmayı denediğimizde örtük bilgi aktarımının ne kadar zor olduğunu anlayacağımızı söylemektedir (Davenport ve Prusak, 1998, s. 71).

Örtük bilgi, usta bir zanaatkarın işindeki gibi yılların deneyim ve birikiminden elde edilen bilgidir. Kökleşmiş zihinsel model, inanç ve bakış

açılardan oluştuğu için usta, yaptığı şeyi bilir fakat bilimsel ya da teknik olarak açıklayamayabilir (Nonaka, 1999, s. 35). Örtülü bilginin aktarımının zor olma sebebi çoğu zaman kişisel özellik taşımasından kaynaklanır. Fakat kişisel olduğu genelde fark edilmemekle birlikte herkesin benzer düzeyde sahip olduğu zannedilir. Bu yüzden paylaşmaya gerek dahi görülmeyebilir (Barutçuoğlu , 2002, s. 63).

2.2.3.2. Açık Bilgi

Açık bilgi nitelikli veri, yazılı işlemler, evrensel ilkeler ve matematiksel modeller içeren nesnel ve biçimsel bilgidir. Açık bilgi biçimsel olarak bir denklemler yahut nesnelere, kurallara, simgeleri ve dil sistemi kullanılarak anlatılabilir ve bu yüzden diğer kişilere iletebilir (Çınar, 2002, s. 9).

Açık bilgi hem günümüze hem de geleceğe uygulanabilen, evrensel gerçekliğe sahip teorik bilgidir. Herkesin bildiği sözcükler, resimler ve sayılar gibi araçlarla açığa çıkarılabilen açık bilgi, bilişsel boyutta buzdağının ancak görünen kısmını oluşturur (Barker, 2001, s. 201). Sistematiğe ve formal dile kodlanabilen ve yayımlanabilen açık bilgi, talimatlarda, e-postalarda, veri tabanlarında ve bütün belgelerde bulunur (Tıwana, 2003, s. 87).

Örgütlerde düzenli olarak yaratılan bilgiler açık ya da örtük olabilir. Açık bilgi, sistematiğe olarak bulunan ya da paylaşılan bilgidir. Örgütteki insan faktörü yüzünden bilgilerin çoğu örtüktür ve örtük bilginin örgüt içinde paylaşımı oldukça zordur. Bu sebeple örgütlerin hem örtük bilgiyi hem de açık bilgiyi transfer edecek bir dizi süreç, uygulama ve stratejileri incelemeleri gerekmektedir (Celep ve Çetin, 2003, s. 179).

2.2.3.3. Örtük ve Açık Bilginin Etkileştiği Bilgi Tipleri

Tıwana(2003) bilgiyi yapısal olarak örtük kabul etmekle birlikte örtük ve açık bilginin etkilediği bilgi tiplerini şu şekilde sınıflandırmıştır;

Dışa Açılan Bilgi: Bilgi, karmaşık ve çoğunlukla örtük olsa da dışa açılması ve bir şirketin ürünleri ile geliştirilebilmesi mümkündür. Örtük bilgi sahibince kökleştirilmiş inançlar, idealler, değerler ve zihinsel model parçaları açısından bilişeldir. Bu yönüyle, kayıt altına alınmış açık bilgilerin miktarı ve içeriği genişletilebilmektedir.

Çok Konumlu Bilgi: Bilgi, bir kurumun içinde ya da dışında yerleşebilir olmasıyla çok konumludur. Farklı yerlerden kaynaklanan farklı formlardaki bilginin bütünleştirilmesi bilgi yönetiminin görevidir. Bilgi yönetimi, know-how dayanağıyla içerideki ve dışarıdaki bilgilere bir değer kazandırır. Bilgi yaratmak için örtük bilgi aktif hale geçirilmeli ve açık bilgiye dönüştürülmelidir.

Göçebe Bilgi: Sahibinden ve yaratıcısından bağımsız olan göçebe bilgi artan yoğunlukta kodlandıkça hareket kapasitesini artırabilir. Bir bilginin hareketliliğini sağlayan, o bilginin kurum içinde bir kişiden diğerine kapsam ve anlam kaybetmeden aktarılabilmesidir (Tiwana, 2003, s. 87-88).

2.2.3.4. Açık-Örtük Bilgi Dönüşüm Modeli

Bireysel örtük bilginin, açık ve toplumsal şekle dönüşebilmesi zor olsa da bilgi üreten organizasyonda buna ilişkin stratejilerle kolaylaştırılabilir. Örtük bilgi duygularda, deneyimlerde ve beden hareketlerinde olduğu için doğrudan başkasına aktarılmasında güçlükler yaşanmaktadır. Örtük bilginin aktarımı için işi bilen kişiyle öğrenmek isteyen kişi fiziksel olarak birbirine yakın olmalıdır. Örtük bilginin paylaşımı için denenebilecek bazı yollar şunlardır (Krogh v.d., 2002, s.102);

Doğrudan Gözlem: Örgüt üyelerinin usta-çırak ilişkisindeki gibi yapılan işin ve işi yapanın doğrudan gözlenmesidir. Gözlemciler işe yarayan ve yaramayan hareketler konusunda akıl yürüterek ortak davranış geliştirebilirler.

Doğrudan Gözlem ve Anlatım: Örgüt üyeleri hem yapılan işi gözlemler hem de işin nasıl yapılacağı ile ilgili ek bilgilerin anlatımını dinler. Anlatım için benzer durumlar örnek gösterilebilir ya da benzetmeler yapılabilir. İş hem gözlemleyip hem dinleyen kişilerin bilgileri pekişerek kalıcı davranışa dönüşmesi sağlanabilir.

Taklit: Örgüt üyelerinin doğrudan gözlemlerine uygulamaya dökmeleri ve taklit yoluyla aynı işi yapmaya çalışmalarıdır.

Deneme ve Karşılaştırma: Örgüt üyelerinin farklı çözüm yollarını denemesi ve uzman kişinin çalışmasını izleyip kendi çalışması ile karşılaştırmasıdır.

Birlikte Çalışma: Örgüt üyelerinin belirlenen işi birlikte yapmaya çalışmasıdır. Örgüt üyelerinden daha tecrübeli olanlar diğerlerine performans artırmaya yönelik ipuçları verir ve örnekler sunar.

Açık ve örtük bilgi birbirlerinin karşılıklı olarak tamamlayıcısıdır. Bu bilgiler birbiriyle etkileşim hâlinindedir ve bireysel veya toplu insan etkinliklerinin bir sonucu olarak bir bilgiden diğerine doğru bir dönüşüm gösterirler. Örtük veya açık bilgilere sahip bireyler arasındaki etkileşim sonucu yeni organizasyonel bilgiler ortaya çıkmaktadır. İnsan bilgisi ile ilgili olan bu sosyal süreç, bilginin dönüşümünü dört modelde açıklamaktadır (Nonaka vd., 2000, s.148); Sosyalleştirme (bireysel örtük bilgiden grubun örtük bilgisine), dışsallaştırma (örtük bilgiden açık bilgiye), birleştirme (ayrı açık bilgilerden sistemli örtük bilgiye) ve içselleştirme (açık bilgiden örtük bilgiye)

2.2.3.4.1. Sosyalleştirme (Socialization)

Örtülü bilgiden örtülü bilgiye dönüşüm süreci "sosyalleşme" olarak adlandırılmaktadır. Sosyalleştirme, deneyim, gözlem, taklit ve uygulamalarla bilgilerin paylaşılmasıyla ilgili bir süreçtir. Bu paylaşım örgüt içinde, seminer ve konferanslarla ve çıraklıkla sağlanmaktadır (Malhotra, 2000, s. 19).

Sosyalleştirme, kişisel bilgi ile zihni modeller şeklinde yaratılan deneyimlerin karşılıklı olarak değişimidir (Celep ve Çetin, 2003, s.18). Başkalarıyla etkileşime girildiğinde gerçekleşir ve çoğu zaman bilinçaltı düzeyde aktarılır. Bu durum bir işin yapılırken izlenmesi ve benzer işlerde kullanılması açısından yararlı sonuçlar ve ipuçları elde etmeyi sağlar (Barutçugil, 2002, s. 64).

2.2.3.4.2. Dışsallaştırma (Externalization)

Dışsallaştırma, örtülü bilgiden açık bilgiye dönüşüm sürecini ifade eder. Kavram, model, metafor veya hipotez şeklini almış olan örtük bilginin açık bilgi haline dönüşümüyle gerçekleşir. Örgüt içinde yapılan bir işin gözlemlendikten sonra rapor edilmesi bu sürece bir örnektir (Malhotra, 2000, s. 19).

Örtülü bilginin kesin bilgiye dönüşmesi için bilginin dışsallaştırılması gerekmektedir. Özel düşünceleri başkalarıyla paylaşmanın yolu dışsallaştırmadır. Dışsallaştırma denenceler veya modellemeler şeklinde de mümkün olabilmektedir.

Nonaka ve Takeuchi dışsallaştırma olgusunu, bilgi alış-verişinde kilit bir aşama olarak görür. Çünkü örtük bilgiden yeni ve açık bilginin doğduğu bir aşamayı temsil etmektedir (Celep ve Çetin, 2003, s.18).

2.2.3.4.3. Birleştirme (Combination)

Açık bilgiden açık bilgiye dönüşüm süreci "birleştirme" şeklinde adlandırılmaktadır. Bu süreçte farklı açık bilgi yapılarının birleştirilerek, yeni ya da varolan açık bilgiler birleştirilerek sistemli bilgi haline dönüştürülmektedir. Çoğu zaman ortaya atılan yeni bir düşünce ile varolan eski açık bilgiler birleştirilerek daha somut bir şey elde edilmektedir (Nonaka vd., 2000, s. 148).

Birleştirme sürecinde yeni bir bilginin oluşması için varolan bilginin gereksiz tarafları atılıp bilgi yeniden yapılandırılmalı, açık bilgi birleştirilip sınıflandırılmalıdır. Birleştirme genellikle eğitim çalışmalarında başvurulan bir bilgi yaratım sürecidir (Celep ve Çetin, 2003, s.18).

2.2.3.4.4. İçselleştirme (Internalization)

İçselleştirme açık bilginin, örtülü bilgiye, know-how gibi meslekî bilgiye dönüşmesi sürecidir. Yazı, ses ve video şeklinde belgelendirilmiş olan açık bilgiler içselleştirme sürecini kolaylaştırmaktadır. Örneğin, mühendislikteki örnek olay çalışmaları yeni mühendislere bu açık bilgileri içselleştirme olanağı tanımaktadır. Bu açık bilgiler de daha önce deneyimli mühendislerin örtülü bilgilerini kullanarak yapmış oldukları çalışmalar sonucunda oluşmaktadır (Nonaka vd., 2000, s. 148).

Açık kaynaklardan yararlanarak, bilginin deneyime dönüştürülmesi süreci olan içselleştirme "yaparak öğrenme" ile çok yakından ilgilidir (Malhotra, 2000, s. 19). Özellikle eğitim uygulamalarında yaparak öğrenme bilginin içselleştirilmesinde iyi bir yoldur.

İçselleştirme, yeni bilgi işgörenlerinin projenin arşivleri üzerinde çalışarak bir proje "ortaya çıkarmaları" gerçekleştiğinde, deneyimli yönetici ya da teknisyenlerin uzmanlık konuları ile ilgili olarak konferans vermeleri, yazarların bir girişi ya da girişin biyografisini yazmaya karar vermeleri gibi durumlarda görülebilir (Celep ve Çetin, 2003, s.19).

2.2.3.5. Örgütsel Bilgi

Örgütsel bilgi, bilgi yönetimini yakından ilgilendiren hatta onun merkezinde bulunan bilgidir. Örgütün misyonu gerçekleştirilirken kullanılan ortak bilgilerin bütünü olan örgütsel bilgi, örgütteki her bireyim tek tek sahip olduğu bilginin çok üzerindedir. Örgütün sahip olduğu hafıza ve bilgi donanımının herkes tarafından paylaşılması ve kaydedilmesi sayesinde bireylerin örgütten gidişi bir krize dönüşmemektedir (Atak, 2011, s. 163). Örgütsel bilgi ayrıca, diğer örgütlerin kolaylıkla taklit edemeyeceği biçimde insan ve yeteneklerinin teknoloji ile etkileşimi sonucunda üretilen bilgi kaynaklarını da kapsamaktadır (Bhatt, 2001, s. 70).

Örgütsel bilgi, örgütlerdeki işlem süreçlerinde gerçekleştirdikleri; yönetimin verimliliğinin ve örgütsel etkinliğin artırılması, denetimin daha iyi bir şekilde yapılması ve hizmetlerin iyileştirilmesi gibi süreçlerde kullanılan her türlü düşünce, olgu, fikir ve belgelerdir (Özdemirci, 2001, s. 180).

Tiwana (2003), bir örgütün bilgisinin, önemlerine göre dört derecesi olduğunu belirtmiştir. Bunlar;

Bilgiyi Niçin Koruyalım (Care- Why): Örgütün içinde varolan öz-motivasyonun simgesidir. Care-Why motivasyonu yüksek, yaratıcı ve enerjik küçük kuruluşların, çok daha fazla para ve kaynaklara dayanan büyük kuruluşları nasıl yenebileceğini açıklayabilecek derecedir. Bu bilgi düzeyi örgüt kültüründen kaynaklanmakta ve inançlar bu kategoride yer almaktadır.

Niçin Bilgi (Know-Why): Bilginin know-why yönünü sistemin anlayışı simgeler. Bu üst yönetimin sorumlulukları zincirine giren ve sebep-sonuç ilişkisinin karmaşık yapısına yönelik, sezgiye dayalı derin bir bilgi türüdür. Know-why, çalışanların bilinmeyen içsel çatışmalar ve görünmeyen durumlar karşısında nasıl davranacaklarını göstererek onların bir üst dereceye, yani know-how'a yükseltecek becerilerle donanmasını sağlar.

Varolan Bilgi Birikimi (Know-How): Kısaca bir işin nasıl hayata geçirilebileceğinin bilgisidir. Profesyonel know-how, çalışanlara gerçek dünyanın karmaşık sorunlarının sürekli yinelenmesi önler. Ağ sistemleri ve bilgi destek sistemleri yardımıyla, gösterim ve sunumlar yapılması yoluyla gerçekleştirilebilir.

Ne İçin Bilgi (Know-What): Eğitim seviyesi yüksek olmayan bireylerin bile kolaylıkla ulaşabileceği düzeydeki temel bilgileri içerir. Kişiler, okulda öğrendikleri fakat henüz hayata geçirmemiş oldukları bilgileri uygulamayı bu aşamada öğrenir (Tıwana, 2003, s. 94-95).

2.2.3.5.1. Örgütsel Bilginin Yaratılması

Örgütler, bilgiyi değerli varlık olarak görmeli ve daha fazla örgütsel bilgi tabanı oluşturmak için çalışanların yetenekleri ve bilgi deneyimleri ile bilgiyi çekebilecek mekanizmalar geliştirmelidir (Türk, 2003, s. 95).

Örgütsel bilgi, örgütün iç ve dış kaynaklarında yer alarak, veri tabanları ya da paylaşılan en iyi uygulama ve deneyimler yoluyla yaratılır. Belli bir zaman içinde toplanır ve örgütün anlama ve algılama seviyesinin artmasını sağlar. Örgütsel bilgi, bilgeliğin ve örgütsel aklın gelişimine destek olmaktadır (Bollinger ve Smith, 2001, s. 9).

Bilgi yaratmak isteyen örgütler açık ve örtük bilgi arasındaki farklılıkları dönüştürmelidir. Bilgi sarmalı, kelime, kavram ve rakamlarla ifade edilen açık bilgi ile deneyimlerden ve kaydedilmemiş bilgilerden oluşan örtük bilgi arasındaki dönüşümü göstermektedir. Bu sarmalın işleyişi, örtük bilgiden örtük bilgiye geçiş, açık bilgiden açık bilgiye, örtük bilgiden açık bilgiye ve açık bilgiden örtük bilgiye geçiş şeklindedir (Nonaka ve Takeuchi, 1995, s. 61-73).

Örgütsel bilginin yaratılması süreci(SECI Modeli) ve bilgi sarmalının işleyişi şu şekilde gerçekleşmektedir (Nonaka vd., 2000, s. 150-151);

İlk aşama olan örtülü bilginin paylaşılması, bilginin sosyalleştirmesi ile yakından ilgilidir. Bireysel düzeyde yaratılan ve biriktirilen örtük bilgi, yeni bilgiler elde edilebilmesi için zengin bir materyal ve kaynaktır. Örgütsel bilginin elde edilebilmesinin temel anahtarı bu kaynakların paylaşılması için yöntemler geliştirmek ve bilginin yaratılma düzeyini artırabilmektir.

Sosyalleşme, okullarda ders planlamasına, öğretime ve ders sonrası konferansa katılım ile örtük bilginin birlikte tartışıldığı ve ortaklaşa oluşturulduğu bir süreçtir. Bir ders çalışma komitesinde yer alan kesin bilgi, bir katılım formu yoluyla edinilir ve sürekli olarak yeniden üretilir (Cheng, 2015, s.19).

İkinci aşama bilginin dışsallaştırılması ile yakından ilgilidir; grup üyelerince paylaşılan örtük bilgi, metaforlar, benzetimler ve tarifler yoluyla açık bilgiye dönüştürülerek kavramlarla şekillendirilir. Örtük bilgi inanç ve zihinsel modelleri barındırdığı için, örtük bilgiden açık bilgiye geçmek demek bir kimsenin dünyanın nasıl olduğuna ve nasıl olması gerektiğine ilişkin vizyonunu açıklaması demektir. Örgüt çalışanlarının dönüştürerek elde ettiği her yeni bilgi sayesinde bireyler kendilerini ve örgütü yeniden üretmektedir (Nonaka, 1999, s. 37).

Örtük bilgi zihinsel modelleri ve inançları içerdiği için, örtük bilgiden açık bilgiye geçmek gerçekte bir kimsenin dünyanın nasıl olduğu ve nasıl olması gerektiği konusundaki vizyonunu açıklaması sürecidir. Çalışanlar her yeni bilgi ürettiklerinde, kendilerini ve firmayı yeniden üretmiş olurlar (Nonaka, 1999, s. 37).

Okullarda tüm öğretim döngüleri tamamlandığında, öğretmenler son değerlendirme aşamasının bir parçası olarak bir değerlendirme toplantısı yürütmektedir. Değerlendirme toplantısında, öğretmenler daha fazla iyileştirme önerecek ve ileride başvurmak üzere ders tasarımını gözden geçireceklerdir. Ders çalışmalarında öğrendiklerini Kamuoyuna sunarak yansıtmaları ve böylece gizli bilgilerinin aktarılabilir açık bilgiye dönüştürülmesi bilginin dışsallaştırılmasına örnektir (Cheng, 2015, s.19).

Üçüncü aşamada; yeni yaratılan kavramlar, organizasyonun ileride işine yarayıp yaramayacağı ve fazla çaba gerektirip gerektirmeyeceğini belirleyebilmek için değerlendirilir. Yapılan değerlendirmedeki genel ölçüt, maliyet, karlılık ve organizasyonel büyümenin sağlanmasıdır. Ancak; en önemli ölçüt, organizasyonun bilgi anlamında ileride bulunmayı arzu ettiği yeri gösteren bilgi vizyonunun paylaşılması ve hangi tür bilgilerin aranması ve yaratılması konusunda organizasyonun tüm üyelerine yol göstermesidir. Bilginin içselleştirilmesi ile yakından ilgili olan aşamadır.

Okullarda öğretmenlerin işbirliği ile hazırlanan ders planlarının uygulanması okul ve ekibi için açık bilgiyi bireye aktaran bir içselleştirme sürecidir. Öğretmenler ders planlamasında paylaşılan bilgileri öğretim uygulamalarında uyguladıkça, açık bilgi öğretmenlerin kişisel bilgisi haline gelmek için içselleştirilmektedir (Cheng, 2015, s.18).

Dördüncü aşamada; kavramlar operasyonel ya da çalışma yöntemleri bakımından değerlendirilir ve yeni ürün veya çalışma yöntemlerinin ilk örneklerine dönüştürülür. Bu dönüşüm işlemi, yani prototip ürünlerin ya da yeni çalışma yöntemler; organizasyon içerisindeki Ar-Ge, üretim, kalite kontrol ve pazarlama gibi farklı uzmanlıklara sahip bireylerin var olan açık bilgileri ile yeni yaratılan açık bilgiler birleştirilerek ortaya çıkmaktadır. Bilginin birleştirilmesi ile yakından ilgili olan aşamadır.

Birleştirme, açık bilgiyi daha kullanışlı bir forma dönüştürme sürecidir. Örneğin öğretmenler bir dersi planlarken, konuyu seçmek, bir araştırma problemi tanımlamak için birlikte çalışırlar. Bu işbirlikçi ders planlama süreci, öğretmenlerin konu ile ilgili kendi kavramsal anlayışlarını ve geçmişte konu bilgisini nasıl ele aldıklarını bir araya getirmektedir. Açık bilginin birleşimi, öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenme zorluklarıyla başa çıkacak öğrenme etkinlikleri tasarlamalarına izin verir (Cheng, 2015, s.18).

Örgütsel bilgi literatürde daha çok bilginin nasıl rekabet avantajı olabildiğiyle ve bilginin yaratımı, elde edilmesi, geliştirilmesi ve aktarılması gibi süreçleriyle ilgili çalışmalar üzerine odaklanılarak ele alınmıştır. Bilgi yönetiminde ise uygulamaya ilişkin süreçlerle ilgilenilmiştir. Örgütsel verimliliğin ve performansın artırılması için bilgi teknolojileriyle birleştirilip bilgiden değer yaratan bu süreçler; bilginin yönetilmesi, depolanması ve dağıtılmasıdır (Vera ve Crossan, 2003; 126).

2.3. Bilgi Yönetimi

Bilgi yönetimini ilk olarak, 1986'da Dr. Karl Wiig işletme literatürüne kazandırmıştır. Örgütsel performansı artırmak amacıyla bilginin eyleme dönüştürülmesini sağlayacak stratejiler geliştirilmeye başlanmıştır. 1990'lı yıllarda meydana gelen büyük değişimlerin ürünü olarak ortaya çıkan bilgi yönetimi, 1993'te Peter F. Drucker'ın yayımladığı "Post-Capitalist Society" kitabı ile birlikte bütün olarak ele alınmaya başlanmış, Nonaka ve Takeuchi'nin "The Knowledge Creating Company" kitabıyla da gelişme göstermiştir. Bilgi yönetiminin farklı boyutlarının değerlendirilmesi ise Senge'nin "The Fifth Discipline" kitabı ile Davenport ve Prusak'ın iş dünyasında bilgi yönetimine ilişkin çalışmaları sayesinde olmuştur.

Bilimsel çalışmaların yanı sıra büyük işletmelerin farklı uygulamaları da disiplinin gelişmesine katkıda bulunmuştur (Atak, 2011, s. 161).

Bilgi yönetimindeki gelişimin üç aşamada incelenmesi mümkündür. İlk aşama, herhangi bir başlıkta toplanamayan, teoriden ve akademik çalışmalardan bağımsız gerçekleştirilen firma uygulamalarıdır. Bu uygulamalarda, firma içindeki bilginin paylaşımının nasıl kolaylaştırılabileceği ve ne gibi adımların atılması gerektiği gibi konularla ilgilenilmiştir. İkinci aşamada, başlıklar halinde bir araya getirilebilen, teori ve akademik çalışmalarla desteklenip sistematığı oluşturulan çalışmalar yapılmıştır. Akademisyenlerin konuya daha çok ilgi gösterdiği ve özellikle strateji ve ölçüm olguları kapsamında ele alınan entelektüel sermaye kavramı üzerinde yoğunlaştığı aşama olmuştur. Üçüncü aşamada ise bilgi yönetimi başlı başına bir alan olarak incelenmiş ve bilginin üretilip paylaşılması, kullanılması, geliştirilmesi ve korunması gibi konulara odaklanılmıştır (Zaim, 2005, s. 91).

Prusak(2001), bilgi yönetiminin gelişmesine katkı sağlayan üç akımdan bahsetmiştir. Bunlar; enformasyon yönetimi ile kalite ve insan sermayesi akımlarıdır. Bu akımlar ve etkileri şu şekilde açıklanabilir;

- 1- 1970'li ve 1980'li yıllarda enformasyon teknolojileriyle birlikte gelişen enformasyon yönetimi, enformasyon biliminin bir kümesi şeklinde ele alınmıştır. Enformasyon yönetiminden farklı olan bilgi yönetimi ise yalnızca teknolojik boyutla değil enformasyonun değeriyle de ilgilenilmiştir. Yönetim ve organizasyonlardaki gelişmeler sonucunda enformasyon yönetimi, bilgi yönetimi kapsamına alınmış ve onun teknolojik bir unsuru haline gelmiştir.
- 2- İkinci akım kalite akımlarıdır. İlgilendiği konular; iç müşteri, paylaşılan açık hedefler ve açık süreçlerdir. Kalite akımlarının odaklandığı bu konular daha sonra ortaya çıkan bilgi yönetiminin unsurları ve amaçları arasında sayılır duruma gelmiştir.
- 3- Üçüncü akım insan sermayesidir. Yenilik ve verimlilik çalışmalarının yürütülmesi için insan sermayesinin nasıl kullanılması gerektiğine odaklanan organizasyonlarla birlikte bilgi yönetimi insan sermayesi temelinde şekillendirilmiştir (Prusak, 2001, s. 1005).

2.3.1. Bilgi Yönetiminin Tanımı

Bilgi yönetimi literatürde farklı şekillerde, farklı yönleri ve unsurları vurgulanarak tanımlanmıştır.

Bilgi yönetimi, bilgiyi bir nesne olarak ele alan görüş ile bilgiyi bir süreç olarak ele alan görüş olmak üzere iki farklı görüş ekseninde isimlendirilmiştir. Bilginin bir nesne olduğu görüşündeki kişiler bilgiyi bilişim sistemleri içinde tanımlanabilen ve işlenebilen nesnelere olarak görürler. Veri tabanları ve diğer depolama araçlarına ve bilgi ürünlerinin paylaşılmasına yönelik mekanizmalara odaklanırlar, bilgi transferi gibi terimler kullanırlar. Bilgiyi bir nesne olarak görenler bilginin yönetilmesini elektronik işaretlerin ya da diğer simgelerin yönlendirilmesi olarak tanımlarlar. Bilginin bir nesne olduğu görüşü bilgisayar ve/veya bilişim alanında eğitim görmüş olanlar arasında yaygınken, bilginin bir süreç olduğu görüşü de felsefe, psikoloji, sosyoloji gibi alanlarda eğitim almış kişiler arasında daha yaygındır. Bilgiyi bir süreç olarak ele alan kişiler, bilgiyi bir öğrenme sürecinin ürünü olarak görürler ve öncelikli olarak insanların becerilerine ve/veya davranışlarını değerlendirmeye, değiştirmeye ve iyileştirmeye odaklanırlar (Legnick-Hall ve Legnick Hall, 2004, s. 86-87).

Bilgi yönetiminin doğru tanımlanabilmesi için bilginin nesne ya da süreç olarak ele alınması yönetilmek istenen bilginin çeşidine karar vermek de önemlidir. Tonta(2004) bilgi yönetiminin kavramsal düzeyde tanımlanması için yaptığı "Bilgi Yönetiminin Kavramsal Tanımı ve Uygulama Alanları" adlı çalışmasında, bilgi yönetimini tanımlamanın en mühim zorluğu olarak enformasyon yönetimi ile bilgi yönetimi kargaşası olduğunu ifade etmiştir.

Bilgi yönetimi "İnsanların kullanabilecekleri bilginin elde edilmesi ve iletilebilmesi için sistemli bir süreç" ya da "bilgi hazinelerinin neler olduğunu anlamak ve bunlardan nasıl yararlanılacağına yollarını aramaktır" şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlarda, kişisel deneyim ve uzmanlıkla edinilen bilgilerin aslında paylaşımı ve örgütün faydasına kullanımı konularına vurgu yapılmıştır (OSD, 2002).

Bilgi Yönetimi organizasyonel amaçlara ulaşabilmek için tüm organizasyonun ve içindeki birey ve takımların bilgisinin kolektif ve sistematik şekilde yaratılması,

paylaşılması ve uygulanmasını sağlayan yeni bir disiplindir(Barutçugil, 2002, s. 50). Yeni yeterlikler yaratma, yenilikleri destekleme, daha üstün bir edinim sağlama, bilgi ve uzmanlığa ulaşım formülize etme ve müşteri değerini çoğaltma gibi konuların gerçekleşmesini sağlayan bilgi yönetimi, örgütün deneyim ve yetenekleri yoluyla kazandığı bilgiyi tanımlar ve onu kullanır (Celep ve Çetin, 2003, s. 25).

Bilgi yönetimi ile ilgili yapılan tanımlardan bazıları şunlardır (Legnick-Hall ve Legnick-Hall, 2004, s. 90);

- Bilgi yönetimi, örgütlerin sahip olduğu, hem somut biçimlerde ifade edilebilen açık bilgisinin hem de örtük bilgisinin yönetilmesi, entelektüel varlıkların belirlenmesi ve aktif bir şekilde yönetilmesidir(Snowden, 1998).
- Bilgi yönetimi, kolektif aklı geliştirerek yenilikçiliğin ve duyarlılığın artırılmasıdır(Cortada ve Woods, 1999)
- Bilgi yönetimi, işletmelerin enformasyon varlıklarının belirlenerek elde edilmesini, ulaşılabilir kılınmasını, paylaşılmasını ve değerlendirilmesini bütünlük bir yaklaşımla ele alan bir disiplindir. Bu enformasyon varlıkları; veri tabanları, prosedürler, bireylerde saklanmış uzmanlık ve deneyimler ile politika ve prosedürlerdir(Neilson, 2001).
- Bilgi yönetimi, örgütsel performansı yükselten ve değer yaratmak amacıyla bilgiyi üreten, sürdüren, kullanan, paylaşan ve sürekli yenileyen süreçlerdir(Buckman, 1997).
- Bilgi yönetimi, verimliliğin artırılması, yeniliğin ve etkili kararların daha hızlı alınarak rekabet avantajı ve müşteri sadakatinin kazanılması, entelektüel sermayenin ortaya çıkarılıp kullanılması ve uygulanmasıdır(Barth, 2000).

Bilgi yönetimi, eğitim-öğretim ve deneyimlerin kurumsal iş ve faaliyetlere yansınmasıyla oluşan bireysel ya da kurumsal, kayıtlı veya kayıtsız her türlü bilgi kaynağını belirleyen, tanımlayan, yöneten, paylaşan ve örgütün yapısıyla uyumlandıran bir yönetim bilimi alanıdır. Bilgi yönetimi, herhangi bir kuruluşun amaçları doğrultusunda değerinin artması, rakiplerle gelişim farkını kapatması veya rekabete uyum sağlama için dışarıdan veya içeriden elde edilen her çeşit bilginin

kullanılarak kişisel ve kurumsal verimliliğe katkı sağlayan bir sistemdir(Odabaş, 2005, s. 108). Örgüt içinde ya da dışında yaratılan değerli bilgiler; üretim verileri, personel kayıt e dosyaları ile pazar araştırması yoluyla elde edilen rekabetçi bilgilerdir. Bilgi yönetimi, örgütsel performansın artırılması bakımından bilginin değeri, kalitesi, sahipliği, kullanımı ve güvenliğiyle ilgilenmektedir (Wilson, 2002).

Bilgi yönetimi, doğru bilginin, doğru zamanda ve doğru insanlara ulaştırılması, örgüt performansının iyileştirilmesi süreciyle enformasyonun işe koşulmasına yönelik bilinçli ve sistematik bir strateji kullanımı gerektiren bir yaklaşımdır (O'Dell, 1996).

Bilgi yönetimine, bilgi alışverişi ve bilgi işleme süreçlerinden yardım eden bir araç olarak bakılmaması gerektiğine dikkat çeken Friehs (2003) bilgi yönetiminin aslında örgütle ve örgütün çevresiyle etkili olarak ilgilenmek zorunda olduğunu belirtmiştir. Örgütlere, örtük bilgilerin seferber edilmesini, örgüt içinden ve dışından edinilen bilgilerin takip edilip aktarılmasını ve bütünleştirilmesini, bilginin ulaşılabilir olmasını, yeni bilgilerin geliştirilmesini ve bunların yanı sıra öğrenme ve deneyim kültürünün tesis edilmesini önermiştir (Friehs, 2003, s. 3)

Tıwana(2003) bilgi yönetiminin ne olduğunu açıklamak için bilgi yönetiminin ne olmadığına verdiğimiz cevapların önemli olduğu görüşündedir. Bilgi yönetimi ne değildir sorusuna verdiği cevaplar şu şekildedir:

- 1- Bilgi yönetimi, bilgi mühendisliği değildir ve bilgi mühendisliğinin başaramayacağı yolları kullanarak insanlarla enformasyon sistemlerinin harmanlanmasına ihtiyaç duyar. Bilgi yönetimi, bilgisayar biliminin etki alanına değil, enformasyon sistemleriyle işletmenin etki alanına girer.
- 2- Bilgi yönetimi, dijital ağlarla değil süreçle ilgilidir. İsabetli kullanıldığında, Bilgilendirme Teknolojisi, etkili bilgi yönetimine güç kazandıran en büyük etken olmaktadır. Drucker, sadece teknoloji üzerine odaklanıp bilgilendirilmenin ihmal edilmesi durumunda çalışmanın faydasının azalacağına dikkat çekmiştir.
- 3- Bilgi yönetimi bir defalık bir yatırım değildir. Herhangi bir geleceğe yönelik yatırım gibi, hayli önemli bir süre devamlı dikkat gerektirir. Bilgi yönetimi uygulayan iş yerleri için bu sistemin

etkisini ölçmeye, gelişmesi için alan açmaya ve kaynak aktarımı için güçlü kuvvetli bir temel oluşturmaya olanak sağlayan metinler oldukça önemlidir.

- 4- Bilgi yönetimi 'zapt etme' işi değildir. Belgeler şirket içinde 'koruma altına' alınırken, içeriklerinin ciddi kayıplara uğrayabilir. Bir belge yönetim sistemi, içerik, tecrübe ve iç kavrayışta eksiklikler sergilerken, bilgi yönetimi teknolojisinde marjinal bir yere sahiptir. Bilgi, kendi mükemmelliği içinde asla 'zapt edilemez' (Tiwana, 2003, s. 25-26).

2.3.2. Bilgi Yönetimi Alanları

Bilgi yönetimi, disiplinler arası bir alan olduğu için geniş bir alanı kapsamaktadır. Örgüt için bilginin önem derecesine ve örgütün değere, kâra ve zora dayalı örgüt olma derecesine göre değişen, bilgi yönetimi inceleme alanlarından bazıları şunlardır (aktaran Celep ve Çetin, 2003, s. 30-31):

Ümit Verici Bilgi Alanları: Başlangıç döneminde olan ve henüz yeterince oluşmamış, somutlaşmamış ve somutlaşması için zamana ihtiyaç duyan bilgilerdir. Buna rağmen örgütün radikal değişimi için belirli bir gizil güce sahiptirler.

Öz Bilgi Alanları: Bu alanlar örgütleri diğerlerinden ayıran ve üstün kılmaya yarayan eşsiz, merkezi yeterlik alanı ile ilgili bilgilerdir. Örneğin bir okulu diğer okullardan ayıran ve onu diğerlerinden üstün kılan bilgiler bu alana dahil edilebilir.

Temel Bilgi Alanları: Bunlar bir örgütün etkinliklerini yürütmek için son derece gerekli ve önemli bir takım temel bilgileri içerir. Örgüt yapısına ilişkin temel bilgiler tüm örgütler için genel geçer bir bilgi altyapısı gerektirdiğinden, tüm örgütlerde birbirlerine benzerlik gösteren bir bilgi alanıdır.

Geçerliliğini Yitirmiş Bilgi Alanları: Başarılı örgütler için bir değer ve etkiye sahip olmayan, hatta artık var olmasının dahi gerekmediği bilgilerdir.

Kritik Bilgi: Bir örgütün daha sonraki birkaç yıl içinde zenginleşmesini ve büyümesini sağlayan, gelişim, verimlilik ve etkililiği çoğaltan ve örgütün yeni pazarlara girmesi için ona fırsatlar yaratan bilgilerdir.

2.3.3. Bilgi Yönetiminin Önemi

Bilgi yönetiminin önemi, bilgi yönetiminin neden gerektiği sorusuna verdiğimiz cevaplarla ve sağladığı faydaları görmekle anlam kazanacaktır. Örgütler için bilgi yönetiminin gereği şöyle sıralanabilir (Tıwana, 2003, s. 72-74; Lengnick-Hall ve Lengnick-Hall, 2004, s. 88-89):

- 1- Örgütlerin piyasa değerini büyük ölçüde örtük bilgi belirler.
- 2- Teknoloji artık rekabet üstünlüğü sağlamada yetersiz bir kaynaktır. Bilgi yönetimi kuruluşların yeni pazarları ve fırsatları saptamakta proaktif davranabilmelerini, tehditlere, sorunlara ve pazardaki değişikliklere de etkili bir şekilde tepki verebilmelerini sağlar.
- 3- Bilgi, fiziki varlıkların aksine artan şekilde getiri sağlar. Bilgi yönetimi ise hem kuruluş hem de tek tek çalışanlar açısından insan sermayesinin geliştirilmesine hizmet eder.
- 4- Bilgi yönetimi, gereksiz iş tekrarını ve pahalı yeni icatları engelleyerek tasarrufu sağlamakta ve hataların tekrar edilmesinin önüne geçmektedir. Şirketler çoğu zaman, hali hazırda ellerinin altında mevcut bilginin farkında bile değildir. Yani bu zaaf, eskiyi yeniden icat etmenin temel nedenidir. Bilgi yönetimi bilginin uygun konu ve zamanda kullanılabilir halde saklanması için yöntemler geliştirerek eskiyi yeniden icat etme gibi lüzsüz bir çabanın da önüne geçmektedir.
- 5- Bilgi yönetimi örgütleri bilgi kaybından korur. Bilgi yönetimi, kritik yetenek ve kapasitelerin yitirilmesini önler. Örgütteki her çalışanın sahip olduğu açık ve örtülü bilgiler belirlenerek paylaşımı sağlandığında o bilgilerin kaybolması engellenmiş olacaktır. Çünkü söze dökülmeyen (zımnı) bilgi seyyardır. Ele gelmeyen saklı bilgi tek tek çalışanların zihninde yerleşik olduğu için, şirketlerde kolektif bilgiye yönelen en büyük tehdit, personel devridir. Bu çalışanların firmadan ayrılışı, kuruluş bilgisinde ve kolektif şirket çapında ehliyetle azalmaya yol açar. Çalışanlardan birinin edindiği deneyimleri de yanına alıp kapıyı vurup şirketi terk etmesi çok sık başa gelen bir olaydır. Böylelikle bu bilgi, yetenekler, ehliyetler, anlayış ve içsel kavrayış da, o çalışanla birlikte rakibinizin hesabına çalışmak üzere, çoğu kez rakip firmanın kazanç hanesine aktarılır.

- 6- Bilgi yönetimi iş süreçlerinde zamanlamayı kolaylaştırır. Etkili bilgi yönetim sistemleri karar alma sürecini kısaltarak zamandan tasarruf sağlayacaktır. Geçmişte alınmış kararlardan çabucak, iyi ya da kötü dersler çıkarılmasına ve öğrenilmiş derslerin karmaşık seçenekleri arasında karar verirken, geleceğe ilişkin öngörülerin de hesaba katılmasına çabucak izin verir.
- 7- Bilgi yönetimi sayesinde örgütler, bugünden geleceği sezebilme yeteneği kazanırlar.
- 8- Bilgi yönetimi, düşünsel işbirliğini teşvik eder,
- 9- Bilgi yönetimi sayesinde örgütler fırsatları görebilme ve değerlendirebilme imkanı bulurlar.
- 10- Bilgi yönetimi süreç yeterliği yaratarak, iyi süreçlerle rekabet avantajı kazandırır.
- 11- Bilgi yönetimi örgüte esneklik imkanı verir. Bilgi yönetimi örgütlere kendini yapısal anlamda revize edebilme becerisi kazandırmaktadır. Bunun anlamı; o ana kadar uygulanmakta olan eski yöntemlerin terk edilmesi ve yapısal olarak yeni rekabet koşullarına uygun düzenlemelerin yapılmasının mümkün olmasıdır.

2.3.4. Bilgi Yönetiminin Amacı

Bilgi yönetimi ve hatta bu araştırmanın da odaklandığı gibi örgütlerde bilgi yönetiminin amaçlarını yerine getirebilmek için vardır. Farklı kaynaklarda ele alınmış biçimiyle bilgi yönetiminin amaçları;

- 1- Örgütteki kayıtlı veya potansiyel bilgi kaynaklarının ortaya çıkarılıp iş süreçlerine dahil etmek, enformasyona erişimi kolaylaştırmak ve enformasyon kaynakları yoluyla yeni bilgiler üretmek (Odabaş, 2006),
- 2- Bir örgütün yaşama yeteneğini ve başarısını artırabilmek için örgütün mümkün olduğunca akıllıca hareket etmesini, daha iyi kararlar almasını, yenilikçi bir kültür oluşturulmasını ve sürekli gelişebilmesini sağlamak ve bilgi varlıklarının değerini yükseltmek (Wiig, 1997, s. 8),
- 3- Kendisini oluşturan her bir parçanın toplamından daha güçlü ve değerli olan ve rakiplerinden daha rekabetçi özellikteki örgütlerin oluşturulması için personelinin uzmanlığını ve özgün bilgilerini ölçebilen, depolayan, kullanan

ve ticarileştirebilen bir “öğrenen organizasyon” yaratmak (Bollinger ve Smith, 2001, s. 10),

- 4- Örgüt çevresindeki teknolojik ve bilimsel gelişme ve yenileşmelerden zamanından haberdar olunmasını sağlayarak bunu örgüte yansıtmak (Celep ve Çetin, 2003, ss. 31-32),
- 5- Örgütün verimliliğini ve rekabet edebilirliğini artırmak, bilginin etkili şekilde elde edilmesi, paylaşılması ve kullanılmasını sağlamak, iş süreçlerini ve örgüt kararlarını iyileştirerek en iyi uygulamaları elde etmek ve araştırma maliyetlerini ve gecikmelerini azaltmaktır (Martensson, 2000, s. 209).
- 6- Örgüt içindeki ve dışındaki kaynaklardan elde edilen değerli bilgilerden yeni bilginin üretilmesini, bilginin örgütsel kararlar için kullanılmasını ve örgütsel bilgi varlıkları aracılığıyla sunulmasını, bilginin makro düzeyde toplumsal kültür ve özendiricilerle büyümesini sağlar. Ayrıca örgüt birimlerinde oluşan bilginin diğer örgütlerdeki benzer birimlere aktarımını ve örgütsel bilginin entelektüel sermayeye dönüşümünü sağlar (Çapar, 2003).

Bilgi yönetiminin bilgiye ulaşma, bilgiyi çoğaltma, depolama ve yönetmeyle ilgili amaçları şu şekilde belirtilebilir (aktaran Celep ve Çetin, 2003, s. 31-32):

- 1- Bilgi Deposu Oluşturmak:** Edinilmiş bilgi ve zihinsel bilginin doküman şekline sokularak saklanması ile oluşturulur. Sınıflama ve sadeleşme sayesinde değeri oluşturan bilgi depoları üç sınıfa ayrılabilir. Bunlar; Yarış zekası gibi dışsal bilgi içerenler, yöntem ve tekniğe dayalı araştırma raporları, ürün hedefli pazarlama materyali gibi yapılanmış içsel bilgiyi içerenler ve “Nasıl olduğunu bilme”yi depolayan tartışma gibi içsel yahut örtülü bilgiyi içeren bilgilerdir.
- 2- Bilgiye Ulaşmayı Gerçekleştirmek:** Bilgiye ulaşmayı sağlamak ve ya bilginin bireylerarası aktarımını kolaylaştırmaktır. Bu amaçla kullanılan araçlar; bilgi bağlantıları, video konferans sistemleri, ulaşım ve aktarım ile iletişim ağlarıyla yapılan toplantı merkezleridir.
- 3- Bilgi Ortamını Çoğaltmak:** Bu yolla örgüt ortamında yaratılan bilginin aktarım ve kullanımını gibi konularda daha etkin bir oluş sağlanabilmektedir. Bilgi ortamını çoğaltmak için örgütün aracı olması ve buna uygun örgüt ortamının sağlanması gerekmektedir.

- 4- Bir Servet Olarak Bilgiyi Yönetmek:** Bilginin servet olarak yönetilmesi ancak bilginin değerinin anlaşılması ile mümkündür. Bilginin değerlendirilmesinde giderlerin azalması ve gelirlerin artırılması gibi ölçütle kullanılabilir.

2.3.5. Bilgi Yönetiminin Yararları

Bilgi ve bilgiyle ilgili faaliyetler kendi başlarına bırakılmamalı bilgi aktif bir biçimde yönetilerek, olumlu ve istenen sonuçların doğması sağlanabilir. Fell(2001) bilginin yönetilmesinin en başta gelen beş yararından söz etmiştir. Bunlar; rekabet avantajı sağlama, müşteri odaklı bir kültür yaratma, ürün ve hizmetin geliştirilmesi sürecinde yenilikçiliği ve yaratıcılığı tetikleme, ürünlerin pazara çıkışını hızlandırma ve organizasyonun stratejik seçeneklerini zenginleştirmedir (aktaran Legnick-Hall ve Legnick Hall, 2004, s. 87).

Bilgi yönetiminin kurum ve örgütler için sağladığı yararlarından bazıları şunlardır (Celep ve Çetin, 2003, s. 40-41):

- 1- Örgütün verimliliğini, pazardaki yaratıcılığını ve iyi işlemler yaparak pazar durumunu artırabilir,
- 2- Örgütün devamlılığını ve bir bütün olarak gelişmesini sağlayabilir,
- 3- Örgütlerin maliyetlerini azaltabilir, hızını ve karını ise artırabilir.
- 4- Ürünlerin gelişimi ve pazarlanması etkileşimini en uygun hale getirerek müşterilerin ilgisini canlı tutabilir.
- 5- Örgütün etkinlik alanı ile ilgili yeterliklerini, esneklik ve adaptasyon yeteneklerini geliştirebilir,
- 6- Yeni bilginin, teknoloji, donanım ve birleşimlerin üretimi ya da alımı gibi karar verme süreçlerinde daha iyi bir zemin oluşturabilir,
- 7- Bilgi iş görenleri arasında iletişimi geliştirebilir, işgörenlerin daha akıllı karar almalarını sağlayabilir ve çalışma yeteneğini artırabilir,
- 8- Bilgi işgörenlerinin örgütte kalmasını sağlayabilir, hızlı ve etkili sorun çözme becerisi kazandırabilir,
- 9- Örgütün asıl etkinliğinde ve yaşamsal olan örgüt bilgisinde odaklanmasını ve yüksek oranlarda öğrenme ve yenileşmeyi sağlayabilir.

2.3.6. Bilgi Yönetiminin İlkeleri

Bilgi yönetiminin aşamalarında, konuyu ele almanın en uygun yolu, ayrıntılı taktikler değil, bazı mühim ilkeler belirlemektir. Bilgi yönetimi ile ilgili temel bazı ilkelere karar veren örgütler, bilgi yönetimi yaklaşım ve planlarında şu ilkeleri kullanabilirler (Barutçugil, 2002, s.32);

- 1- Bilgi yönetimi birçok spesifik aktiviteyi içerir ve bu yönüyle pahalıdır. Fakat bilgiyi yönetememek ve bilgisizlik çok daha pahalıya mal olmaktadır.
- 2- Etkili bilgi yönetimi için teknoloji ve insanın çözüm ortaklığı gerekmektedir. İnsanlar bilgiyi anlamak, yorumlamak, yeni bilgileri yapılandırmak ve sentezlemek gibi belli tür aktivitelerde iyiyken, bilgisayarlar da bilginin elde edilmesi, dönüştürülmesi ve dağıtılması gibi konularda yüksek kapasiteye sahiptir.
- 3- Bilgi yönetimi politikadan bağımsız olmadığı gibi üstelik oldukça da politiktir. İleri görüşlü bilgi yöneticileri bilgi yönetimi politikasını, onun organizasyon çapında daha iyi kullanılması yönünde şekillendirebilirler.
- 4- Bilgi yönetimi bilgi yöneticileri gerektirir. Temel işletme kaynaklarından biri olan bilgi, bu iş için açık sorumluluk üstlenilmesi durumunda yönetilebilir.
- 5- Bilgi yönetiminde, özellikle bilgi haritaları ve bilgi piyasaları yarar sağlar. Model ve hiyerarşik yapıların katkısı daha azdır.
- 6- Bilgi paylaşımı ve kullanımı desteklenmeli, çalışanların motivasyonu sağlanmalıdır. Çünkü bu aşamalar doğal olmayan eylemlerden oluşur.
- 7- Bilgi yönetiminde bilgi, iş süreçlerinde iyileştirmelere neden olur.
- 8- Bilgiye ulaşma yalnızca başlangıçtır. Bilgiyi kullanmayı gerektiren eylemlere girmek, bilgi sağlayıcılarla yakın etkileşimde olmak gerekir.
- 9- Bilgi yönetimi süreklidir, asla bitmez. Bilgi türleri, teknolojiler, yönetim yaklaşımları, müşteri ihtiyaçları, organizasyon yapıları ve öncelikleri sürekli değişime uğradığı için bilgi hiçbir zaman gerçekten yönetilemez.

- 10- Bilgi yönetimi, bilgi sözleşmesini de gerekli kılar. Örgütlerde çok değerli kaynakların olması durumunda bilgi yönetiminin yasal boyutlarına odaklanılmalıdır. Bu nedenle entelektüel mülkiyet hakları konusu son zamanlarda hukuk alanındaki en hızlı gelişen konulardandır.

Jarrar(2002) bilgi yönetiminde başarılı olan en iyi uygulamaları temsilen 40 firma üzerinde çalışmış ve başarılı bir bilgi yönetiminin temel ilkelerinin belirlenmesini sağlamıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre elde edilen bilgi yönetimi temel ilkeleri şunlardır (aktaran Aktan ve Vural, 2016, s. 9-10):

- 1- Bilgi yönetimine stratejik öncelik verilmesi gerekir. Bu anlayış bilgi yönetimi uygulamalarının başarısı açısından önemlidir. Bu yüzden üç önemli husus ele alınmalıdır. Birincisi, organizasyon stratejisine dikkat edilerek bilgi yönetimindeki amaç ve uygulamaya konularında öncelik sıralaması yapılmalıdır. İkincisi, bilgi yönetiminin yarattığı değerlerle bağlantısının sağlanmasıdır. Üçüncü ve son olarak kıdemli yönetici ve profesyonellerin desteği sağlanmalı ve değişime karşı oluşabilecek direnmeyi azaltmak için kıdemli yöneticilere bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenmenin firmanın başarısındaki önemi anlatılmalıdır. Ayrıca, altyapı için gerekli fon ve kaynaklar ayrılmalı ve firmanın bu konudaki kararlılığı açıkça ortaya konulmalıdır.
- 2- Örgütlerin bilgileri tanımlanmalı ve tüm örgüt üyeleri tarafından anlaşılması ve benimsenmesi sağlanmalıdır. Başarılı bir bilgi yönetimi için bilginin firma bünyesinde nasıl ve nerede geliştirileceği konularına açıklık getirilmelidir.
- 3- Öğrenilen bilginin özgün ve uygulamalı tecrübelerle örgüt içinde aktarımını sağlamak amacıyla gerekli süreçler oluşturulmalı, bilgi teknolojilerinden yararlanılmalıdır.
- 4- Bilgi yönetimi sürecinin bütün basamaklarını tasarlamak ve yönetmekle görevlendirilmiş özel bir ekip oluşturulup iş başına getirilmelidir.
- 5- Bilgi yönetimini ve entelektüel sermaye yönetimini değerlendirmek için yöntemler geliştirilmelidir.

- 6- Teknolojik altyapının gözden geçirilmeli ve ihtiyaç halinde yeniden yapılandırılmalıdır. Bu yolla edinilen bilgilerin iç ve dış kaynaklardan toplanması ve depolanması sağlanmalıdır.
- 7- Entelektüel sermayenin göreceli değeri mümkünse parasal değerlerle, değilse gösterge veya matrislerle belirlenmelidir. Bilgi yönetimi uygulamalarının başarısı her aşamada test edilmeli, kalite, verimlilik ve uygulama performansları ölçülmeli, ihtiyaç değerlendirme raporlarına göre performans düzeyleri, sistemdeki iyileşme olanakları ve beşeri sermayenin performansı izlenmelidir.
- 8- Başarılı bir bilgi yönetimi için uygun bir örgüt kültürü oluşturulmalıdır. Çalışanların entelektüel açıdan üstün ve keşfetmeye istekli olduğu, kıdemli yöneticilerin bilginin kullanılması ve yaratılması ve paylaşılmasının desteklediği ve ödüllendirildiği, kişilerin bilgi paylaşımlarını engelleyici faktörlerin ortadan kaldırıldığı bir ortamın oluşması bilgi yönetimini destekleyici bir örgüt kültürünü meydana getirir.

2.3.7. Bilgi Yönetiminin Başarısını Engelleyen Faktörler

Bilgi yönetiminde, “aklı ve zekâyı kullanmayı, yenilikçi ve yaratıcı düşünmeyi, bilgiye değer vermeyi ve bilgiyi paylaşmayı özendirilen bir organizasyon kültürü nasıl yaratılır?” sorusuna cevap bulunmadık teknolojinin ya da süreçlerin gelişmiş oluşu bir anlam ifade etmeyecek ve bilgiden kaynaklı bir rekabet üstünlüğünün sağlanması mümkün olmayacaktır (Barutçugil, 2002:197).

Bilgi yönetimi organizasyonel açıdan ele alındığında; çoğunlukla bireyler yüzünden engellenmektedir. Bireyler, değişen psikolojik ihtiyaçları ile oldukça karmaşık bir yapıya sahip oldukları için bazı durumlarda öngörülemez etkiler yaratmaktadırlar. Bilgi yönetimi sistemlerinin çoğu, veri ve belgelerin bilgi tabanlarında depolanmaktadır. Bu bilgi stoklarının oluşturulması çok zaman almakta, yoğun çalışma gerektirmekte ve yüksek maliyetli olabilmektedir. Bu nedenle bireyler, veri toplamak ve depolamak için çalışma yöntemlerinin değiştirilmesini, bilgi paylaşımı sürecine yeni bir aşama ilave edilmesi gibi algılayabilmektedir. Aşırı enformasyona maruz kalan bireyler uygun araçların olmaması nedeniyle bilgi tabanını oluşturmada yetersiz kalabilmekte ve bu yüzden moral bozukluğu ve hayal

kırıklığı yaşayabilmektedir. Organizasyonda karmaşıklığa neden olan, bilgi yönetimi ile ilgili bazı anlaşılamayan noktaların oluşu bilgi yönetimi sürecinin ve bilgi tabanlı sistemlerin başarısını etkileyen önemli sınırlandırmalara neden olmaktadır. Bilgi mühendisliği araçları bilgi yönetiminde kullanılmak için geliştirilen fakat büyük ölçekli uygulamalar için yeterli gelişmişlik düzeyinde olmayan teknolojilerdir. Takımların geçici projelerde çalışması durumunda görüşmelerin, kararların ve takımdakilerin rasyonelliğinin izlenmesi zorlaşmaktadır. Örtülü bilgileri kodlamak oldukça güçtür ve üstelik bilgi hem bireysel, hem de organizasyonel düzeyde sürekli olarak değişmektedir (Bollinger ve Smith, 2001, s. 12).

Bilgi yönetiminde başarısızlığa neden olan faktörler; işletme içi ve dışı yetersiz ve hatalı iletişim, yönetimin uygun nitelikleri taşınamaması ve hatalı uygulamaları, enformasyon teknolojisi altyapısının yetersizliği ya da yeterince kullanılmaması, pazarlama çabalarının yetersizliği, gelecekteki kullanıcılarla ilişki kurulamaması ve geliştirme çalışmalarının zayıflığıdır. Ayrıca, bilgi yönetiminin başarısızlığına veya başarısının gecikmesine neden olan bazı dış faktörler şunlardır (Barutçugil, 2002, s. 182):

- 1- Bilginin yaratılması, geliştirilmesi ve kullanılmasında geç kalınması nedeniyle rakip organizasyonların daha erken davranmaları ve kendilerine güvenilir bir yer edinmeleri,
- 2- Pazarda beklenmeyen önemli değişimlerin meydana gelmesi, daha iyi tanıtılan ya da daha ucuz bilgi ürünlerinin ve hizmetlerinin ortaya çıkması,
- 3- Yeni bilgi ve becerilere olan gereksinimin ortadan kalkması ve müşterilerin yeniliğe karşı direnmesi,
- 4- Genel ekonomik koşulların uygun olmaması ve bağlı teknolojilerin zamanında geliştirilememesidir.

2.3.8. Bilgi Yönetiminin Altyapısı

Bilgi yönetiminde başarının yakalanabilmesi için öncelikle güçlü bir altyapıya ihtiyaç vardır. Bilgi yönetiminin performansını doğrudan etkileyen ve bilgi yönetiminin alt yapısı şu beş temel öğeden oluşur; liderlik, teknoloji, kurum kültürü, organizasyonun yapısı ve entelektüel sermaye (Zaim, 2010, s. 55).

2.3.8.1. Teknoloji

Bilgi yönetiminin alt yapısını oluşturan unsurlardan ilki “Teknoloji”dir. Teknoloji, insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek, daha çok zaman kazanmak ve işlerini kolaylaştırmak amacıyla geliştirdiği araç-gereçler ile buna ilişkin bilgilerin tümüdür. Örgütler açısından teknoloji, bilginin organizasyon içinde etkin kullanımını, bilgi ve iletişim akımlarının hızlanmasını, örgüt içindeki işçi ve yöneticilerin kararlar almasını ve eşgüdüm ve işbirliği kapasitesini arttırmayı sağlayan örgütsel değişiklik ve yeniliklere yol açan unsurlardan biridir (Aktan ve Vural, 2016, s. 6).

Bilgi yönetimi alt yapısının en önemli unsurlarından olan teknolojinin teknik unsurlarının kurulup uygulanması için programcı ve tasarımcılara, sistem analistlerine, yazılım mühendislerine ve bilgi tabanlı ağ uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu uzmanların görevleri; organizasyonun hız ve verimliliğini artıracak çalışmalarını sağlayan veri tabanlarını oluşturmak, uygun yazılım ve donanımları kullanmak ve ağ yapısını inşa etmektir (Kim, 2002, s.52).

Bilgi teknolojileri, örgütün tüm stratejisinde yalnızca destekleyici rol oynamakla kalmayıp yeni ihtiyaçlar yaratma, yeni ürünler geliştirme ve yeni süreçleri ortaya çıkarma gibi iş, işlem ve operasyon süreçlerinde de etkin rol oynamaktadır (Aksoy, 2005).

Bilgi ve iletişim teknolojileri organizasyonun iç ve dış çevresindeki insanlar arasında daha hızlı ve etkili bir iletişim kurulmasını sağlamaktadır. Bilgi hizmetleri ve enformasyon teknolojileri yaygın bir şekilde kullanıldığında yeni iş alanlarının doğması, zenginliğin oluşması, halk ve devlet arasındaki bağlantıların kurulması, toplumla organizasyonların ilişkilerinin düzenlenmesi ve sonuçta çeşitli hizmetlerin insanlara götürülmesi mümkün olacaktır (Kalseth ve Cummings, 2001, s. 169)

Bilgi yönetimi teknolojinin çok daha ötesinde ve geniş kapsamlı bir sistem olmasının yanı sıra teknolojik alt yapı bilgi yönetiminin vazgeçilmez bir parçası ve katalizörü olarak görev almaktadır. Bilişim teknolojileri, bilgi yönetiminin birçok uygulama alanında ve çok yönlü şekilde kullanılmaktadır (Zaim. 2010, s.55). Bilginin geniş kitlelere ulaşması ve aktarımının hızlanmasına yaradığı için bilgi

yönetiminde teknoloji mühim rol oynamaktadır. Teknoloji, bilginin sıralanmasına ve hatta üretilmesine yardımcı olur (Davenport ve Prusak, 2000, s. 177).

2.3.8.2. Liderlik

Bilgi yönetiminin alt yapısını oluşturan unsurlardan ikincisi “Liderlik”tir. Yönetim sistemlerini, insan, yapı ve yöntem boyutları oluşturmaktadır. Bu boyutlar birbiriyle öylesine etkileşimdedir ki birinde meydana gelen bir değişim, diğerlerini de etkilemektedir. Bu nedenle, yönetimin geliştirmesi ve yenilenmesi gibi durumlarda kurum tüm boyutları ile ele alınmalıdır. Modern teknolojinin yaygınlaşması, bilgi toplumundaki yöneticilik anlayışının değişmesi, iletişim olanaklarının ve paylaşım imkanlarının artması ile birlikte farklı bir liderlik tarzının benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Kırmaz,2010. s.213).

Bilgi toplumunun ihtiyaç duyulan liderlik tipi Weber’in Legal-rasyonel liderliktir. Bu liderler, vizyon sahibi olan ve örgütüyle bu vizyonu paylaşan, insanlarla sürekli etkileşim ve bilgi alışverişinde olan ve katılımlı yönetim tarzını benimsemiş kişilerdir. Toplumun koyduğu kurallara saygılı olmakla birlikte gerektiğinde kendisi de kural koyabilen bu liderlerde aranılan bazı özellikler şunlardır (Arat, 1998, s. 87-88)):

- İçinde bulunduğu şartların farkındadır fakat durumu değiştirmek, geliştirmek ve iyileştirmek için hitap ettiği kitleyle birlikte çalışır. Kısa vadeli hedeflerden ziyade uzun dönemle ilgilendiği için bugünden geleceği görmeye ve oluşturmaya çalışır. Tüm etkinliklerinin temelinde ortak vizyona ulaşabilme amacı vardır.
- Ortak doğruya ulaşmak için iletişim yolları arar. Örgüt içinde ve çevresindeki ilişkilerin etkileşimiyle ve sistemleriyle ilgilenir ve dinamik bir plan uygular. Konumunun gücünü toplumdaki ve ekibinden aldığı kabul ederek gücünü ekibiyle birlikte dikkatlice kullanır.
- Lideri olduğu bireylerle kendisini eşit görür ve şekilsel olarak da eşit davranılmasını ister. Özdenetim sistemleri kurduğu için çalışanlarına güvenir ve onları denetlemez.
- Sorgulanarak ve paydaşların katılımıyla oluşturulmuş kurallara ve sonuç üreten sistemlere odaklıdır,

- Yaratıcı fikirler elde etmeyi önemser ve bunun için yaratıcı teknikler kullanarak farklı grupların düşüncelerinden yararlanır,
- Hem kurum içinde hem de kurum dışında işbirliği ve dayanışmadan yanadır. Sürekli ve birlikte öğrenmeye devam eder ve kendisine ihtiyaç duyulmayacak bir sistem oluşturur.

Rosen (1998) liderliğin bir statü olmaktan ziyade faaliyet olduğunu vurgulamak için liderlik yerine liderlik etmeyi, isim yerine fiili kullanmayı yeğlemiş ve liderlik etmeyi eylem halindeki bilgelik olarak tanımlamıştır. Liderlik etmeyi herkesin öğrenebileceğini savunarak bu yetkinliği kazandıracak yönlendirici sekiz ilke belirlemiştir. İnsanlara liderliği sağlayan bu ilkelerin ele alınışı şu şekildedir;

Vizyon: Liderin ilk ve en önemli görevi açık bir vizyon belirlemektir. Vizyon yaratmadan önce kuruluşun değişime acil ihtiyaç duyduğu konusunda kuruluşu ikna etmelidir. Vizyonu bütün kuruluşla paylaşarak bütün çalışanların katkısını ve desteğini sağlamalı, uyum göstermelerine yardımcı olmalıdır. Başarılı liderler bütünü parçalarından daha büyük kılarlar. Kuruluş için paylaşılan, ortak amaç yaratarak çabaların odaklanmasını sağlamanın yanı sıra çalışanlarını kendilerinden daha büyük bir şeyin parçası haline getirirler. Lider sonuca yönelik bir düşünme ustasıdır. Sonuca yönelik düşünmek eylemin hızını, verimliliğini ve etkisini artırarak istenilen sonucu yaratmayı sağlar. Vizyonu ve hedefleri destekleyen tüm politika, sistem ve ödüller yoluyla insanları olağanüstü sonuçlar başarma yolunda esinlendiren lider yüksek performans kültürü oluşturur.

Güven: Güven, ilişkileri bir arada tutan yapıştırıcıdır. İyi bir organizasyon, ancak, liderlerin ekibine güven duyması ve kendisinin güvenilir olmasıyla sağlanabilir. Bu bağlamda güven, liderin kendisini ve işini paylaşmasını, dikkatle dinleme becerilerini geliştirmesini, tutarlı ve öngörülebilir bir yapıya sahip olmasını, bilginin serbestçe dolaşmasının sağlanmasını gerektirir. Bir başka deyişle bilgi çağı lideri, erişilebilir olmalıdır. Gerekli güven ve bağlılık duygusunu yaratan, liderin inanç ve davranışlarıdır. Bunun için de; ekip üyeleriyle iletişim kurabilmek, dürüst olmak, bilgiyi paylaşmak, insanlara geleceğinin güvende olduğunu, liderin ve birliğinin beraber bir bütün olduğunu hissettirmek, dikkatle dinleme becerisini geliştirmek, tutarlı ve öngörülebilir niteliklere sahip olmak önem arz etmektedir.

Katılım: Liderin görevi, çalışanların potansiyellerinin tamamını işe seferber etmektir. Bunu engelleyen her yapı ve sistemi bozmalıdır. Başarılı liderler örgütün tüm paydaşlarıyla ilişki kurarak katılım ve işbirliği sağlarlar. Lider, yetkiyi paylaşmalı, insanların yetkinliğine ve yargılarına güvenerek kuruluşun her kademesinde liderler yaratmalıdır. Gücün kendisinin dışında olduğunu anlayan lider, kolektif bilgeliğin bireysel içgörüden üstün olduğunu bilir ve kolektif bilgelik için ekip ortamı yaratır. Lider, gerçek katılımın sağlanması için çalışanların sahipliğini teşvik etmelidir. Kazanmayı seven ve kazanıcı performans bekleyen, ilgili, yumuşak ve sevecen kişiliğiyle insanlara nasıl kazanacaklarını ya da kaybedeceklerini öğretmelidirler.

Öğrenme: Gerçek bir lider, kendisini yaratıcı biçimde ifade etme ve kendisini ve kuruluşunu güçlendirme arayışı bağlamında, eski ağırlıklardan kurtulma, güçlü ve zayıf yanlarını bilme, kendini yeniden yaratma ve değiştirme kapasitesine sahiptir. Lider ayrıca rehberlik sürecinde ustalaşarak hem olumlu hem de olumsuz deneyimlerden dersler çıkarmalı, çalışanların yeteneklerini ve ruhunu özgür kılarak daha iyi fikirler ve sonuçlar elde edileceğine inanmalıdır. Liderin görevi, yaşam boyu öğrenmeyi ilke edinerek, öğrenen bir topluluk ve kültür yaratmak ve öğrenme sürecinin, değişen tutumların, davranışların ve iş süreçlerinin gözeticisi olmaktır.

Çeşitlilik: Lider, kuruluştaki zengin çeşitlilikle bağlantı kurabilmek için öncelikle kendi önyargılarıyla doğrudan yüzleşmelidir. Kendi kişilik özelliklerini tüm yönleriyle geliştirmeli, bireysel farklılıklara saygı duymalı ve kurumunda farklı insanları aynı yöne yöneltebilmek için bir saygı kültürü oluşturmalıdır. İnsanların farklılıklarının değerini bilerek çeşitliliğe söz hakkı tanımalı, çalışanların perspektifini kavramayı ve kendilerini onların yerine koymayı öğrenmelidir.

Yaratıcılık: Başarılı liderler yaratıcı potansiyellerini keşfederler ve çalışanların kendi yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olurlar. Yaratıcı bir kuruluş oluşturmak için kuruluşun içinde gizlenmiş zengin bir yetenek havuzu olduğuna inanırlar. Bu entelektüel varlığı harekete geçirmek için güven ortamı içinde kendiliğindenliği, aykırılığı ve bağımsız düşünceyi özendirilmeli, insan merkezli teknolojiler geliştirmelidir. Yaratıcılığı yönetmekten ziyade daha çok onu ortaya çıkarmalı, özgür kılmalı ve örgüt amaçlarına kanalize etmelidir.

Dürüstlük: Başarılı liderler doğruluk ve hakkaniyet ilkelerini yaşama geçirirler. Doğruluk kültürü oluşturabilmek ve kurumsal doğruluğu özendirmek ve için öncelikle liderin kendisi adil zihniyetli olmalı, dürüstlüğü hayata geçirmelidir. Cesareti, ahlakı ve girişimciliği pekiştirmelidir.

Topluluk: Bir topluluğun kurulması olgun bir liderlik gerektirir. Başarının ve kendi egosunun üstesinden gelebilen, kendinden ötesiyle ilgilenebilen olgun liderler yönettikleri kuruluşlarda güçlü bağlılıklar yaratırlar ve en yüksek performansın gerçekleşmesini sağlarlar. İnsanlar ile gurur ve performans arasındaki bağın farkında olan liderin görevi yönettiği kuruluşa gurur duygusunu aşlamaktır.

Bilgi çağında kurumların bilgi organizasyonları olabilmesi için belli yaklaşımları benimsemeleri gerekmektedir. Bu süreçte bilgi yönetimi ve bilgi yöneticisinin önemi artmaktadır. Etkili bir bilgi yönetimi sürecinin yaşanabilmesi için bilgi yöneticilerinin iletişim konusunda sahip olması gereken birtakım yetenekler vardır. Bunlar; çalışanların hedef, süreç, misyon, vizyon ve kurum kültürü gibi konular hakkında bilgilendirilmesi ve motivasyonlarının sağlanabilmesini sağlayan “etkili konuşma”; çalışanları tanımak ve performanslarını ölçmek gibi konularda bilgi edinmeyi ve bilgi vermeyi, kişiyi iletişim sürecine katmayı sağlayan “soru sorabilme yeteneği”; anlamlı bir suskunluk içinde mesajları doğru alabilmeyi, yorumlayıp geri bildirimde bulunabilmeyi sağlayan “etkin dinleme, anlama ve empati yeteneği”; fikirlere saygılı, farklı görüşlere değer veren, esnek bir bakış açısı ile “doğru imaj yansıtma”; sözsüz iletişimin en mühim araçlarından “vücut dilini etkili kullanma” ve “problem çözme” özelliğini yakından ilgilendiren “analitik düşünme” becerileridir (Bayraktar, 2006, s. 10-14).

Örgütlerde en mühim varlık olan bilgi sayesinde, en üst düzeyde değer in oluşmasından sorumlu olan kişi bilgi lideridir (Barutçugil, 2002, s. 145). Bilgi liderliğinin temel boyutları; öğrenmeyi destekleyen bir kültürün yaratılması, öğrenmeye önderlik edilmesi, birey ve grup öğrenmelerinin desteklenmesi ve bilginin yönetimi ve paylaşımı ile personele örnek olunmasıdır (Vıtala, 2000, s. 537).

Bilgi yönetim projelerinin liderleri hem karmaşık projelerde hem de örgüt içinde farklı görevlerde yeterli deneyim, yetki ve kaynağa sahip olmalıdır. Bu

konumdaki kişi daha üst yönetime rapor verebilmeli, orta ya da üst yönetimin içinden seçilmeli ve değişmemeli, sabit kalmalıdır. Geleneksel proje yönetiminin, planlamasının ve eşgüdüm görevlerinin sorumluluğunu almalı, ekibin yaşam döngüsünü ynetebilmeli ve ekip üyelerini de seçebilmelidir. Yapısal karar vermeyi desteklemeli, zorlukları nasıl kolaylaştıracadığını, çözebileceğini ve nereye danışabileceğini bilmelidir (Tiwana, 2003, s. 322).

Bilgi liderlerinin stratejik açıdan en önemli sorumluluğu örgütsel bilgiyi dönüştürmek ve bilgiden yarar sağlanılan bir süreç meydana getirmektir. Bu sürecin etkili bir şekilde ilerleyebilmesi için liderlere düşen bazı sorumluluklar ve roller vardır. Bunlar (aktaran Doğan ve Kılıç, 2009, s.98):

- 1- İşletme hedefleriyle bilgi yönetimi stratejilerinin ilişkilendirilmesini sağlamak,
- 2- Bilgi yönetimi kavramını ve bilgi yönetimi düşüncesinin işletme stratejisi ve işletme hedefleri ile nasıl ilişkilendirileceğini anlamak,
- 3- Yatırımlarda oluşabilecek başarısızlıkları önceden tahmin etmek ve buna göre risk alabilmek,
- 4- Bireysel ve organizasyonel alanda yeni beceriler geliştirebilmek, düşünce ve uygulama dengesini sağlamak için yaratıcılığı özendirmek,
- 5- Çalışanların yeteneklerini geliştirebilmek ve bilgi birikimlerini arttırabilmek için öğrenme programları oluşturmak ve bilgi varlıkları yaratmak, personelin katılımını sağlamak,
- 6- Tüm alışanların bilgi yönetimi sistemlerine destek olmasını sağlamak, bilgiyi paylaşanları ödüllendirmek ve desteklemek,
- 7- Organizasyon içinde ve paydaşları arasında bilginin ve teknolojik araçların en iyi şekilde kullanılmasını sağlamak,
- 8- Kullanılan rgtsel bilgiye değer katarak yönetmek ve geliştirmek, pasif durumda olanları aktifleştirerek kullanımını arttırmak,
- 9- İşletmenin önceliklerine göre sahip olmak zorunda olduğu bilgi varlıklarını merkeze koymak ve enformasyon ve bilgiyi depolayarak bilgi kütüphaneleri oluşturmak,
- 10- Bilgi paylaşımını destekleyen teknoloji ve araçlara yatırım yaparak, bilgi yönetimindeki iletişim sistemleri sayesinde çalışanların birbirine ve organizasyona bağlılığını sağlamak ve iletişimi teşvik etmek,

- 11- Örgütteki en değerli bilgi, beceri ve uzmanlıkları belirlemek ve bilginin ortaya çıktığı kaynağı ve yaratıldığı yeri tespit etmek,
- 12- En iyi uygulamaları toplamak, öğrenme ile kazanılan çalışma bilgisinin satılmasına katkı sağlamaktır.

2.3.8.3. Entelektüel Sermaye

Bilgi yönetiminin altyapısında bulun üçüncü unsur “Entelektüel Sermaye”dir. Entelektüel sermaye, bir organizasyonda rekabetçi bir avantaj elde etmek ve diğer sermaye tiplerinin değerini artırmak için kullanılabilir bireysel veya kolektif bilgi birikimidir. Bu, know-how ve prosedürlerin ötesinde itibar, marka tanıma, güven ve sonuçta bilgiye dayanan diğer birçok niteliği de içerir. Bilgi yönetimi personelin profesyonel yetkinliğini güçlendirir ve kuruluşun yapısını ve politikalarını geliştirir. Bu nedenle, bilgi yönetiminin uygulanması, bilgi kaynaklarını maddi olmayan kaynaklara dönüştürerek bir örgütün entelektüel sermayeyi oluşturmaya etkili olabilir. Entelektüel sermayeyi keşfetmek ve değerinden faydalanmak için oluşturulan “Üçlü model”, maddi olmayan kaynakları beşeri sermaye, iç sermaye ve dış sermaye olmak üzere üç bileşene ayırır. Bu üç bileşen birbiriyle bağlantılıdır ve bir kuruluşun girişimci bir ruhla paylaştığı ortak bir amaç duygusu olduğu zaman birbirlerini destekler ve güçlendirirler (Cheng, 2015, s. 14).

Küreselleşmenin ve küresel rekabetin iyiden iyiye arttığı, piyasaların belirsizleştiği, ürün ve hizmetlerin tekdüzeleştiği günümüz ekonomilerinde, şirketlerin farklı ve güçlü yanlarını ön plana çıkarması sürdürülebilir rekabet avantajı kazanmalarını sağlamaktadır. Şirketler arası farklılıkların kaynağı ise insan gücü ve entelektüel birikimdir. Bu yüzden etkili şekilde kullanılması ve yönetilmesi gerekmektedir. Bilgi yönetiminin başarısını ya da başarısızlığını büyük ölçüde etkileyen entelektüel birikimin kullanılma şekli ve niteliğidir (Zaim, 2010, s. 56).

Şirketlerin farklılıkları yakalayabilmesi, yüksek verimlilik ve performans sağlayabilmesi için bilgiyi entelektüel sermayeye çevirmeleri gerekmektedir. Entelektüel sermaye yönetimi destekler. Entelektüel sermayenin yönetimi destekleyen bir faktör olabilmesi için öncelikle kültürel değerlendirme önemlidir. Çalışanların benimsediği bir kültür sayesinde bilgini desteklenmesi, geliştirilmesi ve geniş çapta paylaşımı gerçekleşebilir. Ayrıca böyle bir kültür sayesinde diğer kurumların değerli bilgileri de kaynak niteliği kazanır. Organizasyon kültürünün

iletişim, bilgiyi yaratma, yayma ve uygulama akışının başarısı için karar ve faaliyetlerin üst yönetim seviyelerinde kalmaması, örgütün bütününe yayılması gereklidir. Çalışan rollerinin tanımlanması, işe alma, geliştirme, ödül ve performans yönetim stratejilerinin belirlenmesi gibi faaliyetler de etkili şekilde uygulanmalıdır (Erdoğan, 2006, s. 53-54).

İnsan Sermayesi: İnsan sermayesi, örgütteki bireylerde bulunan ve geliştirilen bireysel bilgi birikimi, beceri, deneyim, yetenek ve davranışları gibi bütün beşeri unsurların toplamıdır. Hem yönetsel hem de çalışanlar boyutunda liderlik yetkinliklerini, risk alma becerilerini ve problem çözme yeteneklerini içermektedir. Ayrıca organizasyon süreçlerinde yaşam felsefesinin, yaratıcılık ve girişimciliğin, ortaya koyulmasında belirleyicidir (Görmüş, 2009, s. 63).

İnsan sermayesinin değeri çalışanların yetkinlikleriyle doğru orantılı olarak artmaktadır. Çalışanların sahip olması gereken bu yetkinlikler; analitik düşünebilme, takım çalışmasına uyum, yaratıcılık, sorun çözebilme yetisi, değişime uyumluluk, eğitim düzeyleri, mesleki yeterlikler, özgüven ve bilgi paylaşımıdır (Erdoğan, 2006, s.55). Kişilerin sahip olduğu pozitif değerlerin üretime katılması, bireysel verimliliğinin artmasını, üretimde daha verimli faktörlerden yararlanılmasını, yeni teknolojilerin icadını ve rasyonel olarak kullanılmasını sağlayabilmektedir (Özyakışır, 2011, s. 55).

Stroombergen(2002)'e göre beşeri sermayenin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır;

- 1- Beşeri sermaye, kişisel, sosyal ve ekonomik refahın yaratılmasına katkıda bulunan, bireyin sahip olduğu bilgi, beceri, kapasite, tecrübe ve yetenek ve niteliklerden oluşmaktadır.
- 2- Ekonomik sistemin nihai hedefi tüketim olduğu için insan sermayesinin değeri doğrudan veya dolaylı olarak ürettiği tüketim mallarının ve hizmetlerinin değerine bağlı olarak değişmektedir. İnsan sermayesinin değeri, mal ve hizmetlerin değeri attıkça artmakta, azaldıkça azalmaktadır.
- 3- Beşeri sermayede değer bireye bağlıdır ve bir ülkedeki beşeri sermaye toplamı ülkedeki kişilerin tamamı tarafından oluşturulmaktadır.

- 4- Birey için geçmişte yapılan gelişme harcamaları, beşeri sermayenin değerini belirlemektedir. Bu yatırımlar, bireyin kendisi, ailesi, işvereni ve kamu tarafından yapılan harcamalardan oluşmaktadır.
- 5- Beşeri sermayenin değeri, kişinin gelecekte bilgi ve eğitimi kullanarak elde edeceği fayda ile paralel olarak tahmin edilip ölçülmektedir (Stroombergen, 2002, s. 2-3).

Yapısal Sermaye: Yapısal sermaye, bilgiyi insan sermayesinin tekelden kurtararak, işletmelerde bilginin sürdürülebilir bir devamlılıkla var olmasını sağlamak amacıyla insan sermayesini düzenleyen, yetkilendiren, destekleyici altyapıdır. Yapısal sermayeye varlıkları; patentler, telif hakları, veri tabanları, örgütsel planlar, iş ile ilgili kılavuzlar, el broşürleri, stratejiler, kültür, yapısal sistemler ve diğer materyal değerinden daha yüksek soyut değere sahip yapısal varlıklardır. Öğrenmeyi ve bilgiyi paylaşmayı özendiren bir örgüt yapısında beşeri sermayeden müşteriye aktarılan bir dağıtım kanalı görevi görmektedir. Yapısal sermaye, çalışanların ve işletmenin entelektüel performansını en üst düzeyde ya da en azından optimum düzeyde kılacak örgüt mekanizmalarını içermektedir (Şamiloğlu, 2002, s. 90-91).

İnsan sermayesi ile yapısal sermaye arasında güçlü bir bağ vardır. İnsan sermayesi yapısal sermayenin oluşmasını, yapısal sermaye de insan sermayesinin gelişmesini sağlar. Çünkü en zeki olanlar da dahil tüm insanların bilgi, beceri ve yeteneklerini kullanabilmek için bir organizasyona ihtiyaçları vardır. Yapısal sermaye, insan ve müşteri sermayesine göre örgüt açısından daha zor oluşturulan fakat örgüte ait bilgileriyle sahiplik kontrolü daha kolay olan bir entelektüel varlıktır. Yapısal sermaye işletme için kalıcı nitelik kazanır ve örgütün asıl başarısı, mevcut ve potansiyel her türlü entelektüel kaynak ve birikimi bu kalıcı sermayeye dahil edebilmesidir (Görmüş, 2009, s. 65).

Müşteri Sermayesi(İlişkiler Sermayesi): Müşteri sermayesinin ana konusu işletmenin pazarlama kanalları ve müşteri ilişkileri yoluyla edindiği bilgilerdir. İlişki sermayesi diye de adlandırılan müşteri sermayesi, işletmenin çevresiyle ilişkilerini düzenleyen ve yöneten tüm varlıklarının toplamıdır. Müşteri sermayesi, işletmenin müşterileri yanında hisse sahipleri, tedarikçileri, rakipleri, devlet, resmi kurumlar ve toplum ile ilgili ilişkileri kapsar. Yapısal ve insan sermayesine göre müşteri

sermayesi, doğrudan kontrol edilip yönlendirme olanağı olmayan aktif ve güçlü durumda olan parametrelerle baş etmek zorundadır (Görmüş, 2009, s. 65-66).

Entelektüel sermayeyi yönetmek için dikkat edilmesi gereken noktaları belirlemek adına örgütlerin öncelikle cevap vermesi gereken sorular şunlardır (Harrison ve Sullivan, 2000, s. 41-42):

- 1- Entelektüel sermayemizle hangi hedeflere ulaşmak istiyoruz?
- 2- Entelektüel sermaye faaliyetlerimizin iş stratejilerimizle uyum derecesi nedir?
- 3- Hangi entelektüel sermaye aktiviteleri bizim için uygun?
- 4- Bu aktiviteler ne tür çalışanlarla olmalıdır?
- 5- Firmanın entelektüel sermayesinden değer elde etmek kimin sorumluluğunda olacak?
- 6- Yönetimin dikkati, firmanın entelektüel sermayesinin hangi kısmına odaklanacak?
- 7- Entelektüel sermaye değeri organizasyonda nerede, hangi düzeyde ve fonksiyonda elde edilecek?
- 8- Amacımız entelektüel sermayemizin aktif bir kullanıcı olmak mı yoksa pasif bir savunucusu olmak mı?
- 9- Entelektüel sermaye yönetimi faaliyetlerimiz hangi dereceye kadar merkezi olacak ya da olmayacak?
- 10- Entelektüel sermaye yönetimi için verilecek kaynak seviyesi ne olacak?

2.3.8.4. Kültür

Bilgi yönetiminin alt yapısını oluşturan unsurlardan dördüncüsü “Kurum Kültürü”dür. Kültür, yönetimi ya da organizasyonları çevreleyen en önemli iç ve dış unsurlardan biridir. Organizasyonlarda çalışanlar tarafında paylaşılan inançlar, normlar, gelenek ve değer yargıları kurum kültürünü oluşturur. Kurum kültürü, bilgi yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanması için oldukça önemlidir. Çünkü bilgi–özellikle de organizasyonel bilgi–sosyal bir nitelik taşıdığı için sosyal süreçlerde, kurum geleneklerinde, uygulamalarında ve değerlerinde yer alır. Organizasyonel bilgiyi harekete geçirebilmek ve kuruluşun sahip olduğu bilgi birikiminden en üst düzeyde yararlanabilmek için çalışanların gönüllü katılımı sağlanmalı, uygun bir

ortam hazırlanmalı ve tüm bunları destekleyen “bilgi–dostu” bir kurum kültürü oluşturulmalıdır (Zaim, 2010, s. 56).

Bilgi transferi ve dağıtımının gerçekleşmesi için örgüt içinde paylaşımına açık bir örgüt kültürü olmalıdır. Böyle bir kültür ancak farklı ilgi alanlarına sahip ve öğrenmeye açık insanların varlığında mümkündür. Örgütsel öğrenmenin ve bilgi yaratımının gerçekleşmesi için örgüt kültürünün açık bilgi dağıtımını desteklemesi gerekir. Örgüt kültürü her türlü örgütsel değişimde ve bilgi yönetiminde kilit rol üstlenmektedir. Örgütler bilgi yönetiminin çeşitli bilgi araç ve teknikleriyle ifade edildiği ve bilgi paylaşımının teşvik edildiği bir bilgi kültürüne sahip olmalıdır. Bilgi kültürünün örgütün tüm işlemlerine iyice yerleşmesiyle ve tüm çalışanları tarafından benimsenmesiyle “bilgi örgütü” olabilmeleri mümkündür (aktaran Doğan ve Altunoğlu, 2014, s. 43-44).

2.3.8.5. Organizasyon Yapısı

Bilgi yönetiminin alt yapısını oluşturan unsurlardan beşinci ve sonuncusu “Organizasyon Yapısıdır”. Bilgi yönetimi uygulamalarının başarısında, kurumsal alt yapısı da önemli rol oynar. Bilgi yönetimine uygun bir organizasyon yapısının oluşturulması bilgi yönetimi açısından büyük önem taşır. Fakat hangi organizasyon yapısının uygun olacağını ve organizasyonda bulunması gereken nitelikleri belirlemek oldukça güçtür. Çünkü bu konular hakkında belli bir ölçüt yoktur. Fakat ileri derecede merkezi, kontrole dayalı ve katı hiyerarşiler yerine daha esnek, ademi–merkezi ve güvene dayalı organizasyon yapılarının bilgi yönetimine daha uygun olabileceği düşünülmektedir (Zaim, 2010, s. 56-57).

Etkili bilgi yönetimi, başarılı olmak için bir “bilgi paylaşımı” kültürü gerektirir. Örgüt kültürü, çalışanlar tarafından benimsenmiş değerler, inançlar, varsayımlar ve tutumlar dizisidir. İnsanların aldığı kararları ve davranış biçimlerini etkiler. Sadece bireysel başarıyı önemseyen kuruluşlarda, insanlar kişisel bilgileri için ödüllendirilir ve paylaşım konusunda teşvik edilmez. Bilgi paylaşımı kültüründe, insanlar bireysel başarılar için ödüllendirilebilirler, ancak bilgi paylaşımı ve takım çalışmalarına katkıları için de ödüllendirilirler. Bilgi paylaşım kültüründe; üst düzey liderlik, bilgiyi stratejik bir varlık olarak görür ve bilgi yönetimi süreçleri için teşvik ve destek sağlar. Kuruluş bilgi varlıklarının geliştirilmesi ve kullanılmasına odaklıdır. Bilgiyi yönetmek için araçlar ve süreçler açıkça tanımlıdır.

Bilgi yaratma, paylaşma ve kullanma, normal iş süreçlerinden ayrı olmayan, kurumun süreçlerinin doğal ve kabul görmüş bir parçasıdır. Örgüt içindeki gruplar birbirleriyle rekabet etmek yerine işbirliği yaparlar. Bilgi, katkıda bulunabilecek veya kullanabilecek herkese erişilebilir hale getirilir. Ödüller ve performans değerlendirmeleri, kuruluşun bilgi tabanına olan katkılarını ve kullanımını özellikle takdir eder. İletişim kanalları ve ortak bir teknoloji altyapısı bilgi yönetimi faaliyetlerini mümkün kılar ve geliştirir (DeBrún, 2005, s. 52).

Etkili bilgi yönetimi, başarılı olmak için bir “bilgi paylaşımı” kültürü gerektirir. Örgüt kültürü, çalışanlar tarafından benimsenmiş değerler, inançlar, varsayımlar ve tutumlar dizisidir. İnsanların aldığı kararları ve davranış biçimlerini etkiler. Sadece bireysel başarıyı önemseyen kuruluşlarda, insanlar kişisel bilgileri için ödüllendirilir ve paylaşma konusunda teşvik edilmez. Bilgi paylaşımı kültüründe, insanlar bireysel başarılar için ödüllendirilebilirler, ancak bilgi paylaşımı ve takım çalışmalarına katkıları için de ödüllendirilirler. Bilgi paylaşım kültüründe; üst düzey liderlik, bilgiyi stratejik bir varlık olarak görür ve bilgi yönetimi süreçleri için teşvik ve destek sağlar. Kuruluş bilgi varlıklarının geliştirilmesi ve kullanılmasına odaklıdır. Bilgiyi yönetmek için araçlar ve süreçler açıkça tanımlıdır. Bilgi yaratma, paylaşma ve kullanma, normal iş süreçlerinden ayrı olmayan, kurumun süreçlerinin doğal ve kabul görmüş bir parçasıdır. Örgüt içindeki gruplar birbirleriyle rekabet etmek yerine işbirliği yaparlar. Bilgi, katkıda bulunabilecek veya kullanabilecek herkese erişilebilir hale getirilir. Ödüller ve performans değerlendirmeleri, kuruluşun bilgi tabanına olan katkılarını ve kullanımını özellikle takdir eder. İletişim kanalları ve ortak bir teknoloji altyapısı bilgi yönetimi faaliyetlerini mümkün kılar ve geliştirir (DeBrún, 2005, s. 52).

Organizasyonun bilgi yönetimine bakış açısı, organizasyonu oluşturan bireylerin bilgiye verdikleri değer bir yansımasıdır ve bu açıdan kültürel bir konu olarak ele alınabilmektedir. Başka bir ifadeyle organizasyonel kültür, çalışanların organizasyonla ilgili duygu ve düşüncelerini yansıtır ve kendi kurumlarını nasıl algıladıkları hakkında fikir verir. Çalışanların yeni bilgi edinerek, bunları paylaşmaya ve sınırsız kullanmaya açık olmaları durumunda organizasyonel kültür destekleyici olmaktadır. Aksine çalışanların bu konularda çekingen ve isteksiz davranmaları

halinde de organizasyonel kültür engelleyici olabilmektedir (Barutçugil, 2002, s. 127).

Bilgiyi yönetebilen örgütler sürekli öğrenme ve öğrenmeyi öğrenerek yeni bilgiler üretebilir, yenilikler yaratabilir ve öğrenen organizasyon haline gelebilirler. Bilgi yönetimi ile öğrenen organizasyon olmanın bir araya gelmesi örgüte güç kazandırmaktadır. Öğrenen organizasyon adı altında gelişen kavram ve uygulamalar örgütlerin rekabet güçlerini artıracak tarzda bilgi yaratma ve kullanma yeteneklerini geliştirmektedir. Bu nedenle bilgi elde etme, paylaşma ve örgüte artı değer katacak yeni bilgiler yaratma süreci olan bilgi yönetimi öğrenen organizasyonun en önemli alt unsurunu oluşturmaktadır (Atak, 2011, s. 171).

2.3.8.5.1. Öğrenen Örgütler

Öğrenen Örgüt kavramı 1970'lerde ortaya çıkmış, 1978 yılında Argyris ve Schoin ve 1983 yılında Revans tarafın yapılan çalışmalar sayesinde gelişmiştir. Ancak kavramın tam olarak duyurulması 1990 yılında Senge'nin hızla değişen modern dünyaya uyum sağlamak için örgütsel sorumlulukların öncelikle eğitim ve öğrenme olması gerektiğine dikkat çeken ve Türkçe'ye Beşinci Disiplin olarak çevirilen —"Fifth Discipline" adlı kitabıyla olmuştur (Doğan ve Yiğit, 2014, s. 160).

Senge (2002), öğrenen örgütleri, "kişilerin gerçekten istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini durmadan genişlettikleri, yeni ve coşkun düşünme tarzlarının beslendiği, insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri organizasyonlar" şeklinde tanımlamıştır (Senge, 2002, s. 11).

Öğrenen örgütler, yeni düşünce ve fikirlerin teşvik edilip desteklendiği çalışma ortamı ile bilgiyi ve yenilikleri ortaya çıkaran, çalışanların kişisel gelişimlerinin önemsendiği, rekabet üstünlüğü sağlayan, farklılık, belirsizlik ve çatışmaların ustaca yönetilip fırsata dönüştürülebildiği, işbirliği ve devamlı öğrenmelerle kendi içinde değişimi yaratabilen örgütlerdir (Erdoğan, 2006, s. 61).

Öğrenen örgütler; Sistematik problem çözme, yeni yaklaşımları deneme, geçmiş deneyimlerinden ders alma, başkalarının deneyimlerinden yararlanma ve bilgi aktarımı gibi faaliyetlerde beceri kazanan örgütlerdir. Öğrenen örgütler bir gecede kurulamaz; yavaş ve istikrarlı tutum ve yönetim süreçleri sonucunda oluşur.

Öğrenmeye elverişli bir ortamın oluşturulması ve sınırların açılarak fikir alışverişinin özendirilmesi öğrenen örgütlerin önemle üzerine durmaları gereken konulardır (Garvin, 2000, ss. 51-80).

Senge (2002) öğrenen örgütlerin beş temel özelliği olarak; sistem düşüncesini, kişisel hakimiyeti, zihni modelleri, paylaşılan vizyonu ve takım halinde öğrenmeyi sıralamış ve bu beş temel özelliği öğrenme disiplinleri olarak tanımlanmıştır. Öğrenen örgütlerde sistem düşüncesi esastır. Sistem yaklaşımı, birbiriyle ilişkili olan faaliyetler arasındaki kalıpları, birbirine etkilerini ve görünmeyen bağlantıları daha açık seçik görme imkanı sağlar. Kişisel ustalık, kişisel görme ufku muza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjilerimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplini dir. Zihni modeller, zihnimizde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler. Ortak paylaşılan vizyon uygulaması, geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisini kapsar. Takım hâlinde öğrenme disiplini ise diyalogla başlar; bu bir takımın bireylerinin varsayımları askıya alıp gerçek bir “birlikte düşünme” eylemine girme kapasitesidir (Senge, 2002, s. 15-21).

Öğrenen örgütleri diğer örgütlerden ayıran pek çok temel özellik vardır. Öğrenen örgütlerde; Öğrenme sürekli, stratejik olarak kullanılan bir süreçtir. Yaratıcılığa önem verilir ve örgüt sanki tek bir beyinmiş gibi meydana gelir. Örgüt üyeleri, örgüt çapındaki öğrenmenin, örgütün ilerideki başarısı için taşıdığı önemi kavramışlardır. Bireysel ve grup hâlinde öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürü bulunur. Tüm çalışanlar örgütün başarısında kritik rol oynayan bilgi kaynaklarına ulaşabilirler. Çevresine karşı uyanık ve esnektir. Çalışanlar, örgüt içinde ve dışında yaratıcı bir toplum bilinciyle ilişki hâlinindedirler. Kendini değişen çevreye sürekli olarak adapte etme ve yenileme yeteneğine sahiptir. Herkesi yönlendiren bir kalite ve sürekli gelişme bilinci vardır. Değişim, beklenmeyen sürprizler ve hatalar, öğrenmek için bir fırsat olarak değerlendirilir (Yazıcı, 2001, s. 183).

Bilgi toplumunda örgütlerde iyileşme, değişim ve yenilenme için ortaya çıkan yaklaşımlardan olan öğrenen örgüt yaklaşımı geleneksel kurumlardan oldukça farklı bir yapıya sahiptir.

Öğrenen organizasyonun diğer organizasyonlardan farklılaştığı noktalar şunlardır(Braham, 1998, s. 9);

- Öğrenme, işe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin sıradan bir parçasıdır ve organizasyondaki insanların yaptıkları her şeyin içine dahil edilmiştir.
- Öğrenme, anlık bir olay değil bir süreçtir.
- Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.
- Bireyler, kendileri gelişirken kurumu da değiştirirler.
- Öğrenen organizasyon yaratıcıdır; bireyler kurumu yeniden yaratırlar.
- Kurum kendisinden de bir şeyler öğrenir; çalışanlar, kurumu etkililik, kalitenin yükseltilmesi ve yenilikler konusunda eğitirler.

Öğrenen örgüt yapısı okullar için en uygun organizasyon yapısıdır. Okulların bilgi üretme kapasitesinin güncel ve aktif olabilmesi için okullardaki informal yapılar örgütün hiyerarşik yapısıyla uyumlu hale getirilmelidir. Okulların bilgi üretme kapasiteleri bireyler arası güven ve diyalog ortamına bağlıdır. Eğitim örgütlerinde bilgiye ulaşabilen, kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve bilgiyi tüm örgüte mal edebilen, sürekli öğrenme ve gelişme isteği taşıyan, yeniliğe ve değişime açık nitelikli bireylere ihtiyaç vardır. Okullar bu hedef üzerine kurgulanmış yapılar olduklarından diğer örgütlerden daha çok —”Öğrenen Örgüt” olmalıdırlar (Doğan ve Yiğit, 2014, s. 159).

Bilgi Yönetimi öğrenen organizasyonun alt bir unsuru olmasına rağmen özellikle bilgi sistemleri ve bilgi teknolojilerinin gelişmesi nedeniyle daha çok ön plana çıkmış ve tamamen farklı ve bağımsız bir uygulama gibi algılanmaya başlamıştır. Bilgi yönetimi kavramıyla birlikte akla gelen öğrenen organizasyon kavramı bazı noktalarda bilgi yönetimi kavramıyla örtüşmektedir. Öğrenen organizasyon, bir ölçüde organizasyon içi mekanizmalar olarak ifade edilen bir değişim süreci tarafından yaratılır. Öğrenen organizasyonlarda örgütsel öğrenmenin temel faktörü takımken, bilgi yönetimi bireyi temel almaktadır. Öğrenen organizasyon takımdan organizasyona ve oradan bireye ulaşırken bilgi yönetiminde bireyden organizasyona ve oradan takıma ulaşır (Barutçugil, 2002, s. 77).

2.3.9. Bilgi Yönetimi Süreçleri

Örgütlerde çalışanların gerekli bilgi birikimine ulaşabilmesi için bilgi kaynaklarının analiz edilip sınıflandırılması, bilgi kaynaklarına erişiminin yetkilendirilmesi, kullanışlı bilgi türlerinin tanımlanması ve gerek duyulmayan bilgilerin elenmesi gerekmektedir. Böylece sistemli biçimde toplanıp düzenlenen bilgiler ilgili ve yetkili herkes tarafından ulaşılabilir hale getirilebilir (Özdemirci ve Aydın, 2008, s. 70).

Davenport ve Prusak (1998) dört aşamalı bir bilgi yönetimi süreci tanımlamışlardır (Legnick-Hall ve Legnick-Hall, 2004, ss. 92-94):

- 1- **Üretme ve elde etme:** Kuruluşlar ihtiyaç duydukları bilgiyi satın alma, kiralama ve kendilerinin geliştirmesi şeklinde üç yoldan elde edebilir. Şirketler başka şirketleri satın aldıklarında insan sermayesini, yapısal sermayeyi ve müşteri sermayesini de satın almış olurlar. Etkili bir bilgi yönetiminin en önemli unsuru kuruluş için vazgeçilmez bilgiye sahip olan kilit elemanların belirlenmesi ve çalışanını şirkette kalma konusunda ikna edebilmesidir. Kuruluşa bir danışman almak bilgi kiralamanın bir yoludur. Bilgi transferi için bir mekanizma oluşturulup işletilebildiğinde ise kiralanmış olan bilgi kuruluşun mülkiyetine alınabilir. Kuruluşların ihtiyaç duydukları bilgiyi kendilerinin geliştirmesi içinse tüm çalışanların yeni çalışma ve iş yapma biçimleri üzerinde düşünmeleri teşvik edilmeli ve çalışanlar bilgi edinmeye yoğunlaştırılmalıdır.
- 2- **Kodlama:** Yerel ve sıklıkla da saklı bilginin açık ve dağıtımına uygun hale getirilmesi kodlama ile mümkündür. Bireysel bilgi, organizasyonel ağlar, uygulama topluluklarınca geliştirilen algoritmalar, proje ekiplerinin deneysel çalışmaları, yetkinlikler ve beceriler, süreçler ve olaylar da dahil olmak üzere çok sayıda farklı bilgi türü kodlanabilir.
- 3- **Dağıtım:** Bilginin ona gereksinimi olan ve onu kullanabilecek kişilere ulaştırılmasına dağıtım denir. Başlıca dağıtım yöntemleri; grup yazılımları, bilgi tabanları ve intranetlerdir. Etkili bir bilgi dağıtım ve uygun enformasyonun zamanında belirlenebilmesi için öncelikle bilginin kolay erişilebilir olması gerekmektedir. Ayrıca veriler kolay ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmeli, listelenmeli ve sınıflandırılmalıdır.

- 4- **Kullanım:** Üretilen, kodlanan, dağıtılan fakat kullanılmayan bilgi etkisizdir. Çalışanlar, enformasyonun kendileri için sağlayacağı yararları ve onu nasıl kullanacaklarını anlamalıdır.

Malhotra (2003, s. 68), bilgi yönetimi sürecinden maksimum derecede faydalanmak amacıyla altı basamak belirlemiştir. Bunlar; bilginin farkında olma, bilginin amaçlarını belirleme, uygulama, yayma, geliştirme ve saklamadır.

Bilgi yönetimi süreçleri içerisinde yer alması gereken evreler şu şekilde sıralanmaktadır (aktaran Odabaş, 2006, s. 7-9):

- 1- **Gerekli Bilginin Belirlenmesi:** Bilgi akışını düzenlemeden önce örgütün amaçları doğrultusunda önem arz eden bilginin belirlenmesi gerekmektedir. Organizasyon için çok önemli olan bu faaliyet; senaryo geliştirme ve beyin fırtınası yöntemleri veya örgütün temel yapı taşları olarak kabul edilen; iş arkadaşları, kabul edilen ortaklar veya müşteriler arasında yapılacak görüşmelerden yararlanılarak gerçekleştirilebilir.
- 2- **Erişilebilir bilginin tespit edilmesi:** Organizasyonda hâlihazırda erişilebilir bilginin hangileri olduğu tespit etmek için o güne kadar yapılmış olan projelerin açığa çıkarılması, personelin özgeçmişlerinin bulunduğu dosyaların korunması veya toplantılar düzenlenerek kişilerin görüş ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması gibi yöntemler kullanılabilir.
- 3- **Bilgi uçurumunun belirlenmesi:** Gerekli ve erişilebilir bilgiler arasındaki fark, bilgi uçurumunu oluşturur. Bilgi uçurumunun kapatılması için her şeyden önce var olan ve potansiyel bilgi kaynakları belirlenmeli, toplanmalı ve çalışanlar arasında paylaşılmalıdır.
- 4- **Bilgi geliştirme:** Gerekli ve erişilebilir bilgi arasındaki fark oranı bilgi geliştirme konusunda sarf edilmesi gereken çabayı belirler. Bilgi geliştirme çalışmaları için eğitim ve öğretim faaliyetleri veya müşteri tatminine yönelik saha çalışmaları gibi yöntemler fayda sağlayabilir.
- 5- **Bilgi edinimi:** Bilgi geliştirme faaliyeti kurumsal çabalarla gerçekleştirilemediğinde dışarıdan temin etme yoluna gidilebilir. Böylesi bir durumda dışarıdan kalifiye eleman istihdam etme, lisans, patent, pazar araştırmaları veya stratejik tahminler satın alma gerçekleştirilebilir.

- 6- **Bilgi kanalı oluşturma:** Bilgi yönetimi anlayışına sahip organizasyonlarda satın alınan ya da geliştirilen bilgilerden üretilen yapısal ve sistematik bilgiler intranet gibi bir bilgi kanalı aracılığı ile organizasyonda çalışan herkesin erişebileceği bir yapıya dönüştürülmelidir. Bilginin tespit edilmesi ve kurumda çalışan her bireye ulaştırılması bu şekilde sağlanır.
- 7- **Bilgi paylaşımının sağlanması:** Erişilebilir veya bilgi kanalı içinde paylaşımına hazır hale getirilmiş bilgilerin karşılıklı olarak bütün bir organizasyonda çalışanlar ve yöneticiler arasında paylaşılması, doğru kişinin doğru bilgiye uygun zamanda sahip olması bilgi yönetimi açısından oldukça önemlidir. Bilgi paylaşımı proje yaparak, talimatlar hazırlayarak, çalışanlar arasında rotasyona giderek veya toplantılar düzenleyerek sağlanabilir.
- 8- **Bilgiden yararlanma:** Bilgiden yararlanma organizasyonlarda bilgi yönetimi süreciyle ulaşılmak istenen son noktadır. Bilgiden yararlanma, kurumun bilgi yönetimi anlayışına ya da kültürüne bağlı olarak gelişmektedir. Çalışanlar bilgiden yararlanma konusunda özellikle yöneticiler tarafından teşvik edilmelidir.
- 9- **Yararlanılan bilgiyi değerlendirme:** Değerlendirme süreklilik göstermesi gereken bir süreçtir. Çünkü değerlendirilen bilgiler gerekli ve erişilebilir bilgi girdileri olarak daha sonra yeniden kullanılabilir. Projeler, iç ve dış hesaplar, yürütülmekte olan müşteri tatmini çalışmalarının sonuçları değerlendirme sağlayan araçlardan bazılarıdır.

Tiwana (2003, s. 121) ise bilgi yönetim süreçlerini geniş bir bakış açısıyla ele alarak, ayrıntılı ve aşamalı bir yaklaşımı benimsemiştir. Ona göre bilgi yönetim süreçleri şöyle basamaklandırılabilir:

- 1- Var olan alt yapının analizi,
- 2- Bilgi yönetimi ile İş stratejisinin hizalanması,
- 3- Bilgi yönetimi altyapısının tasarlanması,
- 4- Var olan bilgi varlıkları ve sistemlerinin denetlenmesi,
- 5- Bilgi yönetimi ekibinin tasarlanması,
- 6- Bilgi yönetimi sistemi mimari planının yaratılması,
- 7- Bilgi yönetimi sisteminin geliştirilmesi,

- 8- Sonuca dayalı olarak artım metodolojisini kullanarak yerleştirme,
- 9- Değişim, kültür ve ödül yapılarının yönetilmesi,
- 10- Başarımın değerlendirilmesi, yatırım getirisinin ölçülmesi, Bilgi yönetim sisteminin artırılması.

Bilgi yönetimi süreçlerine ilişkin literatürdeki ortak değerlendirmelere bakıldığında bilgi yönetimi, bilginin toplanması, depolanması, bilginin kullanılabilir bir hale getirilmesi ve bilginin kullanılması olmak üzere dört farklı süreçten meydana gelir (Aktan ve Vural, 2004).

2.3.9.1. Bilginin Elde Edilmesi

Bilginin elde edilmesi süreci “elde etme, arama, üretme, yaratma” gibi farklı ifadelerle ele alınmaktadır. Bütün bu ifadelerin ortak ögesi bilginin toplanmasıdır. Bilgi toplama sürecinin içinde yenilik yani mevcut bilgiden yeni bilgi elde edilmesi kavramı da yer almaktadır. Yeni bilginin elde edilmesi ve anlaşılması için üst derece deneyim ve ortak çaba ve işbirliği gerekir. Örgütte yer alan çalışma takımları bir işi yapmak için çeşitli bilgilerden faydalanır ve bir sonuca ulaşır. Bu sonuçla yeni bilgiler sağlanır ve bu elde edilen yeni bilgiler, ortaya çıkan yeni problemlerin çözümünde kullanılır (Çakar v.d., 2010, s. 75).

Bilginin elde edilmesi döngüsünde önemli rolü olan bilgi işçisi, bilgiyi işin gereklerine göre üretebilen, kullanabilen ve dönüştürebilen çalışanlardır. Ayrıca analiz-sentez yeteneğine ve çeşitli değişkenlerle problemler çözebilme becerilerine sahip, yüksek eğitilmiş, yaratıcı, yenilikçi, bilgisayar bilen ve zekâsı ile her ortama kolayca uyum sağlayabilen kişilerdir (Özgüler,2004, s. 224).

P. Drucker (1999, s. 158) bilgi işçilerinin bilgiye bir üretim faktörü olarak sahip olduğunu belirtmekte; bilgi işçilerinin iş üretkenliğinin ve verimliliğinin artırılabilmesi içinse şunları önermektedir;

- 1- Bilgi işçisinin sürekli olarak "görev nedir?" sorusunu sorması gerekmektedir.
- 2- Bilgi işçisi işinin ve bilginin doğası gereği sürekli kendi bilgilerini yenilemek zorundadır ki bu özellik zaten bilgi işçisinin görev ve sorumlulukları arasındadır.

- 3- Bilgi işçisi otonomiye sahip olduğu için kendi sorumluluklarını ve çalışma planını kendisi yönetmelidir.
- 4- Bilgi işçisi sürekli öğrenme ve öğrendiklerini öğretme sürecindedir.
- 5- Bilgi işçisinin verimliliğinin ölçülmesi sadece niceliksel sonuçlarla değil kalite gibi niteliksel sonuçlarla da ölçülmeli, üretkenliği ise maliyet olarak değil varlık olarak görülmelidir.

Bilgi edinimi oldukça kapsamlı bir süreçtir. Bilgi edinimi için öncelikle firmanın bilgi boşluğu saptanmalı ve tanımlanmalıdır. İhtiyaç duyulan bilgi belirlenirken doğru çıkarımlarda bulunulmadığında örgütte kaynak israfına ve verimliliğin düşmesine neden olunabilir. Bilgi dış kaynaklardan ya da örgüt içinden en uygun yolla elde edilmeli ve geliştirilmelidir. Dış kaynaklardan bilgi elde etmek için uygun araçlar seçilmelidir. Yenilikçi şirketlerin uygulamalarından ve uzmanlardan yararlanmak kullanılabilir araçlardır (Kalkan, 2006, s.29).

Organizasyonlar iç ve dış çevrelerden elde ettikleri enformasyonu mevcut bilgi birikimleri, tecrübeleri, değerleri ve kurum gelenekleriyle kaynaştırıp örgütsel bir öğrenme sürecinden geçirecek kendilerine has bilgiyi elde edebilirler (Koza, 2008, s. 132-133). Örgütün dış çevresinde gelişerek örgütü etkileyen formal ve informal bilgilerle, açık ve örtük bilgilerin örgüt içine alınması, iç bilgilerle değerlendirilip bir araya getirilmesi ile yeni bilgi ve düşünceler oluşturulabilmektedir (Çınar, 2002, s. 27).

Bilginin elde edilmesi veri ile başlayan ve öğrenmenin en üst ve son ürünü olan akıl ile biten bir süreçtir. Bu süreçte işletmeler akıllıca hareket etmediklerinde veri içinde boğulabilmektedirler. Bu yüzden öğrenme modelinin ilk aşamasında, bu veriler hızla elden geçirilmeli, organizasyona, iş ve amaçlarına en uygun olanlar seçilmeli ve kullanılmalıdır (Barutçugil, 2002, s. 141).

Bilgi elde etmenin bileşenleri; zeka, açık ve örtük bilgi dönüşümleri, süre, uyarılma, istihbarat, buluş, yaratıcılık, bireşim, çözümlenme, veri ve eylem sonrası değerlendirmedir (Çınar, 2002, s. 27).

Bilginin oluşmasını sağlayan, örgütteki toplam bilgi akımının yönetimi ile ilgili beş önemli madde vardır. Bunlar (aktaran Güçlü ve Sotirofski, s. 358):

- 1- Bir bilgi vizyonu oluşturmak: Örgütte bütünleştirici bir bilgi vizyonu oluşturulmalı ve bu vizyonla hareket edilmelidir.
- 2- Konuşmaları yönetmek: Örgütteki bütün eylemlerin temelinde iletişim vardır. Bilginin paylaşılması, örgütteki anlayışsızlıkların giderilmesi ve süreçlerin desteklenmesi için aktif iletişim sağlanmalı ve ortak bir iletişim içeriği oluşturulmalıdır.
- 3- Yerel bilgiyi evrenselleştirmek: Bir birey, grup, takım veya örgütteki bilginin açığa çıkarılarak maksimum düzeyde kullanılması ile o bilgi herkesin ulaşacağı ve anlayacağı düzeye getirilebilir.
- 4- Bilgi yaratma takımları ile entelektüel sermaye takımlarının kurulmalıdır.
- 5- Bilgi uzmanları ve bilgi ile ilgili en iyi örnekler geliştirilmeli ve en iyi tecrübeler paylaşılmalıdır.

Organizasyonlar yapı ve anlayışlarına göre bilgiye ulaşma konusunda farklı stratejiler geliştirmişlerdir. Bunlar; yeni bilgiyi rakiplerinden önce elde edip kullanarak rekabetçi üstünlüğü sağlamayı amaçlayan “saldırgan strateji”; liderlik iddiası olmaksızın, fazlaca risk almadan kazanmayı amaçlayan ve mevcut bilgiden yararlanmayı önemseyen “savunmacı strateji”; bilgi yönetimi süreçlerinde iddialı bir organizasyona bağımlı alt kuruluşların benimsediği “bağımlı strateji”; pazar liderinin yarattığı olanaklardan yararlanmayı içeren “kopyalama stratejisi”; fırsatları ve yeni fikirleri ilk fark eden olarak değerlendiren “fırsatları izleme stratejisi” ve gerekli bilgiyi, lisans ödeyerek, bilgi çalışanlarını transfer ederek, organizasyonlarla birleşerek ya da satın alarak elde eden “elde etme stratejisi”dir (Barutçugil, 2002, s. 102-104).

Sağsan(2006) bilgi yönetimi süreçleri için yeni bir yaşam döngüsü modeline göre;

- 1- Örgütlerde bilgi üretildikten sonra paylaşılmadan da yapılandırılabilir ya da üretilen bilgi paylaşılmadan ve yapılandırılmadan, doğrudan örgütsel ürün, hizmet ya da süreçlerde kullanılabilir.
- 2- Bilginin örgütlerde paylaşılması için mutlaka yapılandırılması gerekmez. Bilgi üretilip paylaşıldıktan sonra yapılandırılmadan da kullanılabilir. Ayrıca paylaşılan bilgi hem yapılandırılmadan hem de kullanılmadan yeniden üretim için denetlenebilir.

- 3- Bilginin yeniden üretimi için yapılandırma, kullanma ve denetlemeye gerek duyulmayabilir. Yapılandırılmış bilgi, kullanılmadan ya da denetlenmeden, yeniden paylaşılabilir veya üretilebilir.
- 4- Bilginin denetlenmeden yapılandırılması ya da paylaşılması ile doğrudan kullanımı da mümkündür.

2.3.9.2. Bilginin Depolanması

Organizasyonun bilgiyi üretmesi ve bu bilgiyi etkili biçimde kullanarak ondan değer elde etmesi kurumsal bilgi birikimiyle mümkündür. Bu yüzden organizasyonların bilgi üretmek ve bilgiyi yeniden kullanabilmek için mevcut bilgilerini saklamaları gerekir (Zaim, 2005).

Bilginin depolanması örgütsel hafızanın fonksiyonuna ilişkin bir kategoridir. Örgütün enformasyon deposu olarak işlev gören örgütsel hafıza, bilgiyi saklama ve yeniden değerlendirme faaliyetlerine yönelik bir yapıya sahip olan, bireysel ve örgütsel boyutta temsil edilen bir oluşumdur. Organizasyonun elde ettiği enformasyon ve bilgi örgütsel hafızada saklanır ve gerektiğinde açığa çıkarılarak değerlendirilir. Örgütün var olan bilgisi gelecekteki algılayış biçimi ve karar verme süreçlerinde de etkili olabileceği için depolanmaktadır (aktaran Kalkan, 2006, s. 26).

Bilginin saklanması, elde edilen bilgi kaybını önleyen, örgüt tarafından benimsenen davranışlardaki değişmelerin korunmasını ve örgütün alt bölümlerine bu değişimlerin aktarılıp benimsetilmesini sağlayan süreçtir. Bireyler ve örgütler bilgiyi, sabit diskler, kütüphaneler ve veri ambarları gibi belirli düzeydeki bellek sistemlerinde saklarlar (İpçioğlu ve Erdoğan, 2004).

Bilgi depolamanın temel bileşenleri; veri tabanı, veri ambarı, veri madenciliği ve ekleme/silme işlemleriyle yapılan güncellemelerdir (Çınar, 2002, s. 38). Bilginin depolanabilmesi için depolama sistemleri gerekmektedir. Bu sistemler (Yeniçeri ve İnce,2005, s. 118);

1- Doğal saklama sistemleri: Bireyler, gruplar ve bilgi topluluklarının varlığı doğal saklama sistemleridir. İletişim aracılığıyla elde edilen bireysel bilgi, dil

aracılığıyla ortak bilgiye dönüşür. Doğal sistemlerde karşılaşılan en önemli sorun, unutmaya ve işten çıkarmalar gibi örgütsel bellek kayıplarıdır.

2- Yapay saklama sistemleri: Veri tabanları ve uzman sistemler olarak nitelendirilen, problem çözme, açıklama ve diyalog oluşturma gibi işlevlerle çözüme yönlendiren sistemler yapay saklama sistemleridir.

3- Kültürel saklama sistemleri: Bilgi dokümanlarının oluşturulması ile gerçekleştirilen sistemlerdir. Örgütsel başarıların, yeniliklerin, amaçların, hikaye ve sembollerin paylaşılmasıyla oluşan ortak örgüt belleği güncelliği hatırlamayı sağlar ve unutmayı engeller.

Bilgi depolama sürecini destekleyen bilişim sistemleri ve araçlardan bazıları şunlardır (Ağır, 2005, s. 130-134):

- **Veri ambarları:** Bilgi yönetiminde teknoloji kullanımı en çok açık bilginin depolanması şeklindedir ki bu da genellikle belge biçiminde olur. Bu tür bilgi depoları basılı malzemelerin bilgisayarlarda tutulan veri tabanlarıdır. Veri madenciliği (data mining) gibi bilgi keşif araçlarıyla birlikte kullanıldığında, daha önce fark edilemeyen karşılaştırmalar yapmayı, model ve eğilimleri görmeyi sağlar. Üstelik bunun için kullanıcının başlangıçta hangi soruları sorması gerektiğini bilmesi de gerekmez. Veri madenciliği, büyük miktarlardaki verinin içinden geleceğin tahmin edilmesinde yardımcı olacak anlamlı ve yararlı bağlantı ve kuralların, bilgisayar programları aracılığıyla aranmasını, gizli kalmış bilgilerin çekilmesini ve analizini sağlar.
- **Bilgi depoları:** Açık bilgilerin yayılması ve olgusal bilgilerin paylaşılması merkezi bir bilgi deposuna erişim ile sağlanabilir. Kurumlar, elektronik depolama maliyetlerinin düşmesiyle birlikte daha büyük miktarlardaki bilgiye daha kolay ulaşmakta ve depolamaktadır.
- **Çevrimiçi veritabanları:** Bilgi yoğunluklu kurumların yararlandığı en yaygın dış kaynaklar, "Dialog" ve "Internet" üzerinden ulaşılabilen çevrimiçi veritabanlarıdır. Internet herkesin kullanımına açıktır ve saygın pek çok kaynağa internet üzerinden doğrudan ve ücretsiz ulaşılabilir.

- **Belge yönetimi sistemleri:** Belge, veri tabanları en çok bilinen, kullanıcıya daha fazla bağlam, yapı ve görsel etki sunan bilgi havuzlarıdır. Yeni kuşak metin analiz araçları, gelecekte görselleştirmenin bilgi çalışmalarında üstleneceği önemli rolü gösteren örneklerdendir.

Bilginin depolanması, bilginin açık veya örtük olmasına göre farklı araçlar kullanılarak gerçekleştirilir. Açık bilgi kelimelerle, rakamlarla ve sembollerle ifade edilerek belgelere, bilgisayar ve benzeri bellek aygıtlarına depolanır. Örtük bilgi ise açık bilgiye dönüştürülerek ya da belirli bir süreçte çalışanlara özellikle yüz yüze etkileşimlerle aktararak saklanabilir (Zaim, 2005, s. 197). Örtük bilgi çalışanların zihninde üretildiği, ifade edilmesi ve açık hale getirilmesi zor olduğu için depolanması da oldukça zordur.

Bilgiyi depolama, önemli kişilerin bilgisinin, ihtiyacı olan diğer kişilere kolayca ulaşabilmesini sağlar. Bireyler, uzmanların bilgi birikimine, ihtiyaç duydukları anda ve yerde, uzmanın müsaitliğine bağlı olmadan erişebilirler. İnsanlar işten ayrıldıklarında hayati bilgilerin organizasyondan kaybolmasını engeller. Organizasyona katılan yeni kişilerin öğrenme sürecini kısaltır. İnsanlar kendi deneme-yanılma deneyimlerinden geçmek zorunda kalmadan mevcut uzmanlığı kullanarak kendilerini geliştirebilirler. Böylece kuruluşun maddi bilgi varlıklarının verimliliğinin artırılmasını sağlar (DeBrún,2005, s.36).

2.3.9.3. Bilginin Dağıtılması

Bilginin dağıtılması/yaygınlaştırılması, farklı kaynaklardan elde edilen enformasyon ve bilginin teknik ve sosyal, resmi ve gayri resmi araçlarla paylaşılması sürecidir. Bilginin etkili bir biçimde yaygınlaştırıldığı bir organizasyonda daha kapsamlı bir öğrenme ve kaynaklardan yararlanma imkânı vardır. Örgüt kültürünün paylaşımına açık olma düzeyi ve paylaşımı destekleyici mekanizmaların gelişkinlik düzeyi bilginin dağıtılması sürecinin başarıyla yürütülmesini sağlayan etkenlerdir (Kalkan, 2006, s. 25).

Günümüzde organizasyonların en değerli varlığı olan bilginin değerinin ortaya çıkması için dağıtılması, transfer edilmesi, paylaşılması ve çalışanlar tarafından içselleştirilmesi gerekir. Kişilerin zihinlerinde, veri depolarında,

dosyalarda veya bilgisayar belleklerinde duran bilgi organizasyon açısından fazla bir değer ifade etmemektedir (Zaim, 2005).

Bilgi paylaşımı için öncelikle örgütün ne bildiği ve bu bilginin nerede olduğu tespit edilmelidir. Bunun gerçekleşmesi için örgüt içi bilgi üretilip tanımlanmalı ve derlenip düzenlenmelidir. En iyi uygulamalar paylaşılmalı ve yüksek derecede güdülenmiş alıcılar tarafından anlaşılması sağlanmalıdır. Alıcılar, bu uygulamaları anlamaları, yeni durumlara uyarlamaları ve uygulamaları, yeni bilgi üretmeleri ve harekete geçirmeleri konularında teşvik edilmelidir (O'Dell v.d., 2003, s. 24-25).

Bilgi paylaşımının temel bileşenleri; iletişim, kavramsal modelleme, iş akışı, sınıflandırma, geri getirme, kişiselleştirme, ağ ve bağlamdır (Çınar, 2002, s. 33). Bilgi paylaşma sürecini destekleyen bazı bilişim sistem ve araçları şunlardır (Ağır, 2005, s. 135-139):

- **Bilgi portalları:** Bilgi portalları, intranet ile internet teknolojilerinin entegre kullanımı sayesinde gelişen yapılardır. Bir bilgi ve veritabanı sistemi ile veriler ve bilgiler toplanır ve gelişmiş arama motorları ile kullanıcının elde etmesi sağlanır.
- **Intranet temelli sistemler:** Farklı yerlerdeki bireyler arasındaki iletişimi e-posta, video konferans gibi yöntemlerle çok kolay hale getiren, enformasyon yönetimini kolaylaştıran internet temelli sistemlerdir. Kurumların yeniden yapılandırılması durumunda ağ'a kolaylıkla yeni sunucular eklenebilir ya da çıkarılabilir.
- **Video konferans sistemleri:** Aynı zamanda ve farklı mekanda bulunan kişilerin, eşzamanlı ve uzak mesafeli iletişimine olanak sağlayan teknolojilerdir. Video konferans sistemleri ve yüz yüze iletişim yöntemleri örtük bilgilerin paylaşılması için en uygun araçlardır.
- **Elektronik posta:** Yerden ve zamandan bağımsız olarak iletişimi sağlayan bir internet hizmetidir. Dağınkı gruplarda ve çok açık olmayan, yorumlamaya açık içeriklerin paylaşılmasında kullanılır.

Bilginin açık veya örtük olması bilginin paylaşılma şeklini belirler. Açık bilgi veritabanları ve kitaplar gibi kaynaklardan edinilebilir. Örtük bilginin paylaşımı için

çıraklık ilişkisinde olduğu gibi doğrudan etkileşim ve gözlem, iş yapılırken işin nasıl yapıldığının anlatımı, başkalarını taklit ederek işi yapmaya çalışma, birlikte çalışarak deneyimli olan çalışanların öneri ve ipuçlarını alma gibi yöntemler kullanılabilir (Krogh v.d., 2002, s. 102). Tüm bu yöntemlere rağmen örtük bilginin paylaşılması zordur. Temelde bu zorlukların sebebi; insanlardaki algılayış farklılıkları, sezgilerin ve düşünme biçiminin kişiye aitliği, kullanılacak belirli bir dilin olmaması, insanlar arasındaki uzaklıklar, yayılmasının gerek birey gerekse örgüt için uzun süre gerektirmesi ve örtük bilginin paylaşılmasını sağlayan yöntemlere karar sürecinde pek kıymet verilmemesidir (aktaran Ayrıl, 2007, s. 91).

2.3.9.4. Bilginin Kullanılması

Bilgi yönetiminin anahtar noktası bir örgütte mevcut olan bilginin örgütün yararına verimli bir şekilde kullanılmasıdır. Bu aşamada, bilgi organizasyona değer katar ve böylece bilgi yönetimi nihai amacına ulaşır. Ayrıca bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi süreci bilgi yönetiminin sonuçlarının ölçülmesini de sağlayabilir. Bilginin kullanılması için öncelikle örgüt tarafından öğrenilmelidir. Öğrenme yalnızca yönetim kademesinin veya stratejik kararlar veren birimlerin değil tüm örgütün ve her seviyede çalışanın yakından ilgilenmesini gereken bir konudur (Zaim, 2005, s. 228).

Üretilen ve dağıtılan bilginin kullanılabilir olması kullanıcının onu anlama ve yorumlamasına bağlıdır. Bilginin kullanılması onun nasıl aktarıldığına da bağlıdır. Çünkü aktarım sonuçta bir iletişim sürecidir. Örgütler enformasyon teknolojilerini kullanabilen özel çalışma grupları kurarak bilgiyi etkin bir şekilde kullanma ve uygulama imkanı bulabilirler. Bilgi okuryazarı olma özelliği gelişkin örgüt üyeleri paylaşılan bilgiyi yorumlayarak kişiselleştirebilir, problem çözümünde ya da yeni ve farklı durumlara uyarlayarak kullanabilir ve aktarabilir (Çınar, 2002).

Bilgi Kullanımının temel bileşenleri; iletişim, uyarılma, bilgi okuryazarlığı, kişiselleştirme, bağlam ve olgulardır (Çınar, 2002, s. 36). Bilginin kullanımı sürecini destekleyen bazı bilişim sistemleri ve araçları şunlardır (Ağır, 2005, s. 139-146):

Ortak çalışma araçları: Senkronize ve asenkronize olmak üzere iki tür ortak çalışma aracı vardır. Farklı kişilerin aynı ya da farklı yerlerde senkronize çalışmasını sağlayan; takvimler, çizelgeler, elektronik toplantı araçları, sohbet araçları gibi araçlar senkronize araçlardır. Kişilerin farklı zamanlarda senkronize

çalışmasını sağlayan; bilgi depoları, e-posta, iş akış araçları ve doküman düzenleme araçları gibi araçlarsa asenkronize araçlardır.

Yönetim bilişim sistemleri: Organizasyonların yönetim seviyesine hizmet eden sistemlerdir. Bu hizmetler, yöneticilere raporlar sunma ve bazı durumlarda organizasyonun en son performansına ve tarihsel kayıtlarına çevrim içi yetki verme gibi uygulamalardır.

Karar destek sistemleri: Karar destek sistemleri veri ve yargı işlemek için model temelli yöntemler toplamıdır. Başarılı bir karar destek sistemi, basit, sabit, kontrolü kolay, önemli işleri tam yapan, ve iletişimi kolay olan bir sistemdir.

Üst yönetim bilişim sistemleri: Gelişmiş grafikler ve iletişim gibi yollar sayesinde karar vermeyi destekleyici ve kolaylaştırıcı sistemlerdir. Verilerin sıkıştırılması, filtre edilmesi ve ihtiyaçların bilgi olarak saklanması, üst yönetimin harici ve dahili bilgilere kolay erişmesi yönünde yardım eden bilgisayar tabanlı bir sistemdir.

Uzman sistemler: Herhangi bir karmaşık sistemde, uzman bir kişinin yaptığı işleri yapabilen bir bilgisayar programıdır. Bu sistemlere danışma niteliği taşıyan, analiz ve sınıflandırma yapabilen, teşhis koyabilen vb. gibi uzmanlık gerektiren işler yapabilen bilgisayar programları da denebilir.

2.3.10. Bilgi Yönetimi Stratejileri

Strateji, bir işletmenin amaçlarının belirlenmesi, belirlenmiş bu amaçlara ulaşabilmek için iç kaynakları ve becerileri ile dış çevrenin fırsat ve tehlikeleri arasındaki dengeyi sağlayacak faaliyetlerde izlenecek yoldur. Ayrıca strateji, örgüt içinde kararları birleştiren ve bütünleştiren, firmanın hangi konularda rekabet üstünlüğü sağlayabileceğini belirleyen ve gerekli iş tanımları yaparak bunları ön plana çıkaran, ekonomik ve ekonomik olmayan katkıları paydaşlara açıklayan bir araçtır (Dervişoğlu, 2004, s.65)

Bir organizasyon; ürün-pazar durumunu, büyüme ve değişme isteklerini, yeni pazarlara girme yollarını ve rekabet araçlarını, kaynakları etkin kullanma yollarını, güçlü yönlerinden yararlanma ve zayıf yönlerini güçlendirmeyi belirleyen bir stratejiye sahip olmalıdır. Bu doğrultuda organizasyonların bilgi yönetimi stratejileri, bilginin toplanması, yaratılması, geliştirilmesi, paylaşılması ve kullanılmasıyla

şirketin kârını ve devamlı büyümesini sağlayacak yollar ve yönetim kuralları dizisidir. Bu stratejiler belirlenirken, çevresel gelişim, mevcut olanaklar ve yetenekler ile organizasyonun ana stratejisi dikkate alınmalıdır (Barutçugil, 2002).

Bilgi yönetimi stratejisi organizasyonun ve paydaşlarının en yüksek yararı elde edebilmesi için örgütsel bilginin nasıl daha iyi yönetileceğini açıklayan bir plandır. İyi bir bilgi yönetimi stratejisi, kuruluşun genel stratejisi ve hedefleriyle yakından ilişkili olmalıdır. İyi bir bilgi yönetimi stratejisinin sağladığı yararlar şunlardır (DeBrún, 2005, s.25):

- Organizasyonda bilgi yönetimi anlayışını ve farkındalığını artırır.
- İş durumunu açıklamayı ve potansiyel faydaları belirlemeyi sağlar.
- Üst düzey yönetim sorumluluğu kazandırır.
- Uygulama için kaynakları çeker.
- İyi bilgi yönetimi uygulamalarını iletir.
- Bilgi yönetimi stratejisi çerçevesini belirlememize yardımcı olan “nerdeyiz, nerde olmak istiyoruz ve oraya nasıl ulaşırız?” sorularına cevap olacak net bir plan içerir.
- Süreci ölçmek için bir temel verir.

Robertson (2003)’a göre, bilgi yönetimi stratejisi geliştirmeyi etkileyen iç ve dış unsurlar vardır. İç ve dış kaynaklardan elde edilen stratejik girdiler; örgüt içindeki “personel ihtiyaçları, organizasyonel sorunlar ve engeller” odağında ele alınarak değerlendirilir. İhtiyaç analizinin yapılması, anahtar personel gruplarının belirlenmesi, tavsiyeler ve taktiksel girişimler gibi stratejik seçeneklerin belirlenmesi, uygun stratejinin seçimi, uygulanması, değerlendirilmesi ve denetlenmesi ile stratejik yönetim süreci oluşur. Sisteme giren verilerin tüm bu süreçlerden geçtikten sonra tekrar veri olarak sisteme girmesi stratejik yönetim sürecinin döngüsel olduğunu göstermektedir.

Stratejik bilgi yönetiminde bilgi rekabet avantajı sağlar. Örgütteki bilgi türlerinin ustaca kullanımı ile doğru bir stratejik planlama belirlenebilir ve başarıyla uygulanabilir. Rekabet avantajı elde etmede kullanılan bilgi türleri; örgütün dışındaki fırsatların belirlenmesi ve oluşabilecek tehlikelerin ortadan kaldırılmasında kullanılan “değerli bilgi”, rakipler tarafından az bilindiği için strateji geliştirmede

kullanılan “az bilinen bilgi”, örgütün temel yetenek özelliklerine ilişkin olan, içeriği ve öğeleri ile rakipler tarafından bilinmeyen “zor taklit edilen bilgi” ve “yerine yedeği olmayan bilgi”dir. Bu bilgi türleri örgütsel öğrenmelerle desteklenmelidir. Bilginin kodlanıp anlaşılır hale getirilmesi, bilginin dönüştürülmesi, dağıtımı ve insanların değer ve davranışlarına yansımaları bilgi yönetimini gerektiren konulardır. Bilgi yöneticisi hem kendi örgütünün hem de ilgili ortaklarının zayıf ve güçlü yönlerini iyi tanımalı, örgütü ile ortaklar arasında nasıl bir ilişkinin yer alacağını bilmelidir (Dervişoğlu, 2004, s. 71-73).

Organizasyonlarda kullanılacak bilgi yönetimi stratejileri; kodlaştırma ve kişiselleştirme olmak üzere iki tanedir. Kodlaştırma stratejisi, merkezinde bilgisayar olan organizasyonlar için daha uygundur. Bilgisayarlar aracılığıyla bilginin özenle kodlanıp tüm çalışanların devamlı erişebileceği şekilde veri tabanlarında saklanmasıyla gerçekleştirilir. Kişiselleştirme stratejisi ise bilginin onu geliştiren kişi ile sıkı sıkıya bağlı olduğu organizasyonlarda ve durumlarda benimsenen bir stratejidir. Bilginin kişiler arasında dolaylı etkileşimlerle paylaşıldığı, bilgisayarların esas amacının insanların etkileşime girmesini sağlamak olduğu bir stratejidir (Hansen v.d., 2001, s.71)

Wiig (1997a, s. 8) firmaların sahip oldukları bilgi varlıklarından en iyi değeri elde etmeleri için bilgiyle alakalı varlıklar yaratmaları gerektiğine dikkat çekerek, bu süreçte başarılı olabilmeleri için uygulayabilecekleri bilgi merkezli beş temel stratejiden bahsetmiştir. Bunlar;

- 1- İş stratejisi olarak bilgi stratejisi: Bilginin yaratılması, elde edilmesi, organizasyonu, yenilenmesi, paylaşılması ve her faaliyette mümkün olan en iyi bilgiye sahip olunmasını ve kullanılmasını sağlamayı amaçlayan stratejidir.
- 2- Entelektüel varlık yönetimi stratejisi: Patentler, teknolojiler, yönetim uygulamaları, müşteri ilişkileri ve organizasyonel düzenlemeler gibi yapısal bilgi varlıklarının, kurumsal düzeyde yönetimidir.
- 3- Kişisel bilgi varlıkları sorumluluğu stratejisi: Her çalışana, kendi sorumluluğundaki bilgiyi işletmeye en rekabetçi bilgi uygulamalarını kazandıracak şekilde, etkin kullanması sorumluluğunu yükleyen stratejidir.

Kişisel bilgi sorumluluğu, bilgiyle alakalı yatırımlar, yenilikler, rekabet gücü ve yenilenme konularına odaklanmıştır.

- 4- Bilgi yaratma stratejisi: Bilgi edinme, temel ve uygulamalı araştırma ve geliştirme, yeniliklerin teşvik edilmesi, öğrenme becerilerinin geliştirilmesi, çalışanların motivasyonunu ve rekabet gücünü arttıracak yeni ve daha iyi bilgileri elde etme çabalarında elde edilen tecrübelerin geliştirilmesi konularına odaklanan stratejidir.
- 5- Bilgi aktarımı stratejisi: Bilgi aktarımı için bilginin elde edilmesi, düzenlenmesi, yeniden yapılandırılması, depolanması, bilginin faaliyet noktalarına aktarılması gibi sistematik yaklaşımlara odaklanan, bilgi paylaşımını ve en iyi uygulamaları benimseyen stratejidir.

Bilgi yönetimi stratejisi geliştirirken; kuruluşun stratejisi ve hedefleriyle başlanmalıdır. Kuruluşun hedeflerini destekleyen fırsatlar ve engelleyen problemler tespit edilmeli, kuruluşun bilgisi fark yaratacak şekilde kullanılmalıdır. Organizasyonun bilgi gereksinimleri ve bilgi boşlukları tespit edilmeli, sahip olunan bilgi varlıklarının neler olduğu ve nerede bulunduğu, bilginin organizasyon içinde akışının nasıl gerçekleştiği, varsa tıkanıklığa sebep olan etkenlerin neler olduğu, insanların, süreçlerin ve teknolojinin etkili bilgi yönetimini ne ölçüde desteklediği veya engellediği belirlenmelidir. Başarılı bir bilgi yönetimi stratejisi planlamasının insanlar, süreçler ve teknoloji boyutlarını içermesi gerektiği unutulmamalıdır. Strateji geliştirmede ve bilgi yönetimi araçlarını ve tekniklerini seçmede örtük ve açık bilgi odağına bakılmalı, kuruluşun içeriğine bağlı olarak bu ikisi arasında denge sağlanmalıdır. Ayrıca uzun vadeli vizyonla hızlı elde edilen kazanımlar da dengelenmelidir. Son olarak, oluşturulan stratejilerin işe yarayıp yaramadığı pilot uygulamalarla test edilmelidir (DeBrún, 2005, s. 26-27).

2.4. Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi

Okullarda bilgi yönetimi, okulların genel performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olan örgütsel davranışların, kararların, öğrenci öğrenmelerinin, öğretim süreçlerinin ve meslektaş ilişkilerinin geliştirilmesi için bilgiyi önemli bir kaynak olarak kullanan, nispeten yeni organizasyonel faaliyetler kümesini içerir (Cheng, 2015, s. 21).

Eğitim kurumları, bilginin en çok farkında olunduğu, kullanıldığı ve yeni bilgilerin üretildiği yerlerdir. Okullarda, bilgiyi etkili kılmak, açığa çıkarmak ve kullanmak için, okul yöneticilerinin bilgiye meraklı olması ve bilgi temelli bir yönetim hedeflemesi gerekir. Okullarda bilgi yönetimi süreçlerinin sorumlusu ve uygulayıcısı olan yönetici ve öğretmenler, sürekli araştıran, öğrenen ve sürekli değişmekte olan bilgiyi takip eden kişiler olmalıdır (Güçlü ve Sotirofski, 2006, s.365).

Bilgi yönetimi, okulun enformasyon kaynağını genişletip zenginleştirirken aynı zamanda toplumdaki işlevselliğini artırmaktadır. Okullarda bilgi yönetimi, eğitim-öğretim amaçlarını destekleyecek zengin enformasyon altyapısını düzenlemeyi ve yaratmayı sağlamakta, insanların var olan bilgisini ortaya çıkarmak için bir araç vazifesi görmektedir. Öğrenmenin etkililiğini artıran bilgi yönetimi uygulamaları için okullarda öğretmen-veli-öğrenci-müdür işbirliği ile öğrenen örgüte dayalı bir yapı oluşturmalıdır. Okullarda bilgi ekolojisi diye adlandırılan yaratma sürecini oluşturan etmenler şunlardır (Celep ve Çetin, 2003, s. 170-176):

- 1- Öğrenme Kültürü:** Okul müdürü ve üst düzey yöneticiler tarafından öğretmenler ve diğer çalışanlar için oluşturulan destek takımı, işbirlikçi ilişkiler, takımın adanmışlık düzeyi ve girişimlerine bağlı bir önderlik rolünü üstlenmişlerdir. Böylelikle okulun değişimini sağlayan bilgi merkezli kararlar, tartışmalar, fikir ve anlayışlar paylaşılabılır ve önceki öğrenimler sayesinde bir gelişim gösterilebilir. Bu süreçte iletişim kanalları ve katılım süreçleri de yeniden yapılandırılır.
- 2- Öğrenme Topluluğu:** Okul, istediği geleceği yaratmak için kapasitesini yeni düşünce biçimleri ve uygulama yolları bularak sürekli artırmalıdır. Öğrencilerin sürekli öğrenen bireyler olmaları için bilgi ekosistemleri geliştirilmeli ve işgörenlerin karar verme sürecine etkin katılımı sağlanmalıdır.
- 3- Öğrenme Platformu:** Öğrenci merkezli eğitim anlayışına uygun, sistematik, kuramsal ve uygulamalı bir öğrenme platformu oluşturulmalıdır. Her öğrencinin başarılı olabileceği fikri kabul edilmeli ve bireysel başarılar kutlanmalıdır. Sorunların çözümünden çok henüz ortaya çıkmadan

önlenmesine ve düzenli gelişime odaklanılmalı, öğrenme ortamı başarı ve güven ortamına dönüştürülmelidir.

- 4- Düzenli Gelişim:** Örgütün tüm üyeleri devamlı gelişim konusunda paylaşılan bir sorumluluk edinmelidir. Düzenli gelişim; çok sayıda verinin, mantıksal bir etkinlikte bir araya getirilmesini sağlar. Okulda olup bitenin kavranması ve daha iyi kararlar verilebilmesi için daha iyi bir veri sağlama gerekmektedir. Rekabeti sağlayacak kaynakların etkili kullanımına odaklanılmalıdır.
- 5- Enformasyon Teknolojisi:** Okulda bilgisayar desteği ile sınıf içi etkinliklerin düzenlenmesi; yaratıcılık ve dizayn, veri kullanımı, kişisel yönetim, sunum, üretim ve araştırma gibi etkinliklere imkan tanımaktadır. Okul içindeki internet ve intranet sistemi ile öğretmen ve öğrencilerin kaliteli siteler ve fikirler gibi konularda birlikte çalışmalarını sağlanabilmektedir.
- 6- Bilgiyi Yönetme:** Okul içinde bilginin yönetilmesi ile zihinsel sermaye ve ilişkiler düzenlenerek bir bilgi sermayesine dönüştürülebilir. Okullarda işgörelere yardımcı olacak, anne-babaların okuldaki verilere ulaşabileceği ve uygulamaların yapılandırılmasını sağlayacak bir enformasyon sistemi gerekir.

2.4.1. Okullarda Bilgi Yönetiminin Boyutları

Bilgi yönetimi, herhangi bir okulun enformasyon kaynağını genişletmesi ve zenginleştirilmesi açısından fırsatlar yaratarak bilgi toplumunda okulun daha etkili olmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda öğrenmenin etkililiği için daha güçlü bir kaynak zemini oluşturarak okulun öğrenmeye ilişkin amaçlarının yerine getirilmesine yardımcı olmaktadır (Celep ve Çetin, 2003, s. 160).

Okullarda bilgi yönetiminin benimsenmesinin üç nedeni şöyle özetlenebilir; ilk olarak, deneyimli öğretmenlerin uzmanlığını muhafaza eder ve diğerleriyle özellikle de yeni öğretmenlerle kendi bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarını sağlar. Bilgi yönetimi sayesinde en iyi uygulamalar elde edilebilir ve öğretmenler arasında paylaşılabilir. İkincisi, proje çalışma alanları ve öğretmenlere rekabetçi zeka sağlayan bilgi yönetimi okulun öğrenme ve öğretme performansı açısından etkinliğini artırır ve öğrencilerin öğrenme sonuçlarını iyileştirir. Üçüncüsü, bilgi yönetimi bilgi toplumunun gelişimini destekler ve okulda öğrenme organizasyonu

kültürünü teşvik eder. Ayrıca e-öğrenmeyi geliştirir ve okulun yasal ve fikri mülkiyetini, entelektüel sermaye varlıklarını yönetir ve okulun personel kaynağını değer yaratmak için rutinlere ve prosedürlere bağlar (Leung, 2010).

Okullarda bilgi yönetimi, öğretmenlerin bilgi edinmesi ya da öğretim ve görevlerini etkin bir şekilde yürütmesi için kuruluşun bilgi kaynağını kullanmalarını destekleyen stratejik yönetim etkinlikleridir. Bilgi yönetimi uygulamaları, bilgi ve iletişim teknolojileri veya insan etkileşimi vasıtasıyla okuldaki bilginin elde edilmesi, kodlanması ve dağıtılmasına yardımcı olarak tüm öğretmenler tarafından paylaşılmasını sağlayabilir. Bu nedenle, bilgi yönetimi, öğretmenlerin okul sorunlarını yönetim ile tartışmaları için yeterli iletişim kanalları da sağlamaktadır. Öğretmenler, farklı kaynaklardan gelen geri bildirimleri değerlendirebilir, gözden geçirebilir ve okul temelli politikaları ve öğretim etkinliğini geliştirmek için daha fazla strateji ve plan geliştirebilirler. Okul politikalarının öğrenci öğrenimini en üst düzeye çıkarmak için ayarlanması öğretmenlerin geri bildirimleri sayesinde gerçekleşebilir. Bilgi yönetimi, yenilikçi öğretimi ve etkili öğrenmeyi destekler. Öğretmenler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilmek için öğrenci test puanlarında veri madenciliği yaparak, etkili öğretimi tasarlayabilir. Bilgi yönetimi sistemi, pedagojik içerik bilgilerinin elde edilmesi, paylaşılması, depolanması ve oluşturulması için de geliştirilebilir. Sonuç olarak bilgi yönetimi öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamada, öğrenci işleri hizmetleri için bir bilgi deposu inşa edilmesinde rol alır. Ayrıca öğrenci çalışma takibi ve kariyer rehberliği hakkında bilgi edinmeleri için öğretmenlere ve öğrencilere birebir hizmet sağlar ve öğrencilere etkili biçimde rehberlik ve danışmanlık etmeleri için öğretmenlerin daha donanımlı olmalarını sağlar (Cheng, 2015, s.14-15).

2.4.2. Okullarda Bilgi Yönetiminin Boyutları

Okullarda bilgi yönetimi on boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; önderlik, kültürel yapı, süreçler, açık bilgi, üstü örtülü bilgi, bilgi etkinlik merkezi, pazar dengeleme, ölçümler, insanlar/beceriler ve teknolojik alt yapıdır. Bu boyutlar şu şekilde ele alınmaktadır (Celep ve Çetin, 2003, s. 177-184);

Önderlik: Okullarda bilgi yönetimini etkileyen en önemli unsur liderliktir. Okullarda güçlü bir liderlik olmadığında bilgi yönetimi uygulamaları başarısız

olacaktır. Okullar bağlamında müdürler önemli liderlerdir ve değişim ajanı olarak hareket etmeli, süreç ve kaynak bağlayıcı olarak da katalizör görevi üstlenmelidir. Bilgi yönetiminin açık hedeflerini göstermeli ve çalışanlarını bilgi yönetiminin önemine ikna etmelidir. Müdür, öğretmenlere motivasyon, gurur, güven ve değer aşılamalı, bilgi paylaşımındaki deneyimi teşvik etmeli ve gerektiğinde öğretmene eğitim vermelidir. En önemlisi müdür, öğretmenleri yeni bir şekilde düşünmeye teşvik etmeli, sorun çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Leung, 2010).

Okullarda bilgi önderinin, bilgiye ilişkin net bir vizyona sahip olması, bilgiyi dile getirmesi, iletişim sürecine ve iş sürecine katması gerekmektedir. Ayrıca tüm örgüt tarafından bilgidен ne şekilde yararlanıldığıının değerlendirilmesi, bir bilgi takımının oluşturulması ve bilginin yaşama geçirilmesi de bilgi önderinin sorumluluk alması gereken konulardandır.

Kültürel Yapı: Okul kültürünün varlığı, belirlenmiş hedefler doğrultusunda bir araya gelen işgörenlerin yoğun, açık ve yaygın iletişim imkanlarıyla bilgiyi geniş ölçüde paylaşması, gelişim, öğrenme ve yenilenme için sürekli araştırmalar yapma ve yeni denemeler yapmaya özendirilmesi ve bilgiyi zenginleştiren bir örgütsel ortamın yaratılması ile mümkündür.

Her okulun ortak değerlerini ve ortak hedeflerini temsil eden eşsiz bir kültürü vardır. Okulun gelişimi ve dönüşümü için güçlü bir okul kültürü gerekmektedir. Kültür, okul etkinliğini ve verimliliğini artırabilir. Paylaşılabilir bir kültür yaratmak için önemli unsurlar; iletişim, hedefin ve hedefe ulaşmanın yollarının gösterilmesi ve farklı değerlere sahip bireylerin varlığında kültürün yönetilmesidir (Leung, 2010)

Süreçler: Örgütler örtülü ve açık bilginin transferinde çeşitli süreçler ve uygulamaları incelerler. Bu süreçte bilginin kaynağı tanımlanır, akış biçimi belirlenir, kullanılacak enformasyon ya da bilginin denetimi yapılır.

Açık Bilgi: Enformasyon kaynakları yönetiminin en temel ilkelerinin uygulanması ile yönetilir. Bunun için enformasyonların tanımlanması, kimin sorumlu olduğunun tespiti, maliyet ve değer belirlenmesi, değer ve talebin artırılması ve son olarak etkili kullanımı konuları ile ilgili çalışılmalıdır.

Örtülü Bilgi: İnsanların kafasında bulunduğu için yönetilmesi zor olan örtülü bilginin yönetilebilmesi için iki genel yaklaşım vardır. Bunlar; örtülü bilginin bir kısmının ortaya çıkarıp dile getirerek açık hale dönüştürülmesi ve informal bilgi değişimleri için mekanizmaların yaratılmasıdır.

Bilgi Etkinlik Merkezi ve Alanları: Bilgiyi yoğun hale getiren bilgi merkezleri, bilgiyi, dağılma ve kayıplara uğrama tehlikesine karşı korur. Bilgi merkezleri, örgüt içinde ve dışında bilginin nerede bulunacağını bilir ve etkili kullanımı için katalog haline getirerek indeksler oluşturur. Bilgi gereksinimlerine kaynaklık etmesinin yanı sıra bilginin ulaşılabilirliği, devamlılığı ve bireyler arası iletişim konularında hizmet sunar.

Pazar Dengeleme: Bilginin dışsal olarak kullanımına ilişkin yollar arayarak örgütsel birçok yarar sağlanabilir. Mal/hizmet sağlama, yayınlar, on-line enformasyon hizmetleri ve eğitim ve danışmanlık hizmetleri aracılığıyla gelişmiş ürünler ve hizmetler ya da bilgiye dayalı ürünler elde edilebilir.

Ölçümler: Okullar, parasal ölçümler ve raporlar hazırlayan örgütlerin aksine zihni ve bilgi değerleri için aynı şeyi yapmaktadırlar. Bilgi, özünde soyut bir kavramdır ve değerlidir. Fakat finansal hesaplara ilişkin kuralları takip etmemekte, ölçülememektedir. Buna rağmen ölçülemeyen şey yönetilemez mantığından hareketle eğitim örgütlerinin kendi bilgisini ve zihinsel sermayesini sınıflaması gerekmektedir.

İnsanlar/Beceriler: İnsanlar ve becerileri insan kaynaklarının işlevinde önemli bir role sahiptir. Örgüt çalışanlarının yıllık performansı bilgiyi yaratma, paylaşma ve kullanma süreçlerine katılım oranları ile değerlendirilebilir. Örgüt işgörenleri aynı zamanda, örgütün yeterliklerini şekillendirme ve uzmanlıklarını geliştirme gibi bilgi yoğunluklu süreçlere de dahil olmalıdırlar.

Teknolojik Altyapılar: Enformasyon ve iletişim teknolojileri bilgiyle ilgili etkinliklerin çoğaltılmasını sağlar. Örgüt üyelerinin enformasyonlarla ve diğer üyelerle bağlantısını sağlayan iletişim ve enformasyon ağlarının olması zorunludur. Böylesi bir alt yapıda, doküman yönetim sistemleri, donanımlar, İtranet ve işbirliği en yaygın biçimde kullanılan araçlardır.

2.4.3. Okul Bilgi Önderinin Yeterlikleri

Okullarda başarılı bir bilgi yönetimi için okul önderinin kendini donatmak zorunda olduğu anahtar yeterlikler bulunmaktadır. Bu yeterliklerden bazıları şunlardır (Celep ve Çetin, 2003, s. 160; Barutçugil, 2002, s. 147-148):

- 1- Bilgi yönetimi ile etkin olarak ilgilenmelidirler. Bu durum okuldaki öğretmenlerin, paylaşılan bir örgütsel bilgi vizyonu oluşturmaya ne şekilde yardımcı olacaklarını da içine alabilir.
- 2- Eğitsel amaçları elde etmede bilgi yönetiminin kendilerine nasıl bir yarar sağlayacağını da farkında olmalıdırlar.
- 3- Okulun var olan merkezi yeterliliklerini destekleme ve yenilerini yaratmada öğrenmeden nasıl yararlanacaklarını bilmelidirler.
- 4- Kavramsal düşünme becerisine sahip olmalıdır. Büyük resmi görebilmeli, organizasyonun stratejisini ve geniş bilgi içeriğini anlayabilmelidir.
- 5- Bilgi gündemini ortaya koyabilmeli, bilgiyi aktif olarak öne çıkarıp gündeme taşıyabilmeli ve alaycı, şüpheci ve hatta saldırgan kişilerle uğraşabilmelidir.
- 6- Çeşitli aktiviteleri bir arada bütün olarak görebilme ve aynı zamanda ayrıntılara dikkat edebilme yeteneğiyle iyi bir proje ve insan yöneticisi olmalıdır. İnsanları görevlerini yerine getirirken motive edebilmelidir.
- 7- İletişim konusunda da yetenekli ve gelişime açık olmalıdır. Bilgi gündemini açıklıkla aktarabilmeli, iyi bir dinleyici olmalı ve örgütsel fırsatlara ve engellere karşı duyarlı olabilmelidir.

Okul bilgi önderleri, bilgi yönetiminde eğitsel liderliğin gücünü kullanmalıdır. Eğitsel liderliğin gücü dörde ayrılır. Birincisi, liderliğin kültürel-sembolik gücüdür ve okulun amaçlarını, temel değerlerini ve anlamını açıklayabilme yeterliğine dayanır. Liderin Sembolik bakış açısı tören, sembol ve şifrelerin tasarlanmasını, düzenlenmesini, kullanılmasını ve modelleştirilmesini içerir. İkincisi, liderliğin eğitsel gücüdür ve liderin, çocuk gelişimi, öğrenme kuramları, sosyalleşme,

vatandaşlık ve öğretim programlarının çerçevesini belirleme konularındaki yetişme düzeyine dayanır. Üçüncüsü, liderliğin insan ilişkilerine ilişkin gücüdür ve ilgilenme, güven, yetki verme, uzlaşma, ideallere ulaşma ve insan potansiyelini anlama yeterliklerini içerir. Dördüncüsü ise liderliğin teknik gücüdür ve örgütsel yapı, politikalar ve programlar üzerindeki etkisiyle bağlantılıdır (aktaran Çelik, 1995).

Bilgi yönetiminin birçok kaynağı, birçok sahibi ve birçok oyuncusu bulunmaktadır. Örgütteki herkes bilgi yönetiminde aktif bir katılımcıdır. Bu katılımcılardan bilgi yöneticisinin bazı rolleri yerine getirmesi beklenir. Bilgi yöneticisi (Barutçugil, 2002, s. 146);

- 1- Bilginin bayrağını taşır, şampiyonluğunu yapar.
- 2- Politikaları belirler, üst yönetimin desteğini kazanır, fonları sağlar.
- 3- Bilgi Yönetimini yönlendirecek bir genel çerçeve geliştirir.
- 4- Bilgi gündemini şirket içinde ve dışında aktif olarak öne çıkarır.
- 5- Bilgi alt yapısının görünen ve görünmeyen unsurlarının gelişmesini gözetir.
- 6- İlişkileri, işbirliğini, iletişimi ve koordinasyonu kolaylaştırır. Bilgiye ulaşma ve kullanma araçlarının sağlanmasını ve kullanımını özendirir.
- 7- Bilgiye ulaşma araçlarının kullanıcılarını eğitir. Dış çevredeki enformasyonu ve bilgiyi izler, araştırır, organizasyona transferini sağlar
- 8- Organizasyonda var olan bilgiyi ele geçirir ve paylaşır. Bilgi temelinin kalitesini korur, içeriğini geliştirir. Bilgi kaynaklarının izlerini sürer ve adeta bir haritasını çıkarır.
- 9- Bilgi ağlarını oluşturur ve alt yapısını kurar. Örgütsel bilgiyi strateji açısından değerlendirir. Örgütsel performansın öğrenme ve gelişme ölçütlerini belirler.
- 10- Bilgiye önem veren ve paylaşan bir kurumsal kültür yaratır. Bilgi ağlarını ve altyapısını inşa eder. Performansın finansal olmayan ölçülerini geliştirir.

2.5. İlgili Çalışma ve Araştırmalar

Bu bölümde, yöneticilerin bilgi yönetimi yeterliklerinin belirlenmesi konusunda yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Çetin (2002), "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları" adlı araştırmasını 2001-2001 eğitim öğretim yılı II. döneminde Edirne ilinde ve merkez ilçelerinin ilköğretim okullarında görevli 750 öğretmen ve yönetici üzerinde yapmış, bilgi yönetiminin "önderlik, kültürel yapı, açık bilgi, üstü örtülü bilgi, bilgi vizyonu, öğrenme kültürü ve bilgi merkezi" boyutlarındaki algı düzeylerini öğretmenlerin yaş, cinsiyet, görev türü, eğitim durumu, kıdem ve hizmet yılı gibi değişkenlere göre belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin, bilgi yönetimini, en önemli yeterlik olarak görmedikleri, okul yönetimiyle ilgili bilgileri genelde öğretmenlerle paylaştıkları fakat veli ve öğrencilerden edindikleri bilgileri öğretmenlerle yeterince paylaşmadıklarını, bilgi yönetimi konusunda yeterince bilgiye sahip olmadıkları, öğretmenlerin sahip olduğu bilgiyi okulun yaşamsal kaynağı olarak görmedikleri, sorunların çözümüne ilişkin araştırma yapmaya yeterince alışkın olmadıkları, yeni bilgi yaratımına ve okulda kullanım sürecine yeterince katkıda bulunmadıkları, öğretmenlerin kişisel deneyimlerine dayalı kişisel bilgilerinden sınırlı ölçüde yararlanmalarına karşın öğretmenlerin bilgi yaratmaya yönelik çabalarını yeterince takdir etmedikleri, öğretmenlerin başarılarını değerlendirme ve ödüllendirme sürecinde sahip oldukları bilgi miktarını yeterince dikkate almadıkları, öğretmen ve yöneticilerin yaratıcı düşünmeye yeterince zaman ayırmadıkları, okulda okul içi bilgisayar ağı gibi hazır ulaşılabilir enformasyon ve bilgi envanterinin yeterince olmadığı, okulun amacına uygun olarak etkili kullanılacak bir vizyonun olmadığı ileri sürülmüştür.

Çınar (2002), "Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri" adlı doktora çalışmasını 2001 - 2002 eğitim - öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan 30 milli eğitim müdürü, 261 okul müdürü ve 46 ilköğretim müfettişi ile yapmıştır. Araştırmada bilgi yönetimi yeterlik ölçeği, kendilerini değerlendirmeleri için il ve ilçe milli eğitim yöneticilerine ve milli eğitim yöneticilerini değerlendirmeleri için ilköğretim müfettişlerine ve okul müdürlerine uygulanmış, eğitim yöneticilerinin

örgütsel bilgiyi yönetme yeterlikleri konusundaki algı düzeyleri, yaş, kıdem, branş, yöneticiliği kendi memleketinde yapıp yapmama, bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama gibi değişkenlere göre araştırılmıştır.

Araştırma sonucuna göre; bilgiyi elde etme, depolama ve paylaşma süreçlerinde Milli eğitim müdürleri kendilerini başarılı algılamakta, okul müdürleri, bütün boyutlarda, milli eğitim müdürlerini "orta düzeyde yeterli" olarak algılamışlardır. İlköğretim müfettişleri ise bilgi elde etme ve paylaşma boyutunda milli eğitim müdürlerini, "orta düzeyde yeterli", bilgiyi depolama ve kullanma boyutunda "alt düzeyde yeterli" olarak değerlendirmişlerdir. Bilgiyi elde etme ve paylaşma boyutlarında okul müdürleri ile ilköğretim müfettişlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı, milli eğitim müdürleri ile bu gruplar arasında ise anlamlı farklılıkların olduğu belirtilmiştir. Okul müdürleri ve milli eğitim müdürleri bilginin kullanılması boyutunda benzer algıya sahipken, ilköğretim müfettişleri farklı algıya sahip olduğu, bilginin depolanması boyutunda ise tüm grupların farklı algılara sahip olduğu gözlenmiştir.

Serpik (2003), "Bilgi Çağında Bilgi Yönetimi Ve Öğrenen Örgütler" adlı literatüre dayalı çalışmada; gelişmiş ülkelerin, bilgi çağına geçişte teknoloji ve bilişim altyapısı oluşturarak yenilenme stratejilerini uyguladığını ve bu sürecin sonunda "bilgi yönetimi" gibi yeni yönetim felsefeleri ile "öğrenen örgüt" gibi yeni örgüt modellerinin ortaya çıktığını belirtmiştir. Klasik yönetim anlayışından farklı olarak bilgi çağı yönetiminde etkinliklerin eşgüdümlü ve bütünsel bir açıdan düzenlenmesinin gerektiğini, yönetimin işlevselliği açısından profesyonel yöneticilere ihtiyacın arttığını, yöneticilerin sürekli kendisini geliştiren, öğrenmeye açık ve bilgi koşullarına göre yönetmeyi öğrenen kişiler olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bilgi toplumunda insan kaynaklarının mekanik bir sistemin parçası olmadığını, düşünen, tasarlayan, organize eden, yöneten ve sonuçlandıran bilgi işçilerinin merkezi önemde olduğunu belirterek insan kaynaklarının yönetimi kadar önemli olan bir diğer hususun bilginin yönetilmesi olduğunu ifade etmiştir. Bilgi yönetimini, iş değeri yaratmak ve rekabet avantajı sağlamak amacıyla örgütsel bilginin yönetilmesi, iletilmesi ve kullanılması olarak tanımlamıştır. Bilgi yönetimine gereksinim duyulma nedenlerini, şirketlerin bilgi odaklı hale gelmesi, örgütün değişimine liderlik sağlaması, bilgili olanın varlığını sürdürebileceği gerçeği, bilginin karar alma sürecini destekliyor olması, bilgi paylaşımının gerekliliği, örtülü bilginin hareketli olması ve küreselleşmenin bilgiyi etkili kullanmayı gerektirmesi şeklinde açıklamıştır. Bilgi çağındaki örgütsel yapıları belirleyen unsurları ise; mesleki

uzmanlaşma, emir-komuta ilişkileri, mesleki uzmanlaşma ve koordinasyonun yanı sıra teknoloji ve çevre ile büyüklük ve örgütsel yaşam döngüsü olarak belirtmiştir.

Dervişoğlu (2004), bilgi yönetiminin literatürde ön plana çıkan “raporlama, eğitim-öğretim, şirket kültürü, yönetime ilişkin süreçler ve teknoloji” unsurlarıyla ilişkisini ve bu unsurlardan nasıl etkilendiğini bulmak amacıyla KalDer Kalite Derneği'nin listesinde yer alan bilişim sektörüne ait kuruluşlarla “Bilgi Yönetimi Üzerine Bilişim Sektöründen Bir Uygulama” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda; kuruluşların bilgi yönetimi kavramına çoğunlukla enformasyon teknolojisi olarak baktıklarını, bilgi yönetimi konusundaki en büyük görevin “teknoloji” faktörüne verildiğini, örtük bilginin paylaşımının kısıtlı olduğu, örtük bilgi paylaşımı için yoğun bir çaba gösterilmediği ve örtük bilginin paylaşımında da teknoloji kullanımının kendini gösterdiğini belirtmiştir. Fiziksel mekan olarak yakın olan birimlerin bile eğitim, şirket kültürü ve yönetsel unsurları paylaşmak için toplanmadığını dolayısıyla bu unsurların araştırmada öncelikli unsurlar olmadığını gözlemlemiştir.

Ağır (2005) “Bilgi Yönetimi Sistemleri Ve Eğitimde Bilgi Yönetimi Sistemi Uygulaması” adlı doktora çalışmasında genel olarak bilgi yönetimi yaklaşımı ve bilgi yönetimi sistemlerini inceleyerek, İstanbul il sınırları içindeki resmi ve özel ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının bilgi yönetimi sistemleri çerçevesinde mevcut durumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonuçlarında resmi okullar ile özel okullar arasındaki farklar öne çıkmıştır. Özel okulların resmi okullara göre daha geniş bir bilişim altyapısına sahip oldukları ve elde etmeye çalıştıkları bu altyapıyı kaliteli ve çağdaş eğitimin vazgeçilmez bir parçası olarak gördüklerine dikkat çekilmiştir. Bilişim altyapısı incelendiğinde; resmi ilköğretim kurumlarında özel okullara nazaran daha çok öğrenci bulunurken çok daha az bilgisayar olmasının bilgisayar okur yazarlığının yeterince kazandırılmamasına neden olabileceği, okulların tümünde yazıcı olduğu, yönetim kademesinde bilgisayar kullanmanın yaygın olduğu ve öğrenciye ait enformasyonların işlendiği, okulların çoğunun internete bağlanabildiği fakat resmi kurumların çoğunda bu hizmetin yalnızca yöneticiler tarafından kullanılabilirdiği, okulların yarısının web sitesi, e-posta ve öğrencilerin durumlarından haberdar etme hizmeti verebildiği, okulların dörtte üçünde bilgisayar laboratuvarı, projeksiyon cihazı ve ofis uygulamalarının bulunduğu, teknolojik donanımların bulunduğu okullarda, bulunmayan okullara göre bilgi yönetimi sistemlerinin geliştirilmesine daha uygun bir yapıda oldukları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre; kadın yöneticilerin

bulunduğu okullarda erkek yöneticilerin bulunduğu okullar göre bilgi yönetimi süreçlerindeki faaliyetlerin anlamlı bir şekilde fazla gerçekleştirildiği, okul türü değişkenine göre; özel okullardaki yöneticilerin her soruda verdikleri cevapların ortalamalarının resmi okullardaki yöneticilere göre anlamlı bir şekilde fazla olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Ergişi (2005), bilgi teknolojilerinin okulda etkin kullanımıyla ilgili okul yöneticilerinin teknoloji yeterliklerini, okul yöneticilerinin algılarına göre belirlemeyi amaçladığı çalışması sonucunda; okul yöneticilerinin, bilgisayar ve diğer teknolojileri tanıma ve kullanma boyutunda ve okullarında bilgi teknolojilerinin etkin kullanımı boyutunda kendilerini yeterli gördükleri, temel bilgisayar kullanımı becerilerinin, sunu hazırlama, elektronik tablo yazılımları gibi konulara göre daha fazla olduğu, bilgisayardan daha çok eğitim süreçlerinde yararlandığı fakat kütüphane ve rehberlik servisi gibi birimlerde kullanımının az olduğu, ortaöğretim okul yöneticilerinin ilköğretim okul yöneticilerine göre teknolojik yeterliklerinin daha fazla olduğu, lisans mezunu yöneticilerin ön lisans mezunu yöneticilere, yeni yöneticilerin de eski yöneticilere göre daha fazla yeterliğe sahip olduğu belirlenmiştir.

Muratoğlu (2005), Tunceli il merkezinde bulunan genel lise, meslek ve teknik lise, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin "Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Stratejileri" hakkındaki görüşlerini; cinsiyet, yaş, çalışma süresi, görev türü, yöneticilik süresi, okul türü değişkenleri açısından ele almıştır. Araştırma okullarda bilgi yönetimi etkili bir biçimde uygulanıp uygulanmadığını yönetici ve öğretmen görüşleri temelinde ortaya koyma amacıyla yapılmıştır. Çalışmada eğitim örgütlerindeki bilgi yönetiminin stratejileri "aktif bilgi yönetimi", "bilgi ekibinin oluşturulması", "bilgi tabanının yaratılması", "bilgi haritalama", "kıyaslama yapma", "şebekeler ve bilgi ağları", "bilgi merkezleri", "bilgi uygulamasından sorumlu bir yöneticinin atanması" boyutlarıyla ele alınmıştır.

Araştırmanın sonucunda; erkek ve kadın çalışanların aktif bilgi yönetimi hariç boyutların geneline "arasıra" düzeyinde katılmaları ile bilgi yönetimini sadece bilgi teknolojileri olarak algıladıkları anlamına geldiği fikri ileri sürülmüştür. Genç öğretmenlerin "aktif bilgi yönetimi" boyutundan beklentilerinin, orta yaş ve yaşlı öğretmenlerin beklentilerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "Bilgi ekibinin oluşturulması" ve "kıyaslama yapma" boyutlarında yöneticilerin, öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri belirtilmiştir. Örgütsel boyutların çoğunda "daima " düzeyinde bir katılım görülmediği ve bu durumun etkili bilgi yönetiminin üst

düzeyde gerçekleşmediği şeklinde anlaşılacağı çıkarımında bulunulmuştur. "Bilgi merkezleri boyutunda" bir grup denek haricinde (yöneticilik süresi 6-10 yıl olan denekler) değişkenlerin tümünün "nadiren" düzeyinde katılmasının istenilen bilgiye anında ulaşma konusunda (bir bilgi bankası ya da bilgi deposunun olmaması) okullarda ciddi sıkıntılar yaşandığının göstergesi olabileceği düşünülmüştür.

Erten (2006), "Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Etkili Kullanabilme Becerileri (Elazığ İli Örneği)" adlı çalışmada, Elazığ ili merkez ilköğretim ve orta öğretim okullarında görev yapan 145 yönetici ve 764 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; Yöneticilerin bilgi yönetiminin tüm boyutlardaki becerilerine ilişkin görüşlerin anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yöneticiler kendileri hakkında olumlu görüş bildirmişken öğretmen görüşlerinin daha düşük algıya sahip olduğu belirtilmiştir. Yöneticilik sınavına girme değişkeni ile öğrenme kültürü arasında anlamlı farklılık olduğu fakat sınava giren ve girmeyen yöneticilerin bu beceriye "her zaman" sahip olduklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Bu durumun sebebi ile okulda bilgi yönetiminin öğrenme kültürü boyutunun oluşumunu sağlayacak beceriler konusunu herkesin farklı algılamış olabileceği fikri ileri sürülmüştür. Yöneticilerin bilgi yönetimi ve teknoloji kullanımı becerisiyle ilgili öğretmenlerin görüşleriyle yöneticilik deneyimi değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunmamasına karşın yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenler "sıklıkla" düzeyinde, yöneticilik deneyimi olan öğretmenler ise "ara sıra" düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Okulda her öğrencinin başarılı olabileceği düşüncesini benimseme görüşü için kadın ve erkek yöneticilerin ortak görüşü "her zaman" olmuştur. Yöneticilerin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerisine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde devlet okulunda çalışan öğretmenlerle özel okulda çalışan öğretmenler arasında devlet okulunda çalışan okul yöneticileri lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiş, bunun sebebinin özel okul yöneticileri ile öğretmenlerinin kişisel rekabet içinde olmalarından kaynaklanabileceği fikri öne sürülmüştür. Bilgi paylaşımı konusundaysa sorumluluk sahibi bir yönetici olma görüşüne hem devlet hem de özel okul yöneticileri "her zaman" düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Sakarya (2006), "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlilikleri" adlı çalışması, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Konya İli Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin kendilerinin ve öğretmenlerin algılarına göre bilgi yönetimindeki "bilginin elde edilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması" yeterlik düzeyleri belirlenmiştir.

Araştırmanın sonucunda; gruplar arasındaki farklılığın sadece bilginin elde edilmesi alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim okulu yöneticilerinin kendilerini, bilgi elde etme alt boyutunda "üst düzeyde yeterli" görmelerine karşın ilköğretim okulu öğretmenlerinin ise ilköğretim yöneticilerini "orta düzeyde yeterli" olarak gördükleri saptanmıştır. Her iki grubun da benzer şekilde, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması alt boyutlarında "üst düzeyde yeterli", bilginin kullanılması boyutunda ise "orta düzeyde yeterli" algısının olduğu tespit edilmiştir. Bilginin kullanılması alt boyutunda ilköğretim okul yöneticilerinin kendilerini "orta düzeyde yeterli" görmelerinin kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunun farkında olmaları anlamına geldiği ileri sürülmüştür. Bilginin depolanması alt boyutunda, 40-44 yaş grubu ve kıdemi 16 ve yukarısı olanların lehine anlamlı farklılığın olduğu, tüm alt boyutlarda erkek grup lehine, bilginin kullanılması boyutunda 45-49 yaş lehine, bilginin kullanılması ve depolanması boyutlarında ise hizmetiçi eğitim alan grup lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Dağlı ve Uzunboylu (2007), ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerini bilgi yönetimi yeterliklerini belirlemek için yaptıkları araştırmada; okul yöneticilerinin bakanlıktan gelen müfettişler aracılığıyla bilgi elde etmeyi tercih etmedikleri, okul müdürlerinin bilgi paylaşımının, müdür yardımcılarını ve öğretmenlerle "tamamen yeterli" velilerle ise "orta" seviyede olduğu belirlenmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin, okulla ilgili bilgiyi kullanarak sorunları çözerken, müdür yardımcılarının görüşlerini aldıkları, bilginin depolanmasında bilgisayar ve dosyalama sistemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Fidan (2007) "Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Araçlarını Kullanma Yeterlik Düzeyine İlişkin Bir Araştırma" adlı araştırmasını, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Antalya merkez ilçe ilköğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerle yapmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanımları konusunda yeterlik düzeyini; cinsiyet, yöneticilikte çalışma süresi, öğretmenlikteki branş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre incelemiştir.

Araştırmada elde edilen bazı sonuçlara göre; ilköğretimde görevli yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okul yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını yüksek düzeyde yeterlikle kullanmaktadır. Tüm alt boyutlarda yer alan görüş ortalamalarına göre yöneticiler kendilerini değerlendirirken öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olumlu görüş belirtmişlerdir. Özellikle "bilgi paylaşımı ve değerlendirme" ile "bilgi boşluğunu saptama" alt boyutlarında öğretmenler ilköğretim okulu yöneticilerini orta düzeyde yeterli görmüşlerdir.

Yöneticilerin öğretmenlikte hangi branştan geldiklerinin okul yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma yeterlik düzeyleriyle ilgili görüşleri üzerinde bir farklılık yarattığı belirlenmiştir. Branş öğretmenliğinden gelen yöneticilerin sınıf öğretmenliğinden gelen yöneticilere göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma yeterliğini daha düşük algılamışlardır. Branş öğretmenliğinden yöneticiliğe atananların, okul yöneticilerinin bilgi yönetim araçlarını kullanma yeterliği hakkındaki beklentilerinin daha yüksek olduğuna dikkat çekilmiştir. Okullarda bilgi paylaşımı ve değerlendirme konusunun geliştirilmeye ihtiyaç duyulduğu ve özel günlerin kutlanması gibi resmi olmayan sosyal ilişkilerin okul yöneticileri tarafından daha fazla desteklenmesi gerekliliği fikri ileri sürülmüştür.

Kılıç (2007), Aksaray İli'nde 2005-2006 eğitim-öğretim yılında görev yapan milli eğitim müdürü, il milli eğitim müdür yardımcıları, şube müdürleri, ilköğretim müfettişleri ve okul müdürleri ile gerçekleştirdiği "Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri" adlı çalışmada; yöneticilerin bilgi yönetimi yeterlik alanlarına ilişkin kendilerini değerlendirdiklerinde, bilgiyi "üst düzey" yeterlikte elde edip paylaştıklarını ve depoladıklarını; orta düzey yeterlikte yani daha az kullanabildiklerini belirtmişlerdir. Bilgi yönetimi boyutları yöneticilerin öz değerlendirmelerine göre ele alındığında; bilginin elde edilmesi ve depolanması boyutunda okul müdürlerinin, bilginin paylaşılması ve kullanılması boyutunda milli Eğitim yöneticilerinin daha yeterli düzeyde görüş bildirdikleri belirtilmiştir.

Özsarıkamış (2009), 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Bolu merkez ilçede görevli ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterlikleri" adlı çalışmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; bilginin elde edilmesi boyutunda ilköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim okulu yöneticilerini "orta düzeyde yeterli" olarak değerlendirmelerinin sebebinin yöneticilerin yeni bilgiyi üretme ve bilgiye ulaşma boyutlarındaki eksikliklerinden kaynaklanmış olabileceği belirtilmiştir. Öğretmenlerin, yöneticilerinin sahip olduğu bilgiyi paylaşma, kullanma ve depolama boyutunda üzerlerine düşeni yaptıkları görüşünde oldukları "üst düzeyde yeterli" değerlendirmelerine dayandırılmıştır. İlköğretim okulu yöneticilerinin tüm boyutlarda kendilerini "üst düzeyde yeterli" olarak değerlendirdiği belirtilmiştir. Yöneticilerle öğretmenlerin görüşlerinin arasında anlamlı farklılığa rastlandığı, özellikle bilginin elde edilmesi boyutunda bu farklılığın dikkat çektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra diğer boyutlarda da öğretmenlerle yöneticiler arasında anlamlı farkların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kıdemi 6-10 yıl

ve 16 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin beklentilerinin daha yüksek olduğu, bu yüzden yöneticileri daha düşük ortalama ile değerlendirmiş olabilecekleri belirtilmiştir.

Almış (2010), okulların mevcut bilgi yönetimi altyapısını ve resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev alan yöneticilerin bilgi yönetimi yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçladığı “Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimine İlişkin Yeterlikleri(Sinop İli Örneği)” adlı araştırmasında; okul yöneticileri kendilerini uygun ortam oluşturma konusunda “en üst düzeyde yeterli” görmelerine karşın öğretmenlerin yöneticilerini “üst düzeyde yeterli” gördükleri, bilginin elde edilmesi, üretilmesi ve paylaşılması boyutunda öğretmenlerin yöneticilerini “orta düzeyde yeterli” gördükleri fakat yöneticilerin kendilerini “üst düzeyde yeterli” gördükleri belirlenmiştir. Yönetici ve öğretmenler bilgi kullanımı alt boyutunda “üst düzeyde yeterli”, bilgiyi depolama boyutunda “orta düzeyde yeterli” şeklinde hemfikir görüş belirtmişlerdir. Araştırmada yönetici görüşlerindeki anlamlı farklılığın olduğu bazı durumlar şu şekildedir; ilköğretimde görev yapan yöneticilerin uygun ortam sağlamaya ilişkin görüşleri, mesleki ve teknik liselerde görev yapan yöneticilerden daha olumludur. Yöneticilik kıdemi 6- 15 yıl arası olan okul yöneticilerinin bilgi paylaşımları konusunda, yöneticilik kıdemi 5 yıl ve altı olan okul yöneticilerinden daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Branşı sınıf öğretmenliği olan yöneticilerin, branşı sosyal bilimler olan yöneticiler ile mesleki ve teknik branşlardan olan yöneticilerden daha olumlu görüşleri bulunmaktadır. Öğretmen görüşlerinin farklılaştığı boyutlar incelendiğinde; erkek öğretmenlerin, yöneticilerinin uygun ortam oluşturmaları ile ilgili tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Okul yöneticilerinin bilgilerini paylaşıp paylaşmadıklarına ilişkin olarak; mesleki kıdemi 5 yıldan az olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 16-20 yıl aralığında olan öğretmenler, mesleki kıdemi 16-20 yıl aralığında olan öğretmenlerden daha olumlu görüş belirtmişlerdir. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde çalışan öğretmenlere göre; yöneticileri,uygun ortamın oluşturulması, bilginin elde edilmesi ve üretilmesi, depolanması, kullanılması ve paylaşılması boyutlarında daha olumlu değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir.

Kocadağ (2010), ilköğretim okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri konulu araştırmasını Kocaeli İli ilköğretim okullarında görevli okul yöneticileriyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada; bilgi yönetimi alt boyutlarından en yüksek toplam ortalama değere sahip olanın “bilginin paylaşılması”, en düşük değer ise “bilginin kullanılması” olduğu, bu sonucun, okul yöneticilerinin bilginin paylaşılmasına “yüksek” düzeyde katıldıklarını, bilginin kullanılmasına ise “ortalama” düzeyde katıldıklarını gösterdiği belirtilmiştir. Okul müdürlerinin, bilginin elde edilmesi ve

toplam bilgi yönetimindeki yetkinliklerinin, müdür yardımcısı pozisyonundaki meslektaşlarından anlamlı derecede daha yüksek olduğu, 35 yaş ve üstü olan tüm grupların toplam bilgi yönetimi yetkinliklerinin 34 yaş ve altı gruptan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu, bilginin elde edilmesi ve kullanılması boyutlarında kıdemi 1-5 yıl olan yöneticilerin puan ortalamalarının diğer gruptakilere göre daha düşük olduğu, hizmetiçi eğitim alan yöneticilerin puan ortalamalarının ise almayanlara göre tüm alt boyutlarda anlamlı derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Branş değişkeni ele alındığında; Fen bilgisi öğretmeni olan yöneticilerin toplam bilgi yönetimi yetkinliklerinin, sınıf öğretmenleri, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ve sosyal alan dersleri öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Balkar ve Şahin (2012), ortaöğretim okullarında görevli müdürlerin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ve liderlik becerilerini inceleyerek en az yetersiz oldukları bilgi yönetimi süreç yeterliğini ve liderlik becerilerini belirledikleri araştırmalarını Adana ili Çukurova ilçesindeki 573 öğretmen ve 27 okul müdürünün katılımı ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın nicel bölümünde öğretmenler, nitel bölümünde ise okul müdürleri yer almıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin en yetersiz oldukları bilgi yönetimi süreç yeterliğinin bilginin paylaşılması olduğu; en az sergiledikleri liderlik becerisininse süreç sorgulama ve risk alma olduğu belirlenmiştir. Okul müdürleriyle gerçekleştirilen görüşmelerde bilginin paylaşılması için ne tür uygulamalar yaptıkları sorulmuş, çoğunlukla duyu panosu kullanma ve toplantı yapma yollarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin, bilgi paylaşımı konusunda az yeterli bulunmalarının nedeni olarak zaman sıkıntısının engelleyici bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Süreci sorgulamayla ilgili becerilerin istenilen düzeyde olmamasına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine göre; süreçlerin sorgulanmama nedenleri, eğitimsel yeniliklerin öğrenilmesi ve risk alma ölçütleri gibi kaynak temalarında kodlandığı görülmüştür.

Avcı (2014), 2012-2013 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Bağcılar ilçesindeki ortaokul eğitim yöneticileri ile yaptığı ortaokul eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlilikleri konulu araştırmasında; okul yöneticilerinin bilgi yönetiminin tüm alt boyutlarına ilişkin algılarının 'genellikle' düzeyinde olmasına rağmen geliştirilmesi gereken birtakım noktaların olduğu belirtilmiştir. Ortaokul yöneticilerinin, çalışanların kişisel ve mesleki gelişimi için bir takım kurs ve seminer faaliyetlerini düzenleme konusunda yeterli çabayı göstermedikleri, bunun nedeninin bu konuda kısıtlı yetkiye sahip olmaları olabileceği düşünülmüştür. Ortaokul yöneticilerinin okullarda göreve yeni başlayan personelin mevcut bilgilerden

yararlandırılmasına daha az sıklıkla başvurdukları ve bu durumun kurumsal hafıza açısından olumsuz bir gösterge olabileceği değerlendirilmiştir. Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi toplam algı puanları ile bilgi kullanımı alt boyutuna dair puanları arasında branş öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi ortalama algı puanları karşılaştırıldığında 50 yaş ve altı grubundaki yöneticiler lehine anlamlı bir farkın olduğu, yaş ilerledikçe ve hizmet süresi arttıkça okul yöneticilerinin bilgi yönetimi algı puanlarının düştüğü belirtilmiştir.

Karakuzu (2014), “Ortaöğretim Kurumları Müdürlerinin Bilgi Yönetimi Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasını Diyarbakır ilinde bulunan ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenler ile gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda; okul müdürlerinin en çok “bilginin paylaşılması” alt boyutunda yeterli görüldükleri, “bilginin depolanması” boyutunu ise etkili olarak gerçekleştiremedikleri tespit edilmiştir. Demografik özelliklere göre incelendiğinde; kadın öğretmenlerin okul müdürlerinin bilgi yönetimi yeterlilik düzeylerine erkek öğretmenlere göre daha olumlu baktıkları, tüm boyutlarda öğretmenlerin çalışma süreleri arttıkça okul müdürlerinin bilgi yönetimi yeterliklerine olumlu görüş belirttikleri, “Sosyal Bilimler” , “Fen- Matematik” ve “Güzel Sanatlar/Özel Yetenek” öğretmenlerinin tüm boyutlarda “Yüksek” ; “Meslek Ders Alanı” grubunda bulunan öğretmenlerin ise tüm boyutlarda “Orta” düzeyde görüş bildirdikleri, , İmam Hatip Lisesi ve Anadolu Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin tüm boyutlarda “Yüksek”; Meslek Lisesi’nde görev yapan öğretmenlerin ise tüm boyutlarda “Orta” düzeyinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Mckeen ve Staples (2001), organizasyonlarda bilgi yönetiminden sorumlu kişilerin karşılaştıkları en önemli zorlukları ve bilgi yönetimini ne kadar iyi gerçekleştirdiklerini belirlemeyi amaçladıkları ve katılımcıların çoğunun Kuzey Amerika’dan olduğu, “Knowledge Managers: Who They Are and What They Do” adlı çalışmalarında ayrıca bilgi yönetimi faaliyetlerini, bilgi yönetiminde organizasyonların ve bilgi yöneticilerinin sahip olması gereken özellikleri incelemişlerdir.

Bilgi yönetimi faaliyetlerini; “intranet ve bilgi havuzları oluşturma, veri depolama, bilgi çalışanlarının iç ağlarını oluşturma, işbirliğini desteklemek için grup

yazılımı uygulama, iç uzmanlık kaynaklarını haritalama, yeni bilgi tabanlı ürün veya hizmetlerin tanıtılması, yeni bilgi rolleri oluşturmak ve karar destek araçlarını uygulamak” şeklinde ele almışlardır. Bilgi Yönetimindeki organizasyonel zorlukları; “insan davranışlarını değiştirmek, bilgi varlıklarının değerini ve performansını ölçmek, bilgi girişimleri için kıt kaynak kullanımının gerekçelendirilmesi, kuruluşun mevcut bilgisini haritalandırma, yetenekleri kişileri çekmek ve elde tutmak, hangi bilginin yönetilmesi gerektiğini belirlemek, bilgi girişimleri için uygun kapsamı belirlemek, bilgi çalışmaları için standart süreçlerin tanımlanması ve doğru takım liderinin belirlenmesi, bilgiyi kullanılabilir hale getirmek ve teknolojik sınırlamaları aşmak” konularında değerlendirmişlerdir. Bilgi Yönetimindeki organizasyonel yetenekleri ise “bilgi yönetiminin etkisini ölçme, bilgi varlıklarının değerini ölçme, teşvikler yoluyla bilgi paylaşımını kolaylaştırmak, mevcut bilgiyi kuruluşun diğer bölümlerine aktarma, kültür yoluyla bilgi paylaşımını kolaylaştırma, Bilgileri süreçlere, ürünlere ve / veya hizmetlere dahil etme, bilgileri dokümanlarda, veritabanlarında, yazılımlarda vb. sunma, karar vermede erişilebilir bilgiyi kullanma, dış kaynaklardan değerli bilgiye erişim ve yeni bilgi üretme” şeklinde ele almışlardır.

Araştırma sonunda bilgi yöneticilerinin kendilerine has bir takım özellikleri olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu özelliklere göre bilgi yöneticisi; yüksek eğitilmiş, deneyimli performans sergileyen ve kanıtlanmış performansına dayanan bir pozisyonda olan, yeni bilgileri araştırma ve öğrenmeyi seven, yeni ve heyecan verici şeylerin öncüsü olan, motivasyonu formal güçten değil içten gelen, başkalarına yardım etmekten hoşlanan, risk alıcı ve bazen bir asi, bilgi yönetimini “organizasyon içinde bir marka haline getirme” yolu olarak gören kişilerdir. Araştırma sonucunda ayrıca bilgi yönetimi felsefesinin eğitimi, bilinirliği ve tanıtımının büyük uğraşı olduğu, organizasyonun değişiminin temel sorun olduğu ve bilgi yönetiminin asıl amacının entelektüel sermayeyi kuruluş çapında güçlendirmek olduğu belirtilmiştir.

Chauve ve Despres (2002) İngilizce, Fransızca ve İspanyolca dillerinde yaptıkları literatüre dayalı araştırmalarında 1997 ve 2001 yılları arasında gerçekleştirilen 59 araştırmayı belirlemiş, tematik olarak 23'ü analiz etmiş ve bilgi yönetiminin kavramsal temellerini incelemiştir. Araştırmaların genellikle altı boyutta şekillendiği sonucuna varmış, bilgi Yönetiminde organizasyon mantığını temsil

ettiğine inandıkları bu boyutları; olaylar, faaliyetler, kademe, bilgi, teknoloji ve çıktılar şeklinde adlandırmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şunlardır;

- 1- Araştırmacılar genellikle bilginin kendi doğasına odaklanmıştır. Bilgiyi somut bir noktaya getirmenin zorluklarına karşın bilgiyi farklı yönleri ve süreçleriyle ele alan bir dizi araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, şirketlerin stratejik hedeflerle ilgili özellikle kritik bilgileri tanımlama ve bulma biçimleri (Valoris, 1999, 2000; KPMG Consulting, 1998, 2000), bilgiyi elde etme, saklama, şifreleme ve bilgiye erişme ve müdahalede bulunma yollarını içeren adımları (Mohrman ve Finegold, 2000; Gupta vd, 2001), bilgi yönetimi için bireysel sorumlulukları (Önde gelen ABD Şirketleri Anketi, 1997) ve bilişsel süreçlerin doğrusal olarak tanımlanmış zincirinin son halkası olarak kabul edilen bilgi yaratma ve yenilikçilik ile ilgili uygulamalar (Rajan vd, 1999) araştırılmıştır.
- 2- Araştırmaların çoğunun bilgi yönetimi sağlayıcıları ya da engelleri diye kategorize edilen öğeleri içerdiği belirlenmiştir. Bunlar bilgi yönetimi girişiminin belli düzeyde başarı ya da başarısızlığından sorumlu olan yapısal ve işlevsel koşullardır. Sağlayıcılar, genellikle bilgi varlıklarının değerine, şirketteki rollerinin önemine, bilgi yönetimi stratejisinin varlığına, kurumsal stratejiyle bütünleşmesine, üst düzey yönetimin bağlılığına ve bilgi paylaşım kültürünün bileşenlerine ilişkin farkındalığı içerir. Engeller ise bir bilgi yönetimi programının uygulanmasını engellediği düşünülen olgulardır ve bazı araştırmalar, başarısızlık ve engelleri araştırmıştır. Örneğin Cranfield (1998) araştırması engelleri dört kategoriye ayırmıştır. Bunlar; insan kaynaklı, yönetim kaynaklı, yapı kaynaklı ve bilgi kaynaklı engellerdir. KPMG(1998) araştırması, yönetilmeyen bilginin ve teknik altyapının başarısızlığa neden olduğuna dikkat çekerken, AMA (1999) bilginin ve insanın doğasından kaynaklanan engellere, Rajan vd. (1999) bilgi yaratmadaki kısıtlamalara odaklanmıştır.
- 3- Cranfield (1998), resmi mekanizmaları ve bilgi yönetimi görevlerini; AMA (1999), bilgi yönetiminin iş süreçleri unsurlarını ve bileşenlerini; Küresel Bilgi Yönetimi Kıyaslama Anketi (2001), bilgi yönetimi stratejisinin uygulanış şeklini; Andersen (2000) ise bilgi yönetimi girişiminin aktörlerini en çok zorlayan nedir sorusunu birey düzeyinde uygulamalar, görevler,

alışkanlıklar ve tutumlar boyutlarıyla incelemiştir. Organizasyon gibi daha yüksek kümelenme düzeylerini hedefleyenler, iş yapılarını ve iş süreçlerini incelerken, kültürle uğraşanlar genellikle bilgi yaratma yoluyla kişisel değiş tokuş, paylaşım ve yenilikle ilgili çevresel unsurları araştırmıştır.

- 4- Bilgi yönetiminin çıktıları maliyet ve fayda ekseninde incelenmiştir. Avantajlar; artan rekabet avantajı, pazarlama ve müşteri ilişkileri yönetimi, çalışan gelişimi ve memnuniyeti ve artan hissedar değeri gibi küresel değerlendirmeleri kapsamaktadır. Maliyetler ise finansal olarak; harcamalar, zaman yatırımları, insan kaynakları veya personel çabaları ve organizasyonel değişim mühendisliği harcamalarıdır. Bu maliyet / fayda yapılarının birçoğu, faydaları en üst düzeye çıkaracak ve maliyetleri en aza indirecek şekilde organizasyonel rutinleri ayarlamak olan bir işlem maliyet mantığına göre geliştirilmiştir. Ayrıca iş odaklı ve sonuç odaklı çıktıların pratik uygulamalarda ve örgütsel özelliklerle çevre arasındaki farklılıkları ortadan kaldırmada yetersiz olduğu, bu alanın yeni olmasından dolayı birçok şirketin yararlı bilgiyi kendilerinin keşfettiğini ve bilgi yönetimi tanımını da kendilerinin yaptığını tespit etmişlerdir.

Petrides ve Guiney (2002), bilgi yönetiminde ekoloji metaforu ve bilgi ekolojisini incelemiş, okulların bilgi yönetimi uygulamalarına yönelik ekolojik bir çerçeve oluşturmaları için dört adım belirlemişlerdir. Bu sürecin, okul organizasyonunun bir öğrenme topluluğu olarak eş zamanlı bir şekilde büyümesine ve böylece okulun ve bölgenin etkinliğini ve verimliliğini en üst düzeye çıkarırken, istihbarat ve karar verme sürecine dönüşen bilgi temelli bilgi yaratma hedefine ulaşmasını sağladığını belirtmişlerdir. İlk adım, okulların şu anda ne tür bir bilginin mevcut olduğunu belirlemesi ve bilgi birikiminin kurumun her tarafına nasıl aktığını gösteren bir yol haritası geliştirmesidir. İkincisi, okulun hedef ve misyonu ile uyumlu karar verme politikalarını desteklemek için örgütün hangi tür bilgiye ihtiyaç duyulduğunun tespit edilmesidir. Üçüncüsü, organizasyonel ortamın iş süreçlerinin, organizasyon yapısı, işlevi ve insan kaynakları konularının bağlamı ve perspektifinin, özellikle bilgi ihtiyaçları açısından değerlendirilmesidir. Dördüncüsü, bilgi politikasının sorularını ele almak için organizasyonun bilgi kültürünün değerlendirilmesidir.

Singh (2008) “Bilgi Yönetiminde Liderliğin Rolü” adlı araştırmasını liderlik stillerinin bilgi yönetimi süreç ve uygulamalarına etkisini ve çalışanların hangi liderlik tarzını tercih ettiklerini belirlemek amacıyla yapmıştır. Araştırma, Hindistan’da bir yazılım şirketinde çalışan 182 erkek ve 149 kadın olmak üzere toplam 331 kişinin görüşleri “Bilgi belirleme ve yaratma, Bilgi elde etme ve depolama, bilgi paylaşımı ve dağıtılması, bilgi uygulaması ve kullanımı, açık ve örtük bilgi yönetimi uygulamaları ve direktif verici, destekleyici, koçluk edici ve yetkilendirici liderlik stilleri” alt boyutlarında ele alınarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda; örtük ve açık bilgi yönetim uygulamaları ile ilgili olarak genel algının hem açık hem de örtük bilgi yönetiminin, ortalamanın üzerinde olduğu fakat organizasyonda örtük bilgi uygulamalarının daha fazla önemsendiği ve genel olarak bilgi yönetimi uygulamalarının tatmin edici seviyenin çok üzerinde olmasına rağmen gerçekten iyi bir bilgi yönetimi uygulaması için bilgi yönetimi mimarisinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Organizasyonda baskın liderlik tarzı biçiminin direktif verici liderlik olduğu, bilgi yönetiminin tüm boyutlarıyla direktif verici liderlik stili arasındaki ilişkinin negatif yönde, yetkilendirici liderlik stiliyle arasındaki ilişkinin ise pozitif yönde olduğu ve organizasyonda insan odaklı liderlik davranışlarının iş odaklı liderlik davranışlarına tercih edildiği tespit edilmiştir.

Lee vd. (2010), “Okullar için süreç Tabanlı Bilgi Yönetimi Sistemi: Tayvan’da Bir Örnek Olay Çalışması” adlı araştırmalarını; mevcut bilgi yönetimi modellerini özetlemek ve okullara, örgüt kültürlerine ve sınırlamalarına göre uygun bir bilgi yönetimi süreci modeli önermek, okulların gerçek ihtiyaçlarını karşılayan bir Süreç Tabanlı Bilgi Yönetimi (PKMSS) sistemi geliştirmek amacıyla yapmışlardır. Öğretmenler, yöneticiler ve hemşireler de dahil olmak üzere farklı düzeylerde ve pozisyonlarda çalışan gönüllü 45 kişiye 30 gün boyunca ampirik gözlem yapılmış ve bu süre zarfında tam olarak katılmayan üyeler filtrelenerek toplam 31 kişiye anket ve görüşme anketi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; katılımcıların PKMSS’nin tüm boyutlarına karşı olumlu görüş bildirdikleri, en yüksek memnuniyet seviyesini veren boyutun “bilgi topluluğu”, ardından “sistem kullanımı” olduğu, “Bilgi haritalama” dan duyulan memnuniyetin nispeten düşük olduğu belirtilmiştir. Çalışanlarla PKMSS hakkında yapılan paylaşım, geri bildirim, tartışma ve değerlendirme gibi mekanizmaların bilgi

üretimi ve edinimi çalışmalarında bir pratiklik düzeyi yaratmış ve çalışanlar PKMSS içeriğini kabul etmişlerdir, açık uçlu mülakat sorularına olumlu görüş bildirmişlerdir. Birçok üye farklı topluluk platformlarında ve okullarda bulunan bilgi dokümanlarını bağlayan bir bağlantı görmeyi de istemiştir. Başka bir deyişle bilginin dışsallaştırılması ve birleştirilmesini destekleyecek uygulamalar talep etmişlerdir. Ayrıca bazı kullanıcıların ekranları tarafından tartışılan bilgi belgelerini nasıl arayacaklarını bilmedikleri ortaya çıkmıştır.

Leung (2010), Hong Kong'daki okullarda bilgi yönetiminin uygulanmasının kritik faktörlerine yönelik, ilk ve orta dereceli okullarda bilgi yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını ve hangi sorunlarla karşılaşıldığını belirlemek amacıyla nitel bir çalışma yapmıştır. Araştırma 23 okuldan davet edilen 65 öğretmenle gerçekleştirilmiş, yapılan görüşmelerde öğretmenlere; okullarında herhangi bir bilgi yönetimi uygulamasının olup olmadığı, bilgi yönetiminde kritik başarı faktörlerinin neler olduğu, okullarında bilgi yönetimine nelerin engel olduğu ve bu engellerden kurtulmak için herhangi bir önerilerinin olup olmadığı gibi açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonucunda katılımcıların %45'inin bilgi yönetimi kavramını tam olarak anlayamadığı, %30'ununsa bu kavrama daha önce rastlamadığı belirlenmiş, bilgi yönetimi ile ilgili gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra katılımcıların, bazı bilgi yönetimi uygulamalarının okullarında zaten var olduğunu fark ettikleri belirtilmiştir. Bilgi yönetiminde kritik başarı faktörlerinin liderlik, strateji ve hedef olduğu, bilgi yönetiminde en önemli engelin ise hedef eksikliği olduğu, öğretmenlerin çoğunun liderliği en iyi çözüm önerisi olarak sunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bir okuldaki başarılı bilgi yönetiminin, bilgi teknolojisinin erişilebilirliği, güçlü liderlik, kültürel etkiler, örgütsel yapı ve insan özellikleri gibi farklı yönleri içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sain ve Wilde (2014) kapsamlı literatür taraması sonucunda, bilgi yönetimin başarısında belirleyici olan yedi farklı faktörü tanımlamışlardır. Bunlar;

- 1- Bilgi kaybı (beyin göçü) hem bireyleri hem de örgütleri ilgilendiren önemli bir faktördür. Bu nedenle, bireyler ve organizasyonlar için bilgi koruma ihtiyacı önemli bir konudur.
- 2- Bilgiyi paylaşma isteği, içsel, dışsal ve içe dönük motivasyonla şekillenir.

- 3- Müşterinin bilgisini kullanmak ve yönetmek de bireyin bilgi edinme ve yetkinliği ile yakından ilişkilidir.
- 4- Pazarlama stratejileri geliştirme veya ürün ve hizmetleri müşterinin ihtiyaçlarına göre uyarlama gibi konularda müşteri bilgilerinden yararlanarak şirkete fayda sağlamak için belli bir düzeyde bilgi edinimi gereklidir.
- 5- Yeterlilik, müşterileri ve bilgilerini mümkün olduğunca çok yararlı bilgi edinecek şekilde ele alma becerisidir.
- 6- Başarılı bilgi yönetimini sağlayan diğer önemli faktörler arasında örgütsel öğrenme ve bilgi kültürü yer almaktadır. Örgütsel öğrenme, bir yandan, bir şirketin öğrenme yeteneklerini yansıtırken, öte yandan bilgi kültürü, pratik bilgi paylaşımı süreçlerine doğrudan etki eder.
- 7- Müşterinin sorunları varsa ve hızlı bir şekilde desteğe ihtiyaç duyuyorsa ya da bilgi boşluklarının mümkün olduğunca hızlı bir şekilde kapatılması gerekiyorsa, şirketler müşterilerine karşı yüksek bir duyarlılık göstermelidir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemiyle ilgili; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmada okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri ve bu yeterliklerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde olan bir durumu tam olarak olduğu gibi betimlemeye yarayan araştırma yaklaşımı (Karasar, 2009, s. 77) olduğu için tercih edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İstanbul İli Kağıthane İlçesinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, 2016-2017 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul İli Kağıthane İlçesinde 20'si ilköğretim, 7'si ortaöğretim olmak üzere toplam 27 okulda görev yapan 276 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı okullar tesadüfi örnekleme ile seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verileri toplamak için hazırlanan kişisel bilgi formu ve Erten (2006) tarafından geliştirilen "Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Kullanabilme Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerini belirlemeyi amaçladığı için ölçeğin yalnızca okul yöneticilerinin bilgi yönetimini kullanabilme becerilerini öğretmen algılarına göre belirlemeyi amaçlayan kısmı uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenler hakkındaki demografik verileri elde etmek için EK- II'de yer alan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formunda öğretmenlerin yaşı, kıdem yılı, cinsiyeti, görev yaptığı okul türü ve kademesi, branşı, son eğitim durumu, yöneticilik deneyiminin olup olmadığı ve bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmadığını belirleyecek sorular yer

almaktadır. Öğretmenlerden gerçekçi cevaplar alabilmek için öğretmenlere ait kimlik bilgilerini içeren sorulara yer verilmemiştir.

3.3.1. Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Kullanabilme Becerileri Ölçeği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin Bilgi Yönetimi yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Erten (2006) tarafından geliştirilen “Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Kullanabilme Becerileri Ölçeği” (EK-III) kullanılmıştır. Ölçek, Likert türü beşli dereceleme ölçeğidir. Ölçek maddeleri beş cevap seçeneğini içerecek şekilde “Hiçbir zaman -Nadiren-Ara sıra-Sıklıkla-Her zaman” skalası üzerinden yanıtlanmaktadır. Ölçek, bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerisi, bilgi yönetiminde teknoloji kullanımı becerisi, bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerisi, bilgi yönetimi süreçlerine katılım ve bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerisine ilişkin beş boyuta dayalı olarak geliştirilmiştir.

Erten (2006), geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için; 150 öğretmen ve 100 yöneticiye anket dağıtarak, 126 öğretmen ve 66 yönetici olmak üzere toplam 192 anket toplamıştır. Ölçme aracının kapsam geçerliliğine sahip olup olmadığı ölçeği geliştiren kişi tarafından uzman görüşü alınarak ve alanyazın taranarak saptanmış, ölçme aracından elde edilen veriler istatistik programına işlenerek aracın alt boyutlarında yapı geçerliği için faktör analizi ve iç tutarlık için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunda, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0.96 olduğu belirlenmiştir. Faktör analizinde ise faktör yükü 0.35 ve üzeri olan maddeler alınmış, 0.35’in altındakiler işlevselliği olmadığı için ankettten çıkarılmıştır.

Ölçeği oluşturan faktörler ve ilgili maddeler şunlardır:

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerisi (1-21 arasındaki maddeler): Bu boyutta yer alan 16. madde tersine (reverse) maddedir.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji kullanımı becerisi (22-32 arasındaki maddeler): Bu boyutta yer alan 29. ve 31. maddeler tersine (reverse) maddelerdir.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerisi (33-47 arasındaki maddeler): Bu boyutta yer alan 42. , 43. ve 45. maddeler tersine (reverse) maddelerdir.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerisi (48-64 arasındaki maddeler): Bu boyutta yer alan 53. , 54. , 61. , 63. ve 64. maddeler tersine (reverse) maddelerdir.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerisi (65-70 aralığındaki maddeler): Bu boyutta yer alan 69. ve 70. maddeler tersine (reverse) maddelerdir.

3.4.Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Bu araştırma kapsamında Kişisel Bilgi Formu ve Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Kullanabilme Becerileri Ölçeği İstanbul İli Kağıthane İlçesinde görev yapan 276 öğretmene uygulanmıştır. Anketlerin çoğaltılması, araştırma kapsamında bulunan okullara iletilmesi, örnekleme yer alan öğretmenlere araştırmanın amacının açıklanması ve gönüllü katılımcılar tarafından doldurulan anketlerin toplanması gibi iş ve işlemler bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulama için çoğaltılan ve araştırma kapsamındaki okullarda görev yapan öğretmenlere dağıtılan 300 adet ölçek formundan 13 tanesi geri dönmemiş, 11 tanesi ise değerlendirme yapılmadan iade edilmiştir. Böylece 276 adet ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmada toplanan verilerin işlenmesi ve çözümlemesinde SPSS 23.0 (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) paket programından yararlanılmıştır. Anketlerin kişisel bilgilerle ilgili olan birinci bölümündeki verileri değerlendirmek için frekans ve yüzde değerleri kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerini belirlemeye yönelik ikinci bölümde ise cinsiyet, varsa yöneticilik deneyimi ve hizmetiçi eğitim alıp almadıkları değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney-U testi; yaş, hizmet yılı, son eğitim durumu, görev yapılan okul türü ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi(ANOVA) ve Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır. Levene testi ile dağılımın normal olup olmadığı belirlenmiştir.

Bütün istatistiksel işlemlerde en az .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır. Varyans analizi sonucu anlamlı çıktığında, farklılığın kaynağını belirlemek için grupların homojen olması durumunda çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi, grup varyanslarının homojen olmadığı durumlarda Tamhane testi uygulanmıştır.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerini belirlemeye yönelik anket maddeleri; “Hiçbir zaman”dan “Her zaman”a ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Değerlendirme ölçeğinin puan aralığı en yüksek değer olan 5’ten, en düşük değer olan 1’in çıkarılmasıyla elde edilen 4 sayısının seçenek sayısı olan 5’e bölünmesiyle hesaplanmıştır. Elde edilen .80 katsayısı ile ağırlıklı aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin bilgiyi yönetme yeterliklerinin belirlenmesinde aritmetik ortalama(\bar{x})kullanılmıştır. Araştırmada yüksek puan yüksek düzeydeki bilgi yönetme yeterliğini, düşük puanlar ise düşük düzeydeki bilgi yönetme yeterliğini ifade etmektedir. Anket maddeleri “Her zaman” seçeneği 4,21-5,00 arası puanla “En üst düzey yeterlik”, “Sıklıkla” seçeneği 3,41-4,20 arası puanlamayla “Üst düzey yeterlik” , “Ara sıra” seçeneği 2,61-3,40 arası puanlamayla “Orta düzey yeterlik” , “Nadiren” seçeneği 1,81-2,60 puan aralığıyla “Alt düzey yeterlik” ve “Hiçbir zaman” seçeneği de 1,00-1,80 arası puanlamayla “Yetersizlik” şeklinde yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümün birinci kısmında araştırmaya katılan öğretmenlerin oluşturduğu örneklem grubunun Kişisel Bilgi Formundan elde edilen demografik verilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğretmenlerin yaşına, cinsiyetine, kıdemine, görev yaptığı okul türü ve kademesine, branşına, son eğitim durumuna, yöneticilik deneyimi olup olmadığına ve bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim alıp almadığına göre yüzdelik dağılımlarına yer verilmiştir.

İkinci kısımda araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerisi, teknoloji ve kullanımı becerisi, öğrenme kültürü becerisi, bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerisi ve bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerisine ilişkin görüşleri ile yaş, cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul türü, branş, son eğitim durumu, yöneticilik deneyimi olup olmadığı ve bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim alıp almadığı değişkenlerine göre incelenmiş ve en yüksek ve en düşük algılanan beceriler belirlenmiştir.

4.1. Öğretmenlere İlişkin Demografik Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin Kişisel Bilgi Formundan elde edilen demografik bilgilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4- 1: Yaş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yaş	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
20-24 yaş	35	12,7	12,7	12,7
25-29 yaş	43	15,6	15,6	28,3
30-34 yaş	52	18,8	18,8	47,1
35-39 yaş	55	19,9	19,9	67,0
40-44 yaş	42	15,2	15,2	82,2
45-49 yaş	30	10,9	10,9	93,1
50 yaş ve üzeri	19	6,9	6,9	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Tablo 4-1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan 276 öğretmen içinde en büyük ağırlığı 55 kişi (%19,9) ile yaşları 35-39 aralığındaki grup oluşturmaktadır. Bunu 52 kişi (%18,8) ile 30-34 yaşları arasındaki grup izlemektedir. 20-24 yaş aralığındaki öğretmenler 35 kişi (%12,7), 25-29 yaş aralığındaki grup 43 kişi (%15,6) ,40-44 yaş aralığında 42 kişi (%15,2), 45-49 yaş aralığında 30 kişi (%10,9) , 50 ve üzeri yaşta olan grupta ise 19 kişi (%6,9) bulunmaktadır.

Tablo 4- 2:Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
Erkek	107	38,8	38,8	38,8
Kadın	169	61,2	61,2	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 169’u (%61,2) kadın; 107’si (%38,8) erkektir.

Tablo 4- 3:Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kıdem	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
1 yıldan az	13	4,7	4,7	4,7
1-5 yıl	67	24,3	24,3	29,0
6-10 yıl	69	25,0	25,0	54,0
11-15 yıl	58	21,0	21,0	75,0
16 yıl ve üzeri	69	25,0	25,0	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Tablo 4-3’te görülebileceği gibi, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 13’ü (%4,7) 1 yıldan az, 67’si (% 24,3) 1-5 yıl arası, 69’u (%25) 6-10 yıl arası, 58’i (%21) 11-15 yıl arası ve 69’u (% 25) 16 yıl ve üzeri hizmet yılındadır.

Tablo 4- 3:Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Türü	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
İlkokul	54	19,6	19,6	19,6
Ortaokul	73	26,4	26,4	46,0
Genel Lise/Anadolu Lisesi	51	18,5	18,5	64,5
Mesleki/Teknik Lise	85	30,8	30,8	95,3
Diğer	13	4,7	4,7	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Tabloda 4-4'te görüldüğü gibi, örneklem grubunun 54'ü (%19,6) İlkokulda, 73'ü (%26,4) Ortaokulda, 51'i (%18,5) Genel Lise/Anadolu Lisesinde, 85'i (30,8) Mesleki/Teknik Lisede ve 13'ü (%4,7) diğer okul türlerinde görev yapmaktadır. "Diğer" şeklinde ifade eden öğretmenlerin rehber öğretmen olduğu ve Rehberlik Araştırma Merkezlerinde çalıştıkları belirlenmiştir.

Tablo 4- 4:Brans Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Branş	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
Sınıf Öğretmeni	49	17,8	17,8	17,8
Sosyal Alanlar	80	29,0	29,0	46,7
Fen Alanları	97	35,1	35,1	81,9
Eğitim Bilimleri /Rehberlik	12	4,3	4,3	86,2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi/ İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri	38	13,8	13,8	100
Toplam	276	100,0	100,0	

Tablo incelendiğinde, örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin 49'unun (%17,8) Sınıf Öğretmeni, 80'inin (%29,0) Sosyal Alanlar, 97'sinin (%35,1) Fen Alanları, 12'sinin (%4,3) Eğitim Bilimleri, 38'inin (%13,8) Din kültürü ve Ahlak Bilgisi/ İmam Hatip Meslek Lisesi Dersleri öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 4- 5: Okul Yöneticilik Deneyimi İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul Yöneticilik Deneyimi	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
Var	23	8,3	8,3	8,3
Yok	253	91,7	91,7	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Örnekleme grubunun 23'ü (%8,3) okul yöneticilik deneyiminin olduğunu, 253'ü (%91,7) okul yöneticilik deneyiminin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 4- 6: Bilgi Yönetimi Konulu Hizmetiçi Eğitime Katılım Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Bilgi Yönetimi Konulu Hizmetiçi Eğitime Katılım	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
Evet	33	12,0	12,0	12,0
Hayır	243	88,0	88,0	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Tabloda görüldüğü gibi, örnekleme grubunu oluşturan öğretmenleri 33'ü (%12,0) bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim aldığını, 243'ü (%88,0) ise bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim almadığını belirtmiştir.

Tablo 4- 7: Son Eğitim Durumu Değişkeni İçin Frekans Ve Yüzde Değerleri

Son Eğitim Durumu	f	%	Geçerli %	Yığılmış %
Lisans	262	94,9	94,9	94,9
Yüksek Lisans	14	5,1	5,1	100,0
Toplam	276	100,0	100,0	

Araştırmaya katılan öğretmenlerin son eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde, 262'sinin (%94,9) Lisans ve 14'ünün (%5,1) Yüksek Lisans mezunu olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerisi, teknoloji ve kullanımı becerisi, öğrenme kültürü becerisi, bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerisi ve bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerisine ilişkin görüşleri ile yaş, cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul türü, branşı, son eğitim durumu, yöneticilik deneyimi olup olmadığı ve bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim alıp almadığı değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Okul Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerisine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul türü, branşı, son eğitim durumu, yöneticilik deneyimi olup olmadığı ve bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim alıp almadığı değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4- 8: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek için Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	6	17,443	2,907	4,280	,000*	3,739	,001
Grup içi	269	182,732	,735				
Toplam	275	200,176					

*p<.05

Tabloda görüldüğü gibi, Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir ($L_F=3,739$; $p<.05$). Bu nedenle non-parametrik Kruskal Wallis- H testi uygulanmıştır.

Tablo 4- 9: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X ²	p
20-24 yaş	35	121,76	6	27,255	,000*
25-29 yaş	43	128,97			
30-34 yaş	52	125,58			
35-39 yaş	55	131,40			
40-44 yaş	42	159,51			
45-49 yaş	30	198,73			
50 ve üzeri yaş	19	105,29			

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunabilmesi için pos-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 4- 10: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Yaş(i)	Yaş(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
20-24 yaş	25-29 yaş	-,141	,224	1,000
	30-34 yaş	-,137	,212	1,000
	35-39 yaş	-,186	,211	1,000
	40-44 yaş	-,487	,208	,384
	45-49 yaş	-,850(*)	,199	,002
	50 ve üstü yaş	-,057	,197	1,000
25-29 yaş	20-24 yaş	,141	,224	1,000
	30-34 yaş	,004	,183	1,000
	35-39 yaş	-,044	,182	1,000
	40-44 yaş	-,345	,178	,707
	45-49 yaş	-,708(*)	,168	,002
	50 ve üstü yaş	,084	,165	1,000
30-34 yaş	20-24 yaş	,137	,212	1,000
	25-29 yaş	-,004	,183	1,000
	35-39 yaş	-,048	,167	1,000
	40-44 yaş	-,349	,163	,529
	45-49 yaş	-,712(*)	,152	,000
	50 ve üstü yaş	,080	,149	1,000
35-39 yaş	20-24 yaş	,186	,211	1,000
	25-29 yaş	,044	,182	1,000
	30-34 yaş	,048	,167	1,000
	40-44 yaş	-,301	,162	,766
	45-49 yaş	-,664(*)	,151	,001
	50 ve üstü yaş	,128	,147	1,000
40-44 yaş	20-24 yaş	,487	,208	,384
	25-29 yaş	,345	,178	,707
	30-34 yaş	,349	,163	,529
	35-39 yaş	,301	,162	,766
	45-49 yaş	-,363	,146	,286
	50 ve üstü yaş	,429	,143	,082
45-49 yaş	20-24 yaş	,850(*)	,199	,002
	25-29 yaş	,708(*)	,168	,002
	30-34 yaş	,712(*)	,152	,000
	35-39 yaş	,664(*)	,151	,001
	40-44 yaş	,363	,146	,286
	50 ve üstü yaş	,792(*)	,130	,000
50 ve üstü yaş	20-24 yaş	,057	,197	1,000
	25-29 yaş	-,084	,165	1,000
	30-34 yaş	-,080	,149	1,000
	35-39 yaş	-,128	,147	1,000
	40-44 yaş	-,429	,143	,082
	45-49 yaş	-,792(*)	,130	,000

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrasında uygulanan post-hoc Tamhane testi sonucunda; 45-49 yaş grubunun puan ortalamaları ile 20-24 yaş, 25-29 yaş, 35-39 yaş ve 50 ve üstü yaş arasında 45-49 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu bulguya göre 45-49 yaş grubundaki öğretmenlerin diğer gruptaki öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği söylenebilir.

Tablo 4- 11: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _e	t- Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Önderlik Ve Kendini Gerçekleştirme Becerileri	Erkek	107	3,30	,91	,08	274	-2,814	0,005*
	Kadın	169	3,59	,79	,06			

*p<.01

Öğretmenlerin cinsiyeti değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için öncelikle Levene testi ile grup varyanslarının homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($L_F = ,665$; $p > .05$). Bu nedenle bağımsız grup t-testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4- 12: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	4	11,718	2,929	4,212	,003*	3,302	,012
Grup içi	271	188,458	,695				
Toplam	275	200,176					

*p<.05

Tablo 4-12' de görülebileceği gibi, grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı Levene testi ile incelenmiş, grup varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($L_F=3,302$; $p<.05$). Bu nedenle Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 4- 13: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
1 yıldan az	13	98,50	4	11,140	,025*
1-5 yıl	67	124,60			
9-10 yıl	69	139,88			
11-15 yıl	58	134,65			
16 yıl ve üzeri	69	161,40			

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerinden Tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 4- 14: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 yıldan az	1-5 yıl	-,397	,367	,971
	6-10 yıl	-,608	,364	,713
	11-15 yıl	-,567	,365	,785
	16 yıl ve üzeri	-,850	,358	,289
1-5 yıl	1 yıldan az	,397	,367	,971
	6-10 yıl	-,210	,152	,842
	11-15 yıl	-,170	,154	,958
	16 yıl ve üzeri	-,453(*)	,135	,011
6-10 yıl	1 yıldan az	,608	,364	,713
	1-5 yıl	,210	,152	,842
	11-15 yıl	,040	,147	1,000
	16 yıl ve üzeri	-,242	,127	,461
11-15 yıl	1 yıldan az	,567	,365	,785
	1-5 yıl	,170	,154	,958
	6-10 yıl	-,040	,147	1,000
	16 yıl ve üzeri	-,282	,130	,278
16 yıl ve üzeri	1 yıldan az	,850	,358	,289
	1-5 yıl	,453(*)	,135	,011
	6-10 yıl	,242	,127	,461
	11-15 yıl	,282	,130	,278

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine ile okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda; 1-5 yıl grubu ile 16 yıl ve üzeri grup arasında 16 yıl ve üzeri grup lehine istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır. Bu bulguya göre, 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4- 15: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	4	9,102	2,276	3,228	,013*	2,610	,036
Grup içi	271	191,073	,705				
Toplam	275	200,176					

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce grup varyanslarının homojen olup olmadığı Levene's testi ile incelenmiş, varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir ($L_F = 2,610$; $p < .05$). Bunun üzerine Kruskal Wallis- H testi uygulanmıştır.

Tablo 4- 16: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
İlkokul	54	162,09	4	12,328	,015*
Ortaokul	73	124,52			
Genel	51	125,87			
Lise/Anadolu Lisesi					
Mesleki/ Teknik Lise	85	148,66			
Diğer	13	102,08			

*p<.05

Tablo 4'16'da görüldüğü gibi gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farka rastlanmıştır ($F_{(4,271)}=3,228$; $p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere post-hoc çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 17: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	,461(*)	,147	,022
	Genel Lise	,372	,149	,135
	Mesleki/Teknik Lise	,172	,125	,850
	Diğer	,565	,229	,223
Ortaokul	İlkokul	-,461(*)	,147	,022
	Genel Lise	-,089	,165	1,000
	Mesleki/Teknik Lise	-,289	,145	,387
	Diğer	,103	,240	1,000
Genel Lise	İlkokul	-,372	,149	,135
	Ortaokul	,089	,165	1,000
	Mesleki/Teknik Lise	-,199	,146	,856
	Diğer	,193	,241	,997
Mesleki/Teknik Lise	İlkokul	-,172	,125	,850
	Ortaokul	,289	,145	,387
	Genel Lise	,199	,146	,856
	Diğer	,393	,227	,665
Diğer	İlkokul	-,565	,229	,223
	Ortaokul	-,103	,240	1,000
	Genel Lise	-,193	,241	,997
	Mesleki/Teknik Lise	-,393	,227	,665

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul türü değişkeni ile okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası Tamhane testi sonucunda, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4- 18: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	Branş	N	\bar{x}	ss	ANOVA Sonuçları					
					Var. K	KT	Sd	KO	F	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerileri	Sınıf Öğretmeni	49	3,76	,68	G. Arası	5,949	4	1,487	2,075	,084*
	Sosyal Alanlar	80	3,41	,94	G. İçi	194,227	271	,717		
	Fen Alanları	97	3,37	,88	Toplam	200,176	275			
	Eğitim Bilimleri	12	3,33	,63						
	Din kültürü/İHL dersleri	38	3,57	,75						
	Toplam	276	3,48	,85						

*p>.05

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin algılarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($L_F = 1,955$; $p > .05$). Tek yönlü varyans analizi sonucunda, branş grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır ($F_{(4,271)} = 2,075$; $p > .05$).

Tablo 4- 19: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Okul Yöneticilik Deneyiminin Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Okul Yöneticilik Deneyimi	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t- Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Önderlik Ve Kendini Gerçekleştirme Becerileri	Var	23	2,87	,75	,15			
	Yok	253	3,53	,84	,05	274	-3,648	,000*

*p<.001

Öğretmenlerin okul yöneticilik deneyiminin olup olmaması değişkenine göre, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin elde edilen veriler, Levene testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiği için ($L_F = ,118$; $p > .05$) bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre, okul yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının okul yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin puan ortalamalarının istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilik deneyimi olan grup “ara sıra” düzeyi ile yöneticilerin orta düzey yeterliğe sahip olduğunu düşünürken, okul yöneticilik deneyimi olmayan grup “sıklıkla” düzeyi ile yöneticilerin üst düzey yeterliğe sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4- 20: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programına Katılıp Katılmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t- Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerileri	Evet	33	2,82	,92	,16	274	-4,866	,000*
	Hayır	243	3,57	,80	,05			

* $p < .001$

Öğretmenlerin bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmaması değişkenine göre, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin veriler Levene testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiği için ($L_F = 2,582$; $p > .05$) bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre, hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenler “ara sıra” düzeyi ile yöneticilerin “orta düzey” yeterliğe sahip olduğunu düşünürken, hizmetiçi eğitime katılmayan öğretmenler “sıklıkla” düzeyi ile yöneticilerin “üst düzey” yeterliğe sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 4- 21: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Öğretmenlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	ss	t- Testi			
					Sh _x	Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerileri	Lisans	262	3,54	,81	,05			
	Yüksek Lisans	14	2,28	,59	,15	274	5,698	,000*

*p<.001

Öğretmenlerin son eğitim durumu değişkenine göre, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin veriler Levene testi sonucuna göre normal dağılım gösterdiği için ($L_F = 1,678$; $p > .05$) bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenler “nadiren” düzeyi ile yöneticilerin “alt düzey” yeterliğe sahip olduğunu düşünürken, lisans mezunu olan öğretmenler “sıklıkla” düzeyi ile yöneticilerin “üst düzey” yeterliğe sahip olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

4.2.2. Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerisine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul türü, branşı, son eğitim durumu, yöneticilik deneyimi olup olmadığı ve bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmadığı değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4- 22: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varvans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	6	10,220	1,703	3,073	,006*	2,826	,011
Grup içi	269	149,098	,554				
Toplam	275	159,318					

*p<.05

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce Levene's testi ile grup varyanslarının homojenliği test edilmiş ve varyansların homojen olmadığı tespit edilmiştir ($L_F=2,826$; $p<.05$). Bu yüzden Kruskal Wallis-H testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 23: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
20-24 yaş	35	106,53	6	16,158	,013*
25-29 yaş	43	127,03			
30-34 yaş	52	129,90			
35-39 yaş	55	143,27			
40-44 yaş	42	154,04			
45-49 yaş	30	177,68			
50 ve üzeri yaş	19	136,84			

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucuna göre, gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 24: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Yaş(i)	Yaş(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
20-24 yaş	25-29 yaş	-,205	,173	,997
	30-34 yaş	-,185	,176	,999
	35-39 yaş	-,400	,173	,403
	40-44 yaş	-,464	,188	,284
	45-49 yaş	-,680(*)	,171	,004
	50 ve üstü yaş	-,324	,190	,877
25-29 yaş	20-24 yaş	,205	,173	,997
	30-34 yaş	,019	,150	1,000
	35-39 yaş	-,195	,147	,988
	40-44 yaş	-,259	,163	,927
	45-49 yaş	-,475(*)	,144	,033
	50 ve üstü yaş	-,119	,166	1,000
30-34 yaş	20-24 yaş	,185	,176	,999
	25-29 yaş	-,019	,150	1,000
	35-39 yaş	-,214	,151	,974
	40-44 yaş	-,278	,167	,890
	45-49 yaş	-,494(*)	,148	,028
	50 ve üstü yaş	-,138	,170	1,000
35-39 yaş	20-24 yaş	,400	,173	,403
	25-29 yaş	,195	,147	,988
	30-34 yaş	,214	,151	,974
	40-44 yaş	-,064	,164	1,000
	45-49 yaş	-,280	,145	,710
	50 ve üstü yaş	,075	,167	1,000
40-44 yaş	20-24 yaş	,464	,188	,284
	25-29 yaş	,259	,163	,927
	30-34 yaş	,278	,167	,890
	35-39 yaş	,064	,164	1,000
	45-49 yaş	-,216	,162	,987
	50 ve üstü yaş	,140	,182	1,000
45-49 yaş	20-24 yaş	,680(*)	,171	,004
	25-29 yaş	,475(*)	,144	,033
	30-34 yaş	,494(*)	,148	,028
	35-39 yaş	,280	,145	,710
	40-44 yaş	,216	,162	,987
	50 ve üstü yaş	-,356	,165	,553
50 ve üstü yaş	20-24 yaş	,324	,190	,877
	25-29 yaş	,119	,166	1,000
	30-34 yaş	,138	,170	1,000
	35-39 yaş	-,075	,167	1,000
	40-44 yaş	-,140	,182	1,000
	45-49 yaş	-,356	,165	,553

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplarda farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda, 45-49 yaş grubunun puan ortalamaları ile 20-24 yaş, 25-29 yaş ve 30-34 yaş arasında 45-49 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, 45-49 yaş grubundaki öğretmenlerin belirtilen diğer gruplardan daha olumlu görüş bildirdikleri belirtilebilir.

Tablo 4- 25: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	t Testi			
					Sh _x	Sd	t	p
Yöneticilerin Teknoloji Kullanımı Becerileri	Erkek	107	3,13	,79	,07	274	-2,654	,008*
	Kadm	169	3,38	,72	,05			

*p<.01

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeden önce, Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($L_F = ,665$; $p > .05$). Sonrasında yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları, erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Hem erkek hem de kadın öğretmenler yöneticilerinin “ara sıra” düzeyi ile orta düzey yeterli olduğu görüşünde olmasına rağmen, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımına yönelik becerilere daha fazla sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4- 26: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	4	9,157	2,289	4,131	,003*	2,721	,030
Grup içi	271	150,161	,554				
Toplam	275	159,318					

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce Levene's testi

sonucunda grup varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($L_F=2,721;p<.05$). Bu yüzden Kruskal Wallis-H testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 27: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
1 yıldan az	13	86,85	4	13,539	,009*
1-5 yıl	67	118,73			
9-10 yıl	69	143,22			
11-15 yıl	58	147,60			
16 yıl ve üzeri	69	155,05			

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğretmenlerin kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 28: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Öğretmenlikteki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 yıldan az	1-5 yıl	-,306	,213	,839
	6-10 yıl	-,541	,209	,174
	11-15 yıl	-,651	,219	,071
	16 ve yukarı	-,670(*)	,204	,046
1-5 yıl	1 yıldan az	,306	,213	,839
	6-10 yıl	-,234	,130	,539
	11-15 yıl	-,345	,146	,185
	16 ve yukarı	-,363(*)	,122	,036
6-10 yıl	1 yıldan az	,541	,209	,174
	1-5 yıl	,234	,130	,539
	11-15 yıl	-,110	,140	,997
	16 ve yukarı	-,129	,115	,955
11-15 yıl	1 yıldan az	,651	,219	,071
	1-5 yıl	,345	,146	,185
	6-10 yıl	,110	,140	,997
	16 ve yukarı	-,018	,133	1,000
16 ve yukarı	1 yıldan az	,670(*)	,204	,046
	1-5 yıl	,363(*)	,122	,036
	6-10 yıl	,129	,115	,955
	11-15 yıl	,018	,133	1,000

Tablo 4-28' de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkeni ile okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda, 1 yıldan az grup ve 1-5 yıl grup ile 16 yıl ve yukarısı grup arasında 16 yıl ve yukarısı grup lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu bulguya göre 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin belirtilen diğer grup öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4- 29: Okul Yöneticilerinin Bilgi yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	4	6,738	1,684	2,992	,019*	9,772	,000
Grup içi	271	152,580	,563				
Toplam	275	159,318					

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamalarının görev yapılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce Levene's testi sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=9,772;p<.05$). Bu yüzden Kruskal Wallis-H testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 30: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
İlkokul	54	168,66	4	10,705	,030*
Ortaokul	73	134,23			
Genel	51	137,95			
Lise/Anadolu Lisesi					
Mesleki/ Teknik Lise	85	126,39			
Diğer	13	118,58			

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testinin uygulamasına geçilmiştir.

Tablo 4- 31: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	,353	,139	,120
	Genel Lise	,305	,153	,398
	Mesleki/Teknik Lise	,419(*)	,111	,003
	Diğer	,487	,175	,104
Ortaokul	İlkokul	-,353	,139	,120
	Genel Lise	-,047	,161	1,000
	Mesleki/Teknik Lise	,065	,122	1,000
	Diğer	,134	,182	,998
Genel Lise	İlkokul	-,305	,153	,398
	Ortaokul	,047	,161	1,000
	Mesleki/Teknik Lise	,113	,138	,995
	Diğer	,182	,193	,987
Mesleki/Teknik Lise	İlkokul	-,419(*)	,111	,003
	Ortaokul	-,065	,122	1,000
	Genel Lise	-,113	,138	,995
	Diğer	,068	,162	1,000
Diğer	İlkokul	-,487	,175	,104
	Ortaokul	-,134	,182	,998
	Genel Lise	-,182	,193	,987
	Mesleki/Teknik Lise	-,068	,162	1,000

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeni ile okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenler ile mesleki/teknik lisede görev yapan öğretmenler arasında, ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık rastlanmıştır. Bu bulguya göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin mesleki/teknik lisede görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4- 32: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	N, ss ve \bar{x} Değerleri				ANOVA Sonuçları								
	Branş	N	\bar{x}	ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p			
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Teknoloji Kullanımı Becerileri	Sınıf Öğretmeni	49	3,59	,68	G. Arası Grup içi Toplam	9,094	4	2,274	4,102	,003*			
	Sosyal Alanlar	80	3,33	,82							150,223	271	,554
	Fen Alanları	97	3,08	,73							159,318	275	
	Eğitim Bilimleri	12	3,28	,65									
	Din kültürü/İHL dersleri	38	3,32	,67									
	Toplam	276	3,29	,76									

*p<.01

Tabloda görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{(4,271)} = 4.102$; $p < .01$). Levene's testi sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu saptanmıştır ($L_F = 2,037$; $p > .05$). Bu yüzden varyansların homojen olduğu durumlarda kullanılan LSD çoklu karşılaştırma tekniği uygulanmıştır.

Tablo 4- 33: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji Ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Sınıf Öğretmeni	Sosyal Alanlar	,260	,135	,055
	Fen Alanları	,516(*)	,130	,000
	Eğitim Bilimleri	,311	,239	,195
	Din Kültürü/İHL Dersleri	,276	,160	,087
Sosyal Alanlar	Sınıf Öğretmeni	-,260	,135	,055
	Fen Alanları	-,256(*)	,112	,023
	Eğitim Bilimleri	,050	,230	,826
	Din Kültürü/İHL Dersleri	,015	,146	,915
Fen Alanları	Sınıf Öğretmeni	-,516(*)	,130	,000
	Sosyal Alanlar	-,256(*)	,112	,023
	Eğitim Bilimleri	-,205	,227	,368
	Din Kültürü/İHL Dersleri	-,240	,142	,093
Eğitim Bilimleri	Sınıf Öğretmeni	-,311	,239	,195
	Sosyal Alanlar	-,050	,230	,826
	Fen Alanları	,205	,227	,368
	Din Kültürü/İHL Dersleri	-,035	,246	,887
Din Kültürü/İHL Dersleri	Sınıf Öğretmeni	-,276	,160	,087
	Sosyal Alanlar	-,015	,146	,915
	Fen Alanları	,240	,142	,093
	Eğitim Bilimleri	,035	,246	,887

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine ile okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda, sınıf öğretmenleri ile fen ve sosyal alanlar öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bulguya göre, sınıf öğretmenlerinin belirtilen diğer grup öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4- 34: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimlerinin Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Okul Yöneticilik Deneyimi	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Teknoloji Kullanımı Becerileri	Var	23	2,95	,62	,12	274	-2,240	,026*
	Yok	243	3,32	,76	,04			

*p<.05

Öğretmenlerin okul yöneticilik deneyiminin olup olmaması değişkenine göre, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin veriler normal dağılım gösterdiği için ($L_F= 1,521$; $p>.05$) bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Okul yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamaları okul yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4- 35: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programına Katılıp Katılmaması Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t-Test		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Teknoloji Kullanımı Becerileri	Evet	33	2,87	,79	,13	274	-3,421	,001*
	Hayır	243	3,34	,74	,04			

*p<.01

Öğretmenlerin bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama değişkenine göre, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($L_F= 0,74$;

p>.05). Sonrasında bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Her iki grup da “ara sıra” düzeyiyle yöneticilerinin “orta düzey” yeterliğe sahip olduğu görüşünde olsa da bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin puanlarının katılan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4- 36: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji Kullanımı Becerilerinin Öğretmenlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklaşp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Teknoloji Kullanımı Becerileri	Lisans	262	3,33	,74	,04	274	4,137	,000*
	Yüksek Lisans	14	2,49	,65	,17			

*p<.001

Öğretmenlerin son eğitim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin veriler normal dağılım gösterdiği için ($L_F = ,832$; p>.05) bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin puanları yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Lisans mezunu öğretmenlerin “ara sıra” düzeyiyle yöneticilerini “orta düzey” yeterli görürken, yüksek lisans mezunu öğretmenlerinse “nadiren” düzeyiyle yöneticilerini “alt düzey” yeterli gördükleri belirlenmiştir.

4.2.3. Okul Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerisine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul türü, branşı, son eğitim durumu, yöneticilik deneyimi olup olmadığı ve bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim alıp almadığı değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4- 37: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	6	13,332	2,222	4,457	,000*	3,984	,001
Grup içi	269	134,092	,498				
Toplam	275	147,423					

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce Levene's testi uygulanarak grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir ($L_F=3,984$; $p<.05$). Bu yüzden Kruskal Wallis-H testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 38: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X ²	p
20-24 yaş	35	109,34	6	23,792	,001*
25-29 yaş	43	131,26			
30-34 yaş	52	120,91			
35-39 yaş	55	132,85			
40-44 yaş	42	156,08			
45-49 yaş	30	192,12			
50 ve üzeri yaş	19	149,58			

*p<.05

Tablo 4-38’de görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenin yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 39: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Yaş(i)	Yaş(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
20-24 yaş	25-29 yaş	-,251	,180	,430
	30-34 yaş	-,131	,170	,849
	35-39 yaş	-,274	,171	,980
	40-44 yaş	-,505	,188	,041
	45-49 yaş	-,763(*)	,157	,001
	50 ve üstü yaş	-,440	,203	,582
25-29 yaş	20-24 yaş	,251	,180	,430
	30-34 yaş	,119	,145	,503
	35-39 yaş	-,023	,147	,392
	40-44 yaş	-,254	,165	,182
	45-49 yaş	-,512(*)	,130	,004
	50 ve üstü yaş	,189	,183	,934
30-34 yaş	20-24 yaş	,131	,170	,849
	25-29 yaş	-,119	,145	,503
	35-39 yaş	-,143	,133	,851
	40-44 yaş	-,373	,154	,040
	45-49 yaş	-,632(*)	,114	,000
	50 ve üstü yaş	-,309	,172	,668
35-39 yaş	20-24 yaş	,274	,171	,980
	25-29 yaş	,023	,147	,392
	30-34 yaş	,143	,133	,851
	40-44 yaş	-,230	,155	,024
	45-49 yaş	-,488(*)	,117	,000
	50 ve üstü yaş	-,165	,174	,569
40-44 yaş	20-24 yaş	,505	,188	,175
	25-29 yaş	,254	,165	,946
	30-34 yaş	,373	,154	,312
	35-39 yaş	,230	,155	,961
	45-49 yaş	-,258	,140	,783
	50 ve üstü yaş	,064	,190	1,000
45-49 yaş	20-24 yaş	,763(*)	,157	,000
	25-29 yaş	,512(*)	,130	,004
	30-34 yaş	,632(*)	,114	,000
	35-39 yaş	,488(*)	,117	,002
	40-44 yaş	,258	,140	,783
	50 ve üstü yaş	,322	,160	,690
50 ve üstü yaş	20-24 yaş	,440	,203	,533
	25-29 yaş	,189	,183	1,000
	30-34 yaş	,309	,172	,835
	35-39 yaş	,165	,174	1,000
	40-44 yaş	-,064	,190	1,000
	45-49 yaş	-,322	,160	,690

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası uygulanan post-hoc Tamhane testi sonucunda, 45-49 yaş grubu ile 20-24 yaş, 25-29 yaş, 30-34

yaş ve 35-39 yaş arasında, 45-49 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bulguya göre, yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerileri hakkında, 45-49 yaş grubundaki öğretmenlerin görüşlerinin belirtilen diğer gruptakilerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4- 40: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _k	t testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerileri	Erkek	107	3,06	,80	,07	274	-2,042	,146
	Kadın	169	3,24	,67	,05			

*p>.05

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grupların varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($L_F = 2,128$; $p>.05$). Sonrasında yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ile kadın öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grubun da “ara sıra” düzeyiyle yöneticilerini “orta düzey” yeterli bulsalar da kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4- 41: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	4	11,152	2,788	5,545	,000*	2,568	,038
Grup içi	271	136,271	,503				
Toplam	275	147,423					

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden

önce Levene's testi sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=2,568$; $p<.05$). Bu yüzden Kruskal Wallis-H testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 42: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
1 yıldan az	13	87,69	4	18,790	,001*
1-5 yıl	67	121,68			
9-10 yıl	69	134,33			
11-15 yıl	58	137,53			
16 yıl ve üzeri	69	169,38			

* $p<.05$

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin kıdemi değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 4- 43: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
1 yıldan az	1-5 yıl	-,308	,258	,943
	6-10 yıl	-,460	,252	,605
	11-15 yıl	-,515	,257	,476
	16 yıl ve üzeri	-,778	,249	,072
1-5 yıl	1 yıldan az	,308	,258	,943
	6-10 yıl	-,152	,126	,929
	11-15 yıl	-,207	,136	,753
	16 yıl ve üzeri	-,469(*)	,120	,002
6-10 yıl	1 yıldan az	,460	,252	,605
	1-5 yıl	,152	,126	,929
	11-15 yıl	-,055	,126	1,000
	16 yıl ve üzeri	-,317	,108	,040
11-15 yıl	1 yıldan az	,515	,257	,476
	1-5 yıl	,207	,136	,753
	6-10 yıl	,055	,126	1,000
	16 yıl ve üzeri	-,262	,119	,270
16 yıl ve üzeri	1 yıldan az	,778	,249	,072
	1-5 yıl	,469(*)	,120	,002
	6-10 yıl	,317	,108	,040
	11-15 yıl	,262	,119	,270

Tablo 4-43'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine ile okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda, 1-5 yıl grup ile 16 yıl ve üzeri grup arasında, 16 yıl ve üzeri grup lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Bu bulguya göre, 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin belirtilen diğer grup öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4- 44: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	4	7,177	1,794	3,467	,009*	3,320	,011
Grup içi	271	140,247	,518				
Toplam	275	147,423					

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce, Levene's testiyle grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı saptanmıştır($L_F=3,320$; $p<.05$). Bunun üzerine Kruskal Wallis-H testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 45: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
İlkokul	54	159,31	4	13,188	,010*
Ortaokul	73	124,90			
Genel	51	136,43			
Lise/Anadolu Lisesi					
Mesleki/ Teknik Lise	85	146,78			
Diğer	13	82,35			

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında

olduğunun tespit edilebilmesi için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 46: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	,380(*)	,131	,044
	Genel Lise	,218	,140	,734
	Mesleki/Teknik Lise	,155	,109	,825
	Diğer	,643(*)	,179	,018
Ortaokul	İlkokul	-,380(*)	,131	,044
	Genel Lise	-,161	,148	,963
	Mesleki/Teknik Lise	-,224	,119	,471
	Diğer	,263	,185	,843
Genel Lise	İlkokul	-,218	,140	,734
	Ortaokul	,161	,148	,963
	Mesleki/Teknik Lise	-,063	,129	1,000
	Diğer	,425	,192	,311
Mesleki/Teknik Lise	İlkokul	-,155	,109	,825
	Ortaokul	,224	,119	,471
	Genel Lise	,063	,129	1,000
	Diğer	,488	,171	,105
Diğer	İlkokul	-,643(*)	,179	,018
	Ortaokul	-,263	,185	,843
	Genel Lise	-,425	,192	,311
	Mesleki/Teknik Lise	-,488	,171	,105

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeni ile okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını bulmak için yapılan post-hoc Tamhane testi sonucunda, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve diğer okullarda görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre, yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4- 47: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	4	5,553	1,388	2,652	,034*	3,127	,015
Grup içi	271	141,871	,524				
Toplam	275	147,423					

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir ($L_F=3,127$; $p<.05$). Bunun üzerine Kruskal Wallis-H testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 48: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
Sınıf Öğretmeni	49	161,72	4	7,662	,105*
Sosyal Alanlar	80	137,93			
Fen Alanları	97	128,14			
Eğitim Bilimleri	12	109,46			
Din Kültürü/İHL Dersleri	38	145,36			

*p>.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin branşı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır

Tablo 4- 49: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyiminin Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Okul Yöneticilik Deneyimi	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerileri	Var	23	2,79	,75	,15	274	-2,623	,009*
	Yok	243	3,20	,72	,04			

*p<.01

Öğretmenlerin okul yöneticilik deneyiminin olup olmaması değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($L_F=,047$; $p>.05$). Bunun üzerine yapılan bağımsız gruplar t- testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Okul yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin puanları okul yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4- 50: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programına Katılıp Katılmaması Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerileri	Evet	33	2,73	,86	,15	274	-3,773	,000*
	Hayır	243	3,23	,69	,04			

*p<.001

Öğretmenlerin bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($L_F=2,796$; $p>.05$).

Bunun üzerine, yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin puanları katılan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir.

Tablo 4- 51: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Öğretmenlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerileri	Lisans	262	3,22	,71	,04	274	4,871	,000*
	Yüksek Lisans	14	2,28	,49	,13			

*p<.001

Öğretmenlerin son eğitim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($L_F=2,391$; $p>.05$). Bunun üzerine, yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin puanları yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “nadiren” düzeyiyle yöneticilerini alt düzey yeterli gördükleri, lisans mezunlarınınsa “ara sıra” düzeyiyle yöneticilerini orta düzey yeterli gördükleri söylenebilir.

4.2.4. Okul Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerine ilişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerisine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul türü, branşı, eğitim durumu, yöneticilik deneyimi olup olmadığı ve bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim alıp almadığı değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4- 52: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varvans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	6	8,378	1,396	2,633	,017*	4,676	,000
Grup içi	269	142,648	,530				
Toplam	275	151,027					

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce Levene's testi yapılmış, grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=4,676$; $p<.05$). Bu yüzden Kruskal Wallis-H testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 53: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
20-24 yaş	35	111,46	6	16,651	,011*
25-29 yaş	43	129,48			
30-34 yaş	52	131,23			
35-39 yaş	55	134,78			
40-44 yaş	42	156,15			
45-49 yaş	30	182,85			
50 ve üzeri yaş	19	130,34			

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 54: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Yaş(i)	Yaş(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
20-24 yaş	25-29 yaş	-,127	,163	1,000
	30-34 yaş	-,143	,147	1,000
	35-39 yaş	-,301	,177	,870
	40-44 yaş	-,396	,168	,363
	45-49 yaş	-,610(*)	,153	,004
	50 ve üstü yaş	-,232	,192	,996
25-29 yaş	20-24 yaş	,127	,163	1,000
	30-34 yaş	-,016	,135	1,000
	35-39 yaş	-,174	,166	,999
	40-44 yaş	-,269	,157	,866
	45-49 yaş	-,483(*)	,141	,022
	50 ve üstü yaş	-,105	,183	1,000
30-34 yaş	20-24 yaş	,143	,147	1,000
	25-29 yaş	,016	,135	1,000
	35-39 yaş	-,157	,151	,999
	40-44 yaş	-,253	,141	,817
	45-49 yaş	-,466(*)	,122	,006
	50 ve üstü yaş	-,088	,169	1,000
35-39 yaş	20-24 yaş	,301	,177	,870
	25-29 yaş	,174	,166	,999
	30-34 yaş	,157	,151	,999
	40-44 yaş	-,095	,171	1,000
	45-49 yaş	-,309	,156	,671
	50 ve üstü yaş	,069	,195	1,000
40-44 yaş	20-24 yaş	,396	,168	,363
	25-29 yaş	,269	,157	,866
	30-34 yaş	,253	,141	,817
	35-39 yaş	,095	,171	1,000
	45-49 yaş	-,213	,146	,967
	50 ve üstü yaş	,164	,187	1,000
45-49 yaş	20-24 yaş	,610(*)	,153	,004
	25-29 yaş	,483(*)	,141	,022
	30-34 yaş	,466(*)	,122	,006
	35-39 yaş	,309	,156	,671
	40-44 yaş	,213	,146	,967
	50 ve üstü yaş	,378	,173	,549
50 ve üstü yaş	20-24 yaş	,232	,192	,996
	25-29 yaş	,105	,183	1,000
	30-34 yaş	,088	,169	1,000
	35-39 yaş	-,069	,195	1,000
	40-44 yaş	-,164	,187	1,000
	45-49 yaş	-,378	,173	,549

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplarda farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda; 45-49 yaş grubunun puan ortalamaları ile 20-24 yaş, 25-29 yaş ve 30-34

yaş gruplarının puan ortalamaları arasında 45-49 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bulguya göre, 45-49 yaş grubundaki öğretmenlerin yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine sahip oldukları görüşünü, diğer gruplara göre daha üst düzeyde algılamıştır.

Tablo 4- 55: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerisi	Erkek	107	2,81	,73	,07	274	-1,973	,049 *
	Kadın	169	2,99	,73	,05			

*p<.05

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($L_F=,191$; $p>.05$). Sonrasında, yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Kadın öğretmenlerin puan ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Tablo 4- 56: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varvans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	4	9,259	2,315	4,425	,002*	4,900	,001
Grup içi	271	141,768	,523				
Toplam	275	151,027					

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($L_F=4,900$; $p<.05$). Bunun üzerine Kruskal Wallis-H testi uygulanmıştır.

Tablo 4- 57: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X ²	p
1 yıldan az	13	103,62	4	13,987	,007*
1-5 yıl	67	118,47			
9-10 yıl	69	131,66			
11-15 yıl	58	151,41			
16 yıl ve üzeri	69	160,51			

*p<.05

Tablo 4-57’de görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin kıdem değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 58: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	Sh _{\bar{x}}	p
1 yıldan az	1-5 yıl	-,163	,221	,998
	6-10 yıl	-,300	,217	,874
	11-15 yıl	-,557	,243	,239
	16 yıl ve üzeri	-,550	,215	,199
1-5 yıl	1 yıldan az	,163	,221	,998
	6-10 yıl	-,137	,119	,946
	11-15 yıl	-,394	,147	,083
	16 yıl ve üzeri	-,386(*)	,115	,010
6-10 yıl	1 yıldan az	,300	,217	,874
	1-5 yıl	,137	,119	,946
	11-15 yıl	-,257	,141	,528
	16 yıl ve üzeri	-,249	,107	,201
11-15 yıl	1 yıldan az	,557	,234	,239
	1-5 yıl	,394	,147	,083
	6-10 yıl	,257	,141	,528
	16 yıl ve üzeri	,007	,138	1,000
16 yıl ve üzeri	1 yıldan az	,550	,215	,199
	1-5 yıl	,386(*)	,115	,010
	6-10 yıl	,249	,107	,201
	11-15 yıl	-,007	,138	1,000

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine ile okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını bulmak için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası post-hoc

Tamhane testi sonucunda; 1-5 yıl grup ile 16 ve yukarısı grup arasında, 16 yıl ve yukarısı grup lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu bulguya göre, 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4- 59: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varvans Analizi (ANOVA)

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	4	7,130	1,782	3,357	,011*	5,146	,001
Grup içi	271	143,897	,531				
Toplam	275	151,027					

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce Levene's testi ile grupların dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı tespit edilmiştir ($L_F=5,146$; $p<.01$). Bunun üzerine, Kruskal Wallis-H testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 60: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
İlkokul	54	156,58	4	12,771	,012*
Ortaokul	73	126,77			
Genel	51	155,71			
Lise/Anadolu Lisesi					
Mesleki/ Teknik Lise	85	134,96			
Diğer	13	84,85			

*p<.05

Tablo 4-60'da görülebileceği gibi, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 4- 61: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	,262	,138	,463
	Genel Lise	-,017	,144	1,000
	Mesleki/Teknik Lise	,262	,110	,180
	Diğer	,603(*)	,175	,023
Ortaokul	İlkokul	-,262	,138	,463
	Genel Lise	-,279	,152	,517
	Mesleki/Teknik Lise	,000	,121	1,000
	Diğer	,341	,182	,529
Genel Lise	İlkokul	,017	,144	1,000
	Ortaokul	,279	,152	,517
	Mesleki/Teknik Lise	,279	,128	,282
	Diğer	,620(*)	,187	,026
Mesleki/Teknik Lise	İlkokul	-,262	,110	,180
	Ortaokul	-,000	,121	1,000
	Genel Lise	-,279	,128	,282
	Diğer	,341	,162	,408
Diğer	İlkokul	-,603(*)	,175	,023
	Ortaokul	-,341	,182	,529
	Genel Lise	-,620(*)	,187	,026
	Mesleki/Teknik Lise	-,341	,162	,408

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeni ile okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda, ilkokul ve genel liselerde görev yapan öğretmenler ile diğer okullarda görev yapan öğretmenler arasında ilkokul ve genel liselerde görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu bulguya göre, ilkokul ve genel liselerde görev yapan öğretmenlerin diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre, yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4- 62: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Puan	N, ss ve \bar{x} Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Branş	N	\bar{x}	ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerileri	Sınıf Öğretmeni	49	3,10	,66	G. Arası	3,044	4	,761	1,393	,236*
	Sosyal Alanlar	80	2,96	,86	G. İçi	147,983	271	,546		
	Fen Alanları	97	2,85	,71	Toplam	151,027	275			
	Eğitim Bilimleri	12	2,70	,29						
	Din kültürü/İHL dersleri	38	2,84	,68						
	Toplam	276	2,92	,74						

*p>.05

Öğretmenlerin branş değişkeni ile okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4,271)}=1,393$; $p>.05$).

Tablo 4- 63: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimi Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi Sonuçları

Puan	Yöneticilik deneyimi	N	SO	ST	U	z	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerileri	Var	23	90,72	2086,50	1810,500	-3,000	,003*
	Yok	253	142,84	36139,50			

*p<.01

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerileri ile öğretmen görüşlerinin okul yöneticilik deneyiminin olup olmamasına göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeden önce, Levene testi sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı belirlenmiştir ($L_F=5,098$; $p<.05$). Bu yüzden non-parametrik testlerden Mann Whitney-U testi uygulanmıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticilik deneyiminin olup olmaması değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucuna göre, okul yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının okul yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4- 64: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programına Katılıp Katılmaması Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerileri	Evet	33	2,49	,72	,12	274	-3,578	,000*
	Hayır	243	2,97	,72	,04			

*p<.001

Öğretmenlerin bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmaması değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($L_F=,000$; $p>.05$). Bunun üzerine yapılan bağımsız grup t testi sonucuna göre, hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin “arasıra” düzeyiyle yöneticilerini orta düzey yeterli gördüğü, hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenlerinse “nadiren” düzeyiyle yöneticilerini alt düzey yeterli gördüğü söylenebilir.

Tablo 4- 65: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Öğretmenlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerileri	Lisans	262	2,95	,73	,04	274	3,634	,000*
	Yüksek Lisans	14	2,23	,50	,13			

*p<.001

Öğretmenlerin son eğitim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($L_F=1,854$; $p>.05$). Sonrasında, yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin puanları yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Lisans mezunlarının “ara sıra” düzeyiyle yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördüğü, yüksek lisans mezunlarının ise “nadiren” düzeyiyle yöneticilerini “alt düzey” yeterli gördüğü belirlenmiştir.

4.2.5. Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerisine ilişkin görüşleri yaş, cinsiyet, kıdem, görev yaptığı okul türü, branşı, eğitim durumu, yöneticilik deneyimi olup olmadığı ve bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim alıp almadığı değişkenlerine göre incelenmiş ve elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4- 66: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Puan	N, ss ve \bar{x} Değerleri				ANOVA Sonuçları					
	Yaş	N	\bar{x}	ss	Var.K	KT	Sd	KO	F	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerisi	20-24 yaş	35	2,81	,89	G. arası	10,237	6	1,706	4,010	,001*
	25-29 yaş	43	3,00	,65	G. İçi	114,450	269	,425		
	30-34 yaş	52	2,95	,56	Toplam	124,687	275			
	35-39 yaş	55	3,07	,62						
	40-44 yaş	42	3,30	,59						
	45-49 yaş	30	3,36	,56						
	50 yaş ve üzeri	19	3,42	,69						
	Toplam	276	3,09	,67						

*p<.01

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur($F_{(6,269)}=4,010$; $p<.01$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu saptanmış($L_F=1,452$; $p>.05$), sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden LSD uygulanmıştır.

Tablo 4- 67: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Yaş(i)	Yaş(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
20-24 yaş	25-29 yaş	-,185	,148	,212
	30-34 yaş	-,144	,142	,313
	35-39 yaş	-,258	,141	,068
	40-44 yaş	-,491(*)	,149	,001
	45-49 yaş	-,552(*)	,162	,001
	50 ve üstü yaş	-,606(*)	,185	,001
25-29 yaş	20-24 yaş	,185	,148	,212
	30-34 yaş	,041	,134	,757
	35-39 yaş	-,072	,132	,584
	40-44 yaş	-,305(*)	,141	,032
	45-49 yaş	-,366(*)	,155	,019
	50 ve üstü yaş	-,421(*)	,179	,020
30-34 yaş	20-24 yaş	,144	,142	,313
	25-29 yaş	-,041	,134	,757
	35-39 yaş	-,114	,126	,365
	40-44 yaş	-,347(*)	,135	,011
	45-49 yaş	-,408(*)	,149	,007
	50 ve üstü yaş	-,462(*)	,174	,009
35-39 yaş	20-24 yaş	,258	,141	,068
	25-29 yaş	,072	,132	,584
	30-34 yaş	,114	,126	,365
	40-44 yaş	-,232	,133	,083
	45-49 yaş	-,293(*)	,148	,048
	50 ve üstü yaş	-,348(*)	,173	,046
40-44 yaş	20-24 yaş	,491(*)	,149	,001
	25-29 yaş	,305(*)	,141	,032
	30-34 yaş	,347(*)	,135	,011
	35-39 yaş	,232	,133	,083
	45-49 yaş	-,061	,155	,695
	50 ve üstü yaş	-,115	,180	,522
45-49 yaş	20-24 yaş	,552(*)	,162	,001
	25-29 yaş	,366(*)	,155	,019
	30-34 yaş	,408(*)	,149	,007
	35-39 yaş	,293(*)	,148	,048
	40-44 yaş	,061	,155	,695
	50 ve üstü yaş	-,054	,191	,776
50 ve üstü yaş	20-24 yaş	,606(*)	,185	,001
	25-29 yaş	,421(*)	,179	,020
	30-34 yaş	,462(*)	,174	,009
	35-39 yaş	,348(*)	,173	,046
	40-44 yaş	,115	,180	,522
	45-49 yaş	,054	,191	,776

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans anaşizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda bazı yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.40-44 yaş grubu puan ortalamaları 20-24 yaş, 25-29 yaş ve 30-34 yaş grubu puan ortalamalarından yüksek; 45-49 yaş grubu puan ortalamaları 20-24 yaş, 25-29 yaş, 30-34 yaş ve 35-39 yaş grubu puan ortalamalarından yüksek; 50 yaş ve üstü yaş grubu puan ortalamaları ise 20-24 yaş grubu, 25-29 yaş grubu, 30-34 yaş grubu ve 35-39 yaş grubu puan ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

Tablo 4- 68: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerileri	Erkek	107	3,05	,74	,07	274	-,831	,407
	Kadın	169	3,12	,62	,04			

* p> .05

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($L_F=,495;p>.05$). Bunun üzerine yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ile kadın öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4- 69: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Puan	Kıdem	N, ss ve \bar{x} Değerleri				ANOVA							
		N	\bar{x}	ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p			
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerileri	1 yıldan az	13	2,71	,65	G. Arası G. İçi Toplam	8,968	4	2,242	5,251	,000*			
	1-5 yıl	67	2,89	,82							115,719	271	,427
	6-10 yıl	69	3,04	,56							124,687	275	
	11-15 yıl	58	3,21	,57									
	16 yıl ve üzeri	69	3,31	,61									
	Toplam	276	3,09	,67									

* p< .001

Tablo 4-69' da görüldüğü gibi, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, kıdem grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır ($F_{(4,271)}=5,251; p<.001$). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında

olduğunu bulmak için önce Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olduğu belirlenmiş ($L_F=1,190$; $p>.05$) ve sonra post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden LSD uygulanmıştır.

Tablo 4- 70: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonrası Post-Hoc LSD Testi Sonuçları

Kıdem(i)	Kıdem(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
1 yıldan az	1-5 yıl	-,180	,198	,364
	6-10 yıl	-,325	,197	,101
	11-15 yıl	-,500(*)	,200	,013
	16 yıl ve üzeri	-,600(*)	,197	,003
1-5 yıl	1 yıldan az	,180	,198	,364
	6-10 yıl	-,145	,112	,195
	11-15 yıl	-,320(*)	,117	,007
	16 yıl ve üzeri	-,420(*)	,112	,000
6-10 yıl	1 yıldan az	,325	,197	,101
	1-5 yıl	,145	,112	,195
	11-15 yıl	-,174	,116	,134
	16 yıl ve üzeri	-,275(*)	,111	,014
11-15 yıl	1 yıldan az	,500(*)	,200	,013
	1-5 yıl	,320(*)	,117	,007
	6-10 yıl	,174	,116	,134
	16 yıl ve üzeri	-,100	,116	,389
16 yıl ve üzeri	1 yıldan az	,600(*)	,197	,003
	1-5 yıl	,420(*)	,112	,000
	6-10 yıl	,275(*)	,111	,014
	11-15 yıl	,100	,116	,389

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkeni ile okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonrası post-hoc LSD testi sonucunda, 11-15 yıl grubu ile 1 yıldan az grup ve 1-5 yıl grupları arasında 11-15 yıl grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Ayrıca 16 yıl ve üzeri grup ile 1 yıldan az grup, 1-5 yıl grubu ve 6-10 yıl grupları arasında 16 yıl ve üzeri grubun lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

Tablo 4- 71: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p	Homojenlik	
						Levene	p
Gruplar arası	4	7,734	1,933	4,480	,002*	3,596	,007
Grup içi	271	116,953	,432				
Toplam	275	142,687					

*p<.05

Tabloda görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamalarının görev yaptığı okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenmeden önce Levene testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=3,596$; $p<.05$). Bu yüzden non-parametrik testlerden Kruskal Wallis-H testinin uygulanmasına geçilmiştir.

Tablo 4- 72: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	Kruskal Wallis H	
				X^2	p
İlkokul	54	147,03	4	15,381	,004*
Ortaokul	73	112,84			
Genel	51	163,47			
Lise/Anadolu Lisesi					
Mesleki/ Teknik Lise	85	144,43			
Diğer	13	110,42			

*p<.05

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden Tamhane testi uygulanmıştır.

Tablo 4- 73: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc TAMHANE Testi Sonuçları

Okul Türü(i)	Okul Türü(j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
İlkokul	Ortaokul	,386(*)	,135	,049
	Genel Lise	-,053	,125	1,000
	Mesleki/Teknik Lise	,146	,115	,905
	Diğer	,301	,133	,260
Ortaokul	İlkokul	-,386(*)	,135	,049
	Genel Lise	-,440(*)	,121	,004
	Mesleki/Teknik Lise	-,240	,111	,284
	Diğer	-,085	,130	,999
Genel Lise	İlkokul	,053	,125	1,000
	Ortaokul	,440(*)	,121	,004
	Mesleki/Teknik Lise	,200	,099	,380
	Diğer	,355	,120	,057
Mesleki/Teknik Lise	İlkokul	-,146	,115	,905
	Ortaokul	,240	,111	,284
	Genel Lise	-,200	,099	,380
	Diğer	,155	,109	,846
Diğer	İlkokul	-,301	,133	,260
	Ortaokul	,085	,130	,999
	Genel Lise	-,355	,120	,057
	Mesleki/Teknik Lise	-,155	,109	,846

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeni ile okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin görüşlerinin hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda, ilkokulda görev yapan öğretmenlerle ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında ve ortaokulda görev yapan öğretmenler ile genel lisede görev yapan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulguya göre ilkokul ve genel lisede görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

Tablo 4- 74: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Puan	N, ss ve \bar{x} Değerleri					ANOVA Sonuçları				
	Branş	N	\bar{x}	ss	Var. K	KT	Sd	KO	F	p
Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini değerlendirme Becerisi	Sınıf Öğretmeni	49	3,26	,74	G. Arası	2,079	4	,520	1,149	,334*
	Sosyal Alanlar	80	3,03	,72	G. İçi	122,608	271	,452		
	Fen Alanları	97	3,05	,67	Toplam	124,687	275			
	Eğitim Bilimleri	12	3,00	,44						
	Din kültürü /IHL dersleri	38	3,14	,46						
	Toplam	276	3,09	,67						

*p>.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkeni ile yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin görüşlerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda branş gruplarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($F_{(4,271)} = 1,149; p > .05$).

Tablo 4- 75: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Yöneticilik Deneyimi Olup Olmaması Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Okul Yöneticilik Deneyimi	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerileri	Var	23	3,05	,56	,11	274	-,300	,764*
	Yok	253	3,10	,68	,04			

*p>.05

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilik deneyiminin olup olmaması ile yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin görüşleri arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 4- 76: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Programına Katılıp Katılmaması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerileri	Evet	33	2,78	,81	,14	274	-2,860	,005*
	Hayır	243	3,14	,64	,04			

*p<.01

Öğretmenlerin bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmaması değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen olduğu tespit edilmiştir ($L_F=2,559$; $p>.05$). Bunun üzerine yapılan bağımsız grup t-testi sonucuna göre; hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının, hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4- 77: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Öğretmenlerin Son Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek İçin Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Puan	Eğitim Durumu	N	\bar{x}	ss	Sh _x	t Testi		
						Sd	t	p
Yöneticilerin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerileri	Lisans	262	3,12	,66	,04	274	2,908	,004*
	Yüksek Lisans	14	2,59	,73	,73			

*p<.01

Öğretmenlerin son eğitim durumu değişkenine göre okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeden önce Levene testi ile grup varyanslarının homojen

olduğu tespit edilmiştir ($L_F=,221$; $p>.05$). Bunun üzerine yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Lisans mezunu öğretmenlerin puanları yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum, lisans mezunu öğretmenlerin “arasıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerinin “orta düzey” yeterliğe sahip olduğunu, yüksek lisans mezunu öğretmenler “nadiren” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerinin “alt düzey” yeterliğe sahip olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

4.2.6. Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminin Tüm Alt Boyutlarındaki Becerilerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin, bilgi yönetiminin tüm alt boyutlarındaki becerileri incelenmiş, en yüksek ve en düşük algılanan becerileri belirlenmiştir.

Tablo 4- 78: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralanması

Sıra	Beceri No.	\bar{x}	Sıra	Beceri No.	\bar{x}
1.	B16	2,4420	11.	B3	3,5399
2.	B14	3,0072	12.	B10	3,5616
3.	B5	3,3333	13.	B4 ve B4	3,6159
4.	B1	3,3804	14.	B15	3,6196
5.	B18	3,4239	15.	B7	3,6341
6.	B17	3,4348	16.	B8	3,6449
7.	B19	3,4420	17.	B13	3,6630
8.	B6	3,4855	18.	B9	3,7174
9.	B21	3,5254	19.	B12	3,7283
10.	B20	3,5326	20.	B11	3,7645

Araştırmaya Katılan toplam 276 öğretmenin, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik becerilerine ilişkin 21 maddeye verdikleri cevaplara göre her maddenin aritmetik ortalaması alınmış ve düşükten yüksekçe sıralama yapılmıştır.

En düşük ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 16. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B16 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, yönetim bilgisini ve deneyimlerini okul personeli ile paylaşmaz” olarak ifade edilen maddeye aittir.

İkinci en düşük ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 14. sırada yer alan ve B14 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, her türlü yayının yer aldığı iyi kataloglanmış bir kütüphane oluşturur.” olarak ifade edilen beceridir. Üçüncü en düşük ortalama ise bilgi yönetimi ölçeğinde 5. sırada yer alan ve B5 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, bilgi yaratımı(oluşumu) sürecinde yapılması gerekenleri önce kendisi yapar(yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi)” olarak ifade edilen beceridir.

En yüksek ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 11. sırada yer alan ve B11 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, bilgiye ulaşabileceği basılı ve elektronik kaynakları bilir.” olarak ifade edilen beceridir. En yüksek ikinci ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 12. sırada yer alan ve B12 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, bilgiye ulaşabilmek için basılı ve elektronik kaynaklara başvurur.” becerisidir. Üçüncü en yüksek ortalama ise bilgi yönetimi ölçeğinde 9. sırada yer alan ve B9 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, bilgisini devamlı geliştirir.” becerisine aittir.

Tablo 4- 79: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralanması

Sıra	Beceri No.	\bar{x}	Sıra	Beceri No.	\bar{x}
1.	B29	2,5181	7.	B27	3,4022
2.	B31	2,8442	8.	B30	3,4275
3.	B32	3,0543	9.	B24	3,5978
4.	B28	3,1558	10.	B25	3,6449
5.	B26	3,2572	11.	B22	3,8949
6.	B23	3,3986			

Araştırmaya katılan toplam 276 öğretmenin, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin ölçekte 22-32 aralığında bulunan maddelere verdikleri cevaplara göre her maddenin aritmetik ortalaması alınmış ve düşükten yüksekçe doğru sıralanmıştır.

En düşük ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 29. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B29 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, okulumuzun teknolojik donanımı(bilgisayar, projeksiyon, tepegöz, televizyon vb.) tam olmasına rağmen derslerde kullanılmasına yönelik ortam hazırlamaz.” maddesine aittir. En düşük ikinci ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 31. sırada yer alan, tersine

maddelerden biri olan ve B31 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, herkesin faydalanabileceği bir basılı ve elektronik yayın aboneliğini okula sağlamamıştır.” maddesine aittir. En düşük üçüncü ortalama ise, bilgi yönetimi ölçeğinde 32. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B32 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili gelişmeleri dergi/internette takip etmelerini sağlayıcı imkanlar/ortamlar sağlar.” maddesine aittir.

En yüksek ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 22. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B22 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, teknolojik aletlerin (bilgisayar, tepegöz, projeksiyon vb.) kullanımını bilir.” maddesine aittir. En yüksek ikinci ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 25. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B25 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, okulumuzun web sitesini hazırlatarak okulumuz çalışanlarının bilgi ve deneyimlerinin orada yer almasını sağlar.” maddesine aittir. En yüksek üçüncü ortalama ise bilgi yönetimi ölçeğinde 24. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B24 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, okulun uygun yerlerine ilan tahtaları yerleştirerek okulda yapılan etkinlikler ve gündemdeki haberler hakkında öğrenci ve öğretmenleri bilgilendirir.” maddesine aittir.

Tablo 4- 80: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralanması

Sıra	Beceri No.	\bar{x}	Sıra	Beceri No.	\bar{x}
1.	B42	2,4493	9.	B37	3,3768
2.	B43	2,5273	10.	B35	3,3949
3.	B45	2,5326	11.	B41	3,3986
4.	B46	3,1522	12.	B38	3,4022
5.	B44	3,1606	13.	B33	3,4058
6.	B47	3,2428	14.	B34	3,4239
7.	B36	3,3225	15.	B39	3,4855
8.	B40	3,3297			

Araştırmaya katılan toplam 276 öğretmenin, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin ölçekte 33-47 aralığında bulunan maddelere verdikleri cevaplara göre her maddenin aritmetik ortalaması alınmış ve düşükten yüksekçe doğru sıralanmıştır.

En düşük ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 42. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B42 olarak belirtilen “Okulumuzda güven ve saygı en alt düzeydedir.” maddesine aittir. En düşük ikinci ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 43. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B43 olarak belirtilen “Okulumuz, sürekli araştıran, gelişmeye ve yenileşmeye açık bir okul yapısına ve misyonuna sahip değildir.” maddesine aittir. En düşük üçüncü ortalama ise bilgi yönetimi ölçeğinde 45. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B45 olarak belirtilen “Okulumuzda bireylerin yenilik ve değişiklik istekleri hoş karşılanmaz.” maddesine aittir.

En yüksek ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 39. sırada yer alan ve B39 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, okulumuzda herkesin öğrenmenin gerekliliğinin bilincinde olmasını sağlar.” maddesine aittir. En yüksek ikinci ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 34. sırada yer alan ve B34 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, okulumuz çalışanlarının bilgisini ortaya çıkaracak ve bunlardan yararlanacak yöntemler belirleyerek öğrenmenin etkililiğini artırır.” maddesine aittir. En yüksek üçüncü ortalama ise bilgi yönetimi ölçeğinde 33. sırada yer alan ve B33 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, okulun enformasyon(bilgi) kaynağını genişletip zenginleştirirken okulun toplumdaki saygısını ve yerini artırır.” maddesine aittir.

Tablo 4- 81: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Düşükten Yüksekçe Doğru Sıralanması

Sıra	Beceri No.	\bar{x}	Sıra	Beceri No.	\bar{x}
1.	B63	2,2500	10.	B57	3,1413
2.	B61	2,2971	11.	B49	3,1594
3.	B64	2,3043	12.	B58	3,2138
4.	B53	2,3297	13.	B62	3,2210
5.	B54	2,3891	14.	B59	3,2319
6.	B60	2,9239	15.	B52	3,2572
7.	B56	3,0870	16.	B55	3,2920
8.	B48	3,0978	17.	B50	3,3587
9.	B51	3,1123			

Araştırmaya katılan toplam 276 öğretmenin, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin ölçekte 48-64 aralığında bulunan maddelere verdikleri cevaplara göre her maddenin aritmetik ortalaması alınmış ve düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır.

En düşük ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 63. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B63 olarak belirtilen “Okulumuzda mesleki anlamda danışacağım, bilgi alabileceğim bir üstümün/ arkadaşımın olmadığını düşünürüm.” maddesine aittir. En düşük ikinci ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 61. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B61 olarak belirtilen “Okulumuzda öğretmenler yöneticimiz ile fikir alışverişine girmez.” maddesine aittir. En düşük üçüncü ortalama ise, bilgi yönetimi ölçeğinde 64. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B64 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, personele bazı konularda yetki vermez, girişkenliklerini kullanmalarına fırsat vermez.”

En yüksek ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 50. sırada yer alan ve B50 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, örtülü bilgilerin(düşüncelerin ve deneyimlerin) açık bilgilere dönüşümünü sağlayacak, paylaşılacak insani ve kültürel altyapının gelişimini sağlar.” maddesine aittir. En yüksek ikinci ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 55. sırada yer alan ve B55 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, öğretmenlerin kendilerinde var olan bilginin farkında olmalarını sağlayarak bu bilgiye yenilerinin eklenmesini sağlar.” maddesine aittir. En yüksek üçüncü ortalama ise bilgi yönetimi ölçeğinde 52. sırada yer alan ve B52 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, tüm bireylerin okul ve personeli hakkında ulaşmak istedikleri tüm bilgilerin yer aldığı bir bilgi ağı haritası(şablonu) oluşturur.” maddesine aittir.

Tablo 4- 82: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Düşükten Yükseğe Doğru Sıralanması

Sıra	Beceri No.	\bar{x}	Sıra	Beceri No.	\bar{x}
1.	B69	2,3333	4.	B66	3,4420
2.	B70	2,4457	5.	B67	3,4565
3.	B68	3,2935	6.	B65	3,6196

Araştırmaya katılan toplam 276 öğretmenin, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin ölçekte 65-70 aralığında bulunan maddelere verdikleri cevaplara göre her maddenin aritmetik ortalaması alınmış ve düşükten yükseğe doğru sıralanmıştır.

En düşük ortalama, bilgi yönetimi ölçeğinde 69. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B69 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz bazı öğretmenlerimizin kazandığı başarıların diğer meslektaşları arasında desteklenmesini sağlamaz.” maddesine aittir. En yüksek ortalama ise, bilgi yönetimi ölçeğinde 65. sırada yer alan, tersine maddelerden biri olan ve B65 olarak belirtilen “Okulumuzda öğrenciler arasındaki bireysel başarılar okul yönetimi tarafından desteklenir ve ödüllendirilir.” olarak ifade edilen maddeye aittir.

Tablo 4- 83: Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetiminin Tüm Alt Boyutlarındaki Becerilerinin Aritmetik Ortalamaya Göre Yüksekten Düşüğe Doğru Sıralanması

Sıra	Beceri No.	\bar{x}	Sıra	Beceri No.	\bar{x}	Sıra	Beceri No.	\bar{x}
1.	B22	3,8949	25.	B18	3,4239	49.	B28	3,1558
2.	B11	3,7645	26.	B34	3,4239	50.	B46	3,1522
3.	B12	3,7283	27.	B33	3,4058	51.	B57	3,1413
4.	B9	3,7174	28.	B27	3,4022	52.	B51	3,1123
5.	B13	3,6630	29.	B38	3,4022	53.	B48	3,0978
6.	B8	3,6449	30.	B23	3,3986	54.	B56	3,0870
7.	B25	3,6449	31.	B41	3,3986	55.	B32	3,0543
8.	B7	3,6341	32.	B35	3,3949	56.	B14	3,0072
9.	B15	3,6196	33.	B1	3,3804	57.	B60	2,9239
10.	B65	3,6196	34.	B37	3,3768	58.	B31	2,8442
11.	B2	3,6159	35.	B50	3,3587	59.	B45	2,5326
12.	B4	3,6159	36.	B5	3,3333	60.	B43	2,5273
13.	B24	3,5978	37.	B40	3,3297	61.	B29	2,5181
14.	B10	3,5616	38.	B36	3,3225	62.	B42	2,4493
15.	B3	3,5399	39.	B68	3,2935	63.	B70	2,4457
16.	B20	3,5326	40.	B55	3,2920	64.	B16	2,4420
17.	B21	3,5254	41.	B26	3,2572	65.	B54	2,3891
18.	B6	3,4855	42.	B52	3,2572	66.	B69	2,3333
19.	B39	3,4855	43.	B47	3,2428	67.	B53	2,3297
20.	B67	3,4565	44.	B59	3,2319	68.	B64	2,3043
21.	B19	3,4420	45.	B62	3,2210	69.	B61	2,2971
22.	B66	3,4420	46.	B58	3,2138	70.	B63	2,2500
23.	B17	3,4348	47.	B44	3,1606			
24.	B30	3,4275	48.	B49	3,1594			

Araştırmaya katılan toplam 276 öğretmenin okul yöneticilerinin bilgi yönetimindeki 70 beceri maddesine verdikleri cevaplara göre her maddenin aritmetik

ortalaması alınmış ve en yüksek algılanan maddeleri öncelikle belirlemek için yüksekten düşüğe doğru sıralama yapılmıştır.

En yüksek ortalama, okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı alt boyutunda olan, ölçekte 22.maddede yer alan ve B22 olarak belirtilen “Okul yöneticimiz, teknolojik aletlerin(bilgisayar, tepegöz, projeksiyon vb.)kullanımını bilir.” olarak belirlenmiştir. Sonraki en yüksek 5 ortalama ise okul yöneticilerin bilgi yönetiminde önderlik alt boyutunda olan ve 11.,12.,9.,13.ve 8. maddelerde yer alan; B11, B12, B9, B13, B8 olarak belirlenmiştir. En düşük ortalama ise, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerisi alt boyutunda olan, ölçekte 63. maddede yer alan ve B63 şeklinde belirtilen “Okulumuzda mesleki anlamda danışacağım, bilgi alabileceğim bir üstümün/arkadaşımın olmadığını düşünürüm.” olarak belirlenmiştir. En düşük diğer ortalamalar B61, B64 ve B53 olarak belirtilen ve okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerileri alt boyutunda yer alan maddelerdir.

Tüm alt boyutlarda elde edilen aritmetik ortalama sonuçları şu şekildedir;

- Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik becerisi; $\bar{x} = 3,4815$
- Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerisi; $\bar{x} = 3,2905$
- Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerisi; $\bar{x} = 3,1735$
- Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerisi; $\bar{x} = 3,0984$
- Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerisi; $\bar{x} = 2,9215$

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgulara ilişkin tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Alt Amaçlarına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Araştırma sonuçları, araştırmanın alt amaçları açısından değerlendirilmiştir.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Amacına İlişkin Tartışma Ve Sonuçlar

Bu alt amaçta, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, görev yapılan okul türü, branş, yöneticilik deneyiminin olup olmaması, bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine göre, 45-49 yaş grubunun puan ortalamaları ile 20-24 yaş, 25-29 yaş, 30-34 yaş, 35-39 yaş ve 50 ve üstü yaş arasında, 45-49 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. En yüksek ortalamaya sahip 45-49 yaş grubundaki öğretmenlerin “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirerek, okul yöneticilerini “üst düzey” yeterli gördükleri, en düşük ortalamaya sahip 20-24 yaş grubundaki öğretmenlerinse “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek, okul yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç, yaş itibarıyla öğretmenliğe yeni başlamış öğretmenlerin, yöneticilerinin önderlik ve kendini gerçekleştirme becerilerine daha çok ihtiyaç duymalarından kaynaklanmış olabilir.

Cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğretmenlerin puan ortalamalarının erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli bulduğu, kadın öğretmenlerinse “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “üst düzey” yeterli bulduğu tespit edilmiştir. Erten (2006) çalışmasında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığını, her iki grubun da “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre, 1-5 yıl grubu ile 16 yıl ve üzeri grubu arasında 16 yıl ve üzeri grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli bulduğu, 16 yıl ve üzeri gruptaki öğretmenlerinse “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “üst düzey” yeterli bulduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçların aksine; Erten (2006) çalışmasında diğer kıdem gruplarının 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdiklerini, Kombıçak (2008) çalışmasında, okul yöneticilerinin liderlik davranışı bakımından okul topluluğunu başarıya götürebilme ifadesine 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin orta düzeyde katıldığını, diğer yaş gruplarının ise çok düzeyde katıldığını belirtmiştir.

Görev yapılan okul türü değişkeni açısından, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında, ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli bulduğu, ilkokulda görev yapan öğretmenlerinse “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “üst düzey” yeterli bulduğu belirlenmiştir. Erten (2006) da benzer şekilde, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdiğini belirtmiştir.

Branş değişkenine göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Sınıf öğretmenlerinin diğer branşlardaki öğretmenlere göre okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerisine daha fazla sahip olduklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Erten (2016) bu çalışmayla benzer şekilde gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmadığını fakat sınıf öğretmenlerinin daha olumlu görüş bildirdiklerini belirtmiştir.

Yöneticilik deneyiminin olup olmaması değişkeni açısından, okul yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının okul yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticilik deneyimi olan grubun “ara sıra” düzeyi ile yöneticilerini “orta düzey” yeterli bulduğu, okul yöneticilik deneyimi olmayan grubunsa “sıklıkla” düzeyi ile yöneticilerini “üst düzey” yeterli bulduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuç okul yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin

deneyimleri doğrultusunda liderlik konusuna farklı bakış açısı kazanmış olmalarından ve yöneticilerinin önderlik becerisi konusunda daha yüksek beklentilere sahip olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitime katılıp katılmama değişkenine göre, hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenlerin “ara sıra” düzeyi ile yöneticilerini “orta düzey” yeterli bulduğu, hizmetiçi eğitime katılmayan öğretmenlerinse “sıklıkla” düzeyi ile yöneticilerini “üst düzey” yeterli bulduğu belirlenmiştir. Bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim alan öğretmenler bilgi yönetimi ve süreçlerinde liderliğin rolü konusunda bilgilendikleri için daha eleştirel bir değerlendirme yapımlarıyla bu sonuç elde edilmiş olabilir.

Son eğitim durumu değişkeni açısından, lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının yüksek lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “nadiren” düzeyi ile yöneticilerin “alt düzey” yeterli bulduğu, lisans mezunu olan öğretmenlerinse “sıklıkla” düzeyi ile yöneticilerini “üst düzey” yeterli bulduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuca benzer şekilde, Kombıçak (2008) okul içi ve dışı iletişim etkilerinde dikey ve yatay haberleşmenin işlemlerini sağlayabilme ile ilgili ifadesine yüksek lisans mezunlarının orta düzeyde katıldığını, lisans mezunlarının ise çok düzeyde katıldıklarını belirtmiştir. Erten (2006) araştırmasında gruplar arasında anlamlı farklılığın olmadığını fakat, bu çalışmanın aksine, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğunu belirtmiştir.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt amaçta, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, görev yapılan okul türü, branş, yöneticilik deneyiminin olup olmaması, bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine göre, 45-49 yaş grubunun puan ortalamaları ile 20-24 yaş, 25-29 yaş ve 30-34 yaş arasında 45-49 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. En yüksek ortalamaya sahip 45-49 yaş grubundaki öğretmenlerin “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirerek, okul yöneticilerini “üst düzey” yeterli gördükleri, en düşük ortalamaya sahip 20-24 yaş grubundaki öğretmenlerinse “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek, okul yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki bu fark teknolojik gelişmelere ve teknolojik donanımı kullanmaya ilişkin bireysel farklılıklardan kaynaklanmış olabilir. Hızla gelişen teknolojiyi genç bireylerin ileri yaştaki bireylere göre daha sıkı takip ettikleri ve bu konuda yöneticilerinden beklentilerinin de ileri yaştaki bireylerden fazla olduğu düşünülebilir. Benzer şekilde, Kombıçak (2008) çalışmasında, okul yöneticilerinin açık ve etkili haberleşme yöntem ve araçlarından yararlanabilme ifadesine 25-35 yaş grubundaki öğretmenlerin orta düzeyde katıldığını belirtmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından, kadın öğretmenlerin puan ortalamaları erkek öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Hem erkek hem de kadın öğretmenler yöneticilerinin “ara sıra” düzeyi ile “orta düzey” yeterli olduğu görüşünde olmasına rağmen, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımına yönelik becerilere daha fazla sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Elde edilen sonucun aksine Erten (2006) çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Bu çalışmada kadınların daha olumlu görüş bildirme nedeni teknoloji kullanımı ve cinsiyet ilişkisi açısından yorumlanabilir.

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre, 1 yıldan az grup ve 1-5 yıl grup ile 16 ve yukarısı grup arasında 16 yıl ve üzeri grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 1 yıldan az ve 1-5 yıl grubundaki öğretmenlerin “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli bulduğu, 16 yıl ve üzeri gruptaki öğretmenlerinse “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “üst düzey” yeterli bulduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonucun aksine Erten (2006) 16-20 yıl arası hizmete sahip olanların yöneticilerinin bu beceriye daha az sahip olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Yöneticilerin algıları açısından yöneticilerin teknoloji kullanımı yeterliklerini inceleyen Ergişi (2005) yeni yöneticilerin eski

yöneticilere göre kendilerini daha yeterli gördüklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin kıdemi arttıkça yöneticilerinin teknoloji kullanımında daha yeterli olduklarını düşünmelerinin nedeni kendilerinin teknolojiyi yakından takip edememeleri sebebiyle beklentilerinin düşük olmasından kaynaklanmış olabilir. Çünkü yeni öğretmenler ve yöneticiler çağın getirdiği teknoloji ve donanımlarına daha aşina olup, kullanımında daha yetkinleşmiş olabilirler.

Görev yapılan okul türü değişkeni açısından, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile mesleki/teknik lisede görev yapan öğretmenler arasında, ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Mesleki/teknik lisede görev yapan öğretmenlerin “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli bulduğu, ilkokulda görev yapan öğretmenlerinse “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “üst düzey” yeterli bulduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın aksine Erten (2006) çalışmasında, liselerde çalışan öğretmenlerin daha olumlu görüş bildirdiğini belirtmiştir.

Branş değişkenine göre, sınıf öğretmenleri ile fen ve sosyal alanlar öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Fen ve sosyal alanlar öğretmenlerinin “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli bulduğu, sınıf öğretmenlerinin “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “üst düzey” yeterli bulduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç sınıf öğretmenlerinin öğrenci etkinliklerini düzenlemek için okulun teknolojik donanımlarından daha fazla yararlanmak istemesi, kullanımına ilişkin daha çok çaba göstermesi ve yöneticiler tarafından daha çok destek görmesinden kaynaklanmış olabilir.

Yöneticilik deneyiminin olup olmaması değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Her iki grup da “ara sıra” düzeyiyle yöneticilerinin “orta düzey” yeterliğe sahip olduğunu belirtse de okul yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının okul yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin aritmetik ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Erten (2006) çalışmasında okul yöneticilik deneyimi olmayanların olanlara göre daha olumlu görüş bildirdiğini belirtmiştir.

Bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitime katılıp katılmama değişkenine göre, gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Her iki grup da “ara sıra” düzeyiyle yöneticilerinin “orta düzey” yeterliğe sahip olduğu görüşünü belirtse de bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin puanlarının katılan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin, bilgi yönetimi süreçlerinde teknoloji kullanımına ve önemine ilişkin farkındalık geliştirmiş olmaları bu sonucun elde edilmesine neden olmuş olabilir.

Son eğitim durumu değişkeni açısından, gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin puanları yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksektir. Lisans mezunu öğretmenlerin “ara sıra” düzeyiyle yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördüğü, yüksek lisans mezunu öğretmenlerinse “nadiren” düzeyiyle yöneticilerini “alt düzey” yeterli gördüğü belirlenmiştir. Yöneticilerin algıları açısından yöneticilerin teknoloji kullanımı yeterliklerini inceleyen Ergişi (2005) son eğitim durumu lisans olanların ön lisans olanlara göre kendilerini daha yeterli gördüklerini belirtmiştir.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt amaçta, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, görev yapılan okul türü, branş, yöneticilik deneyiminin olup olmaması, bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaş değişkeni açısından, 45-49 yaş grubunun puan ortalamaları ile 20-24 yaş, 25-29 yaş, 30-34 yaş ve 35-39 yaş arasında 45-49 yaş grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. En yüksek ortalamaya sahip 45-49 yaş grubundaki öğretmenlerin “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirerek, okul yöneticilerini “üst düzey” yeterli gördükleri, en düşük ortalamaya sahip 20-24 yaş grubundaki öğretmenlerinse “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek, okul yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Kombıçak (2008) çalışmasında okul

yöneticilerinin okulunda olumlu bir hava yaratabilmek için okulun amaçları ile öğretmen, öğrenci ve diğer personelin ihtiyaçları arasında denge kurabilme ifadesine 25-35 yaş grubundaki öğretmenlerin orta düzeyde katıldığını, diğer yaş grubundaki öğretmenlerin ise çok düzeyde katıldığını belirlemiştir.

Cinsiyet değişkenine göre, erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ile kadın öğretmenlerin puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir.

Kıdem değişkeni açısından, 1-5 yıl grup ile 16 yıl ve üzeri grup arasında 16 yıl ve üzeri grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kıdemi 1 yıldan az gruptaki öğretmenlerin en düşük ortalamayla ve “ara sıra” düzeyi ile yöneticilerinin “orta düzey” yeterli olduğunu düşünürken, 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler en yüksek ortalamayla ve “sıklıkla” düzeyi ile yöneticilerinin “üst düzey” yeterli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Erten (2006) çalışmasında, bu çalışmanın aksine, 16-20 yıl hizmete sahip öğretmenlerin aleyhine farklılık bulmuştur. Bu çalışmada elde edilen sonuç, öğretmenlikteki kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin öğrenme kültürü ile ilgili kişisel algılarının gelişmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Görev yapılan okul türü değişkenine göre, ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokul ve diğer okullarda görev yapan öğretmenler arasında ilkokulda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

Branş değişkeni açısından, sınıf öğretmenleri ile fen alanı öğretmenleri arasında, sınıf öğretmenleri lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Tüm gruplar “ara sıra” düzeyinde görüşleri ile okul yöneticilerini “orta düzey” yeterli görse de sınıf öğretmenlerinin fen alanı öğretmenlerine ve diğer branşlardaki öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerilerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Erten (2006) çalışmasında, benzer şekilde, sınıf öğretmenlerinin daha olumlu görüş bildirdiklerini belirtmiştir.

Yöneticilik deneyiminin olup olmaması değişkeni açısından, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Her iki grup da “ara sıra” düzeyinde yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördüklerini belirtse de okul yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin puanları okul yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Elde edilen sonuç, yöneticilik deneyimi olanların kendi deneyimlerinden yola çıkarak daha kıyaslayıcı ve eleştirel yaklaşımlarından kaynaklanmış olabilir.

Bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitime katılıp katılmama değişkenine göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanmıştır. Her iki grup da “ara sıra” düzeyinde yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördüklerini belirtse de bilgi yönetimi konusunda hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin puanları katılan öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuç, bilgi yönetimi konulu hizmetiçi alan öğretmenlerin farkındalık düzeyinin artması ve hem kendinden hem de çalıştığı kurumdan beklentilerinin artması ile ilgili olabilir.

Son eğitim durumu değişkeni açısından, gruplar arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarının, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin “ara sıra” düzeyi ile yöneticilerini “orta düzey” yeterli görürken, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin “nadiren” düzeyi ile yöneticilerini “alt düzey” yeterli gördükleri belirlenmiştir. Elde edilen sonuç, eğitim düzeyi ile mevcut durumu algılama, kabul ve memnuniyet ilişkisiyle ilgili olabilir. Eğitim düzeyi ve eğitim sayesinde edinilen kazanımlar arttıkça öğretmenler mevcut durumu farklı bakış açılarıyla değerlendirip daha eleştirel bir değerlendirme gerçekleştirmiş olabilirler.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt amaçta, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, görev yapılan okul türü, branş, yöneticilik deneyiminin olup olmaması, bilgi yönetimi konulu hizmetiçi

eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine göre, tüm gruplar “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerinin “orta düzey” yeterli olduğunu belirtse de 45-49 yaş grubunun puan ortalamaları ile 20-24 yaş, 25-29 yaş ve 30-34 yaş gruplarının puan ortalamaları arasında 45-49 yaş grubu lehine istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 45-49 yaş grubu öğretmenlerin, yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine daha çok sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir.

Cinsiyet değişkeni açısından, istatikselsel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın ğretmenlerin puan ortalamalarının, erkek öğretmenlerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Her iki grubun da “ara sıra” düzeyiyle yöneticilerinin “orta düzey” yeterli olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçtan farklı olarak Erten (2006) alışmasında, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığını, her iki grubun da “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre, 1-5 yıl grup ile 16 yıl ve yukarısı grup arasında 16 yıl ve yukarısı grup lehine istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 16 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin, kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine daha fazla sahip olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca diğer grupların “ara sıra” düzeyinde görüş bildirmelerinin aksine 1 yıldan az grubun “nadiren” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “alt düzey” yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç, yeni atanan öğretmenlerin yöneticilerini yeterince gözlemleme fırsatı bulamadıkları, daha idealist düşündükleri için daha çok beklentide oldukları ya da yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılma becerilerine daha çok ihtiyaç duydukları anlamına gelebilir. Erten (2006) araştırmasında, bu çalışmanın aksine 16-20 hizmet yılına sahip öğretmenlerin aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Görev yapılan okul türü değişkeni açısından, ilkokul ve genel liselerde görev yapan öğretmenler ile diğer okullarda görev yapan öğretmenler arasında ilkokul ve genel liselerde görev yapan öğretmenler lehine istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bununla birlikte diğer grupların “ara sıra” düzeyinde görüş

bildirmelerinin aksine diğerk okullarda çalışan öğretmenlerin “nadiren” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “alt düzey” yeterli bulduğu belirlenmiştir. Diğerk kurumlar şeklinde belirtilen kurumun Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde(RAM) çalışan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç RAM’larda görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerileri açısından beklentilerinin daha yüksek olmasından ya da kurumun yapısı ve işleyişi itibariyle sürecin içerisine yeterince dahil olamamalarından kaynaklanabilir.

Branş değişkenine göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erten (2006), benzer şekilde, yöneticilerin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile branş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır.

Yöneticilik deneyiminin olup olmaması değişkeni açısından, okul yöneticilik deneyimi olmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının okul yöneticilik deneyimi olan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Yöneticilik deneyimi olanların “nadiren” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “alt düzey” yeterli buldukları, yöneticilik deneyimi olmayanlarınsa “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Yöneticilik deneyimine sahip olan öğretmenlerin, yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerini alt düzeyde algılama sebepleri kendi deneyimleriyle kıyaslamalarından kaynaklanmış olabilir.

Bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitime katılıp katılmama değişkenine göre, hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Hizmetiçi eğitim programına katılanların “nadiren” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “alt düzey” yeterli buldukları, katılmayanlarınsa “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Son eğitim durumu değişkeni açısından, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Lisans mezunlarının “ara sıra” düzeyiyle yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördüğu, yüksek lisans mezunlarınsa “nadiren” düzeyiyle yöneticilerini “alt düzey” yeterli gördüğu tespit edilmiştir. Yüksek lisans

mezunlarının yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerilerini alt düzey yeterli görmelerinin sebebi daha eleştirel değerlendirmelerinden kaynaklanabilir.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt amaçta, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, görev yapılan okul türü, branş, yöneticilik deneyiminin olup olmaması, bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim programına katılıp katılmama ve son eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Yaş değişkenine göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. 40 yaş ve üzerindeki tüm grupların puan ortalamalarının 40 yaş altındaki tüm grupların puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra 50 yaş ve üzeri öğretmenlerin “sıklıkla” düzeyinde görüş bildirerek, yöneticilerini “üst düzey” yeterli buldukları, diğer gruplarsa “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Kombıçak (2008) çalışmasında 56 yaş ve üzeri öğretmenlerin, yöneticilerinin okul içinde ve dışında uygulanan eğitim ve öğretim çalışmalarının değerlendirilmesi, önceden yapılan araştırmalarla destekleyebilmesi, ödül ve ceza sistemlerini uygulayabilme ifadelerine tam düzeyde katıldıklarını belirtmiştir.

Cinsiyet değişkeni açısından, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Hem erkek hem de kadın öğretmenlerin “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek, yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun aksine Erten (2006) çalışmasında, gruplar arasında anlamlı farklılığın bulunmadığını, her iki grubun da yöneticilerinin “sıklıkla” bu beceriye sahip oldukları yönünde görüş bildirdiklerini belirtmiştir.

Öğretmenlikteki kıdem değişkenine göre, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 11-15 yıl grubundaki öğretmenlerin, 1 yıldan az ve 1-5 yıl gruplarındaki öğretmenlere göre yöneticilerinin bu beceriye daha fazla sahip olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Tüm grupların “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördükleri belirlenmiştir. Elde edilen

sonuç 11-15 yıl grubundaki öğretmenlerin yöneticilerinin süreçleri değerlendirme becerisini gözlemlemek için yeterince vakit bulmalarından kaynaklanmış olabilir. Değerlendirme için öğretmenlerin okuldaki hizmet yılının da dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılabılır.

Görev yapılan okul türü değişkeni açısından, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İlkokulda ve genel lisede görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre yöneticilerinin bilgi yönetiminde süreçleri değerlendirme becerisine daha fazla sahip olduğunu düşündüğü belirlenmiştir. Tüm grupların “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerini “orta düzey” yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Branş değişkenine göre, gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ancak sınıf öğretmenlerinin, yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerisine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Erten (2006) araştırmasında, bu araştırmaya benzer şekilde, gruplar arasında anlamlı farklılık olmadığını fakat sınıf öğretmenlerinin daha olumlu görüş bildirdiğini belirtmiştir.

Yöneticilik deneyiminin olup olmaması değişkeni açısından, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitime katılıp katılmama değişkenine göre, hizmetiçi eğitim programına katılmayan öğretmenlerin puan ortalamalarının hizmetiçi eğitim programına katılan öğretmenlerin puan ortalamalarından istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Son eğitim durumu değişkeni açısından, gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin “ara sıra” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerinin “orta düzey” yeterliğe sahip olduğunu, yüksek lisans mezunu öğretmenler “nadiren” düzeyinde görüş bildirerek yöneticilerinin “alt düzey” yeterliğe sahip olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Bu alt amaçta, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin, bilgi yönetiminin tüm alt boyutlarındaki becerileri incelenmiş, en yüksek ve en düşük algılanan becerileri incelenmiş ve bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerileriyle ilgili en yüksek algılanan becerilerin; okul yöneticilerinin bilgiye ulaşabileceği basılı ve elektronik kaynakları bildiği, bu kaynaklara başvurduğu ve bilgisini devamlı geliştirdiği ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Nitekim bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu okul müdürlerinden, mesleki gelişimini devam ettiren, kendini sürekli olarak güncelleyen, teknolojik gelişmeleri takip eden ve okulun her açıdan gelişimi için çaba gösteren, çalışanlarıyla, çevreyle ve toplumla iyi ilişkiler kuran, başarılı bir okul ortamı oluşturan birer lider olmaları beklenmektedir (Edmonds, 1979).

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme becerileriyle ilgili en düşük algılanan becerilerinse; yönetim bilgisini ve deneyimini okul personeli ile paylaşma, her türlü yayının yer aldığı iyi kataloglanmış bir kütüphane oluşturma ve bilgi yaratımı(oluşumu) sürecinde yapılması gerekenleri önce kendisinin yapması ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, yöneticilerin örtük bilgilerini açık bilgiye dönüştürerek okul personeli ile paylaşmasına yönelik uygulamalarını artırması, iyi kataloglanmış bir kütüphanenin oluşturulabilmesi için okul içi ve dışındaki tüm çevre ve kaynakları seferber etmesi ve özellikle örgütsel bilginin yaratımı sürecinde öncü ve örnek olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerileriyle ilgili en yüksek algılanan becerilerin; okul yöneticilerinin teknolojik aletlerin kullanımını bildiği, okulun web sitesini hazırlatarak okul çalışanlarının bilgi ve deneyimlerinin orada yer almasını sağladığı ve okulun uygun yerlerine ilan tahtaları yerleştirerek okulda yapılan etkinlikler ve gündemdeki haberler hakkında öğrenci ve öğretmenleri bilgilendirdiği olarak belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde teknoloji ve kullanımı becerileriyle ilgili en düşük algılanan becerilerinse; teknolojik donanımın derslerde kullanımına yönelik ortamın hazırlanması, herkesin faydalanabileceği bir basılı ve elektronik yayın aboneliğinin okula sağlanması ve öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili gelişmeleri dergi ve internetten takip etmelerini sağlayıcı imkanların sağlanması ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, eğitim-öğretim faaliyetlerinde teknolojik donanımların kullanmasına yönelik ortamların sağlanmasına ve herkesin faydalanabileceği yayınlara aboneliklerin sağlanmasına olan ihtiyaç belirlenerek giderilmesine yönelik çalışılabilir. Çalışmada teknolojik donanımın kullanımına yönelik ortamın hazırlanmasında okul yöneticilerinin yeterliliğinin ideal düzeyde algılanmaması, yöneticilerin kişisel tutumlarından kaynaklanmış olabilir.

21. yüzyılda okul yöneticilerinin birer teknoloji lideri olması da beklenmektedir. Okul yöneticisi, teknolojinin okulda ve eğitim sisteminde kullanılmasına ilişkin vizyon geliştirmeli, teknoloji kullanımı ile ilgili alanları ve öncelikleri belirlemeli, teknolojiyi sorun çözmeye kullanabilmeli, teknolojinin eğitimi değiştirme ve iyileştirme rolünü tanımalı ve öğretmenler için profesyonel gelişim olanakları sağlayarak onları desteklemeli ve cesaretlendirmelidir. Okul yöneticisinin bilgi ve desteği, teknolojinin sınıf ortamlarına ve tüm okula entegre edilmesinde anahtar role sahiptir (Turan, 2002).

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerileri ile ilgili en yüksek algılanan becerileri; okul yöneticilerinin, okulda herkesin öğrenmenin gerekliliğinin bilincinde olmasını sağladığı, çalışanlarının bilgisini ortaya çıkaracak ve bunlardan yararlanacak yöntemler belirleyerek öğrenmenin etkililiğini artırdığı ve okulun enformasyon kaynağını genişletip zenginleştirirken okulun toplumdaki saygısını ve yerini artırdığıdır.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetiminde öğrenme kültürü becerileri ile ilgili en düşük algılanan becerilerinse; okulda güven ve saygı ortamının olmasına, gelişme ve yenileşmeye açık bir okul yapısına ve misyonuna sahip olmaya ve bireylerin yenilik ve değişiklik isteklerinin hoş karşılanmasına ilişkin beceriler olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre, yöneticilerin, statükoyu koruma isteği ya da başarısızlık korkusu gibi nedenlerle yenilik ve gelişime direnç gösterdiği söylenebilir. Oysa

okulun kültürünü biçimlendiren, en iyi şekilde yorumlayan ve sunan ve değişimin öncülüğünü yapan kişi okul yöneticisi olmalıdır. Okul yöneticisi işgörenlerini değişimin gerekliliğine inandırmalı, motive etmeli, değişimin sonuçlarını öngörmeli ve değişime karşı oluşabilecek direnci en aza indirmek için kültürel birtakım stratejiler uygulamalıdır (Çelikten, 2006, s. 60).

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerisi ile ilgili en yüksek algılanan maddeler; okul yöneticilerinin, örtülü bilgilerin(düşüncelerin ve deneyimlerin) açık bilgilere dönüşümünü sağlayacak ve paylaşılacak insani ve kültürel altyapının gelişimini sağladığı, öğretmenlerin kendilerinde var olan bilginin farkında olmalarını ve bu bilgiye yenilerinin eklenmesini sağladığı ve tüm bireylerin, okul ve personeli hakkında ulaşmak istedikleri tüm bilgilerin yer aldığı bir bilgi ağı haritası oluşturduğudur.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerine katılım becerisi ile ilgili en düşük algılanan maddelerin ise; öğretmenlerin mesleki anlamda danışacağı bir üstünün/arkadaşının olması, öğretmenlerin yöneticilerle fikir alışverişine girmesi ve personele bazı konularda yetki verilmesi, girişkenliklerini kullanmalarına fırsat verilmesi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuç okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarını öğretmenlerle paylaşması konusunda daha girişimci olmaları gerektiğini düşündürebilir.

Okul yöneticilerinin düşünce ve deneyimlerini çalışanlarıyla paylaşması, mentörlük rolleriyle yakından ilgilidir. Okul yöneticisinin mentörlük rollerini başarıyla yürütmesi, çalışanların mesleki gelişimi, yetişen ile daha deneyimli olan yetiştirici arasındaki gelişimsel ilişkinin sağlanması, örgütün insan potansiyelinin değerlendirilmesi, meslektaşlar arası işbirliği ve karşılıklı güvenin sağlanması, örgüt içindeki bilgi, deneyim ve uzmanlığın paylaşılması ve mesleki öğrenme kaynağı olması açısından oldukça önemlidir. Yetiştirici, uzmanlığıyla bir rol model olup, daha deneyimsiz olan yetişene rehberlik ederek, yetişenin bireysel gelişimine, mesleki kimliğinin gelişmesine ve eğitim ortamlarında akademik başarının artmasına katkı sağlamaktadır (Sezgin vd., 2014). Öğretmenlerin mesleki anlamda danışacağı bir üstünün ya da arkadaşının olmadığını belirtmesi, okul yöneticisinin bu konularda daha çok rol üstlenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerisi ile ilgili en yüksek algılanan becerinin, öğrenciler arasındaki bireysel başarıların okul yönetimi tarafından desteklenip ödüllendirildiği ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi süreçlerini değerlendirme becerisi ile ilgili en düşük algılanan becerininse, öğretmenlerin kazandığı başarıların diğer meslektaşları arasında desteklenmesi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuca göre yöneticiler öğrenci başarılarını destekleyip ödüllendirmek konusunda yeterli görülmemekte fakat öğretmenlerin kazandığı başarıların desteklenip ödüllendirilmesi konusunda yeterli görülmemektedir.

Örgütlerde çalışanların motivasyonunu, istekli ve verimli çalışmalarını sağlayacak önemli araçlar; ödül ve ikramiye gibi ekonomik araçlar; takdir edilme, beğenilme, değer verilme ve fikrinin sorulması gibi psikososyal araçlar ve yükseltme gibi örgütsel ve yönetsel araçlardır. Motive olmuş öğretmenler bilgi ve becerilerini daha kolay uygulayarak okuldaki çalışma ortamının daha verimli hale gelmesine yardımcı olabilmektedirler. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyonunu artıracak araçları kullanması ve uygun ortamlar sağlaması okulun hedeflerine ulaşmasını, olumlu bir okul kültürünün oluşmasını, değişim ve yeni uygulamalara geçişi kolaylaştıracaktır (Özdemir vd., 2014).

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi konusunda ihtiyaçları belirlenerek becerilerinin geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği araştırılabilir. Belirlenen ihtiyaçların giderilmesi ve becerilerinin geliştirilebilmesi için kurs, hizmetiçi eğitim gibi programlar hazırlanarak okul yöneticilerinin bu eğitimleri alması sağlanabilir.

Okul yöneticilerinin yüksek lisans eğitimi almaları desteklenebilir ve okul yöneticileri ile üniversiteler arasında işbirliği sağlanarak yöneticilerin üniversitelerdeki bazı derslere katılımları teşvik edilip kolaylaştırılabilir. Bilgi yönetimi konulu hizmetiçi eğitim programlarında ve çalışmalarda üniversitelerin akademik kadrolarının katkısı sağlanabilir.

Üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi gibi yüksek lisans programlarına eğitimde bilgi yönetimi konulu dersler konulabilir, literatüre ve araştırma sonuçlarına ilişkin bilgiler okul yöneticileriyle paylaşılabilir.

Eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi konusunda yurtiçindeki ve yurtdışındaki en iyi örnekler ve başarılı uygulamalar incelenerek benzeri çalışmalar için okul yönetimi ve üst düzey yönetim tarafından kaynak ayrılabilir.

Okullarda teknolojik altyapının oluşturulmasının yanı sıra her türlü yayının yer aldığı iyi kataloglanmış kütüphanelerin oluşturulması ve herkesin faydalanabileceği basılı ve elektronik yayın aboneliklerinin yapılması için okulun dış çevresinin desteğiyle projeler yürütülebilir.

Okullarda teknolojik altyapı için 2010 yılından beri yürütülen eğitimde fırsatları artırma ve teknoloji hareketi sloganıyla anılan FATİH projesinin amaçlarına ulaşım ulaşmadığı ve mevcut durumu incelenebilir. Okul ve ülke düzeyinde benzeri projeler ele alınıp uygulanabilir.

Okullarda örtük bilgilerin açık bilgiye dönüştürülmesine uygun ortamlar zenginleştirilmeli ve tüm personel örtük bilgisini paylaşma konusunda teşvik edilebilir. Eğitimde Reform Girişimi tarafından düzenlenen “eğitimde iyi örnekler” benzeri çalışmaların okullarda ve tüm ülke genelinde yapılması ile öğretmen ve yöneticilerin örtük bilgilerini paylaşmaları sağlanabilir.

Okul yöneticileri liderlik tipleri hakkında bilgilendirilerek, bilgi çağının gereksinim duyduğu liderlik davranışlarını sergileyip sergilemedikleri belirlenebilir. Okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluk paylaşımı ve performans değerlendirme ve ödül sistemleri gibi konularda daha etkili yaklaşımlara sahip olması sağlanabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişleri denetlenen birimin yönetim süreçlerini, faaliyet ve işlemlerini analiz ederken bilgi yönetimi süreçlerini de ayrıca inceleyebilir ve değerlendirebilirler.

Okulların tek tipleşmesinin önüne geçilecek şekilde, kendine özgü örgüt kültürünün oluşturulması teşvik edilip desteklenebilir. Ülke çapında örnekler arası yarışmalar yapılabilir ve iyi örnekler yaygınlaşması amacıyla paylaşılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırma İstanbul İli Kağıthane İlçesi'nde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Benzer bir araştırma daha geniş bir örneklem grubu ve daha farklı değişkenler ele alınarak yapılabilir. Örneğin demografik bilgi formunda öğretmenin kıdeminin yanı sıra okuldaki hizmet yılının da sorulması bazı değerlendirmelerin daha sağlıklı yapılmasını sağlayabilir.

Araştırma, okul yöneticilerinin ya da eğitim yöneticilerinin de görüşleri alınarak yapılabilir ve öğretmenlerin ve yöneticilerinin algıları arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığı belirlenebilir.

Araştırmada yöneticilerin bilgi yönetimi yeterliliklerinin belirlenmesinde ele alınan yöneticilerin bilgi yönetiminde önderlik ve kendini gerçekleştirme, teknoloji kullanımı, öğrenme kültürü, süreçlere katılım ve süreçleri değerlendirme becerileri alt boyutunun her biri ayrı bir araştırma konusu olabilecek öneme sahip konulardır. Araştırmacılar bu alt boyutların her birinde daha kapsamlı bir araştırma yapabilirler.

Bilgi yönetimi, entelektüel sermaye, veri madenciliği, örgütsel zeka, örgütsel hafıza, öğrenen örgütler, örgüt kültürü ve kurum kimliğine etkileri gibi konular bağlamında incelenebilir.

Bilgi yönetimi gibi önemli bir konuda hatta herhangi bir konuda mevcut durumun ya da yeterliliğin tespit edilmesi için daha çok yöntem ve zamana ihtiyaç vardır. Bu yüzden araştırma yöntemi olarak nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemler de tercih edildiğinde gerçek sonuçlara ulaşmak kolaylaşabilir.

Bundan sonra yapılacak araştırmalarda araştırmacılar, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliliklerinin belirlenmesi ile ilgili öğrenci, veli, denetmen ve üst düzey yönetim gibi eğitimin başka aktörlerini de dahil ederek çalışmalarını zenginleştirebilirler. Ayrıca yapılacak çalışmalarda kullanılan ölçeğin tüm bu gruplara hitap edecek şekilde geliştirilmesi gerekecektir. Bu çalışmada ölçeğin uygulanması aşamasında, ölçek maddelerinin sayısının fazla olmasının katılımcıların zaman ayırmak istememesine ya da gelişi güzel cevaplamalarına neden olabildiği gözlenmiştir. Bu yüzden geliştirilecek ölçekte konuyu en iyi şekilde kapsayan ve olabildiğince kolay cevaplanacak sayıda maddelerden oluşmasına dikkat edilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ağır, A. (2005). *Bilgi Yönetim Sistemleri ve Eğitimde Bilgi Yönetim Sistemi Uygulaması. Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aksoy, B. (2005). "Bilgi Teknolojilerinin Yarattığı Örgütsel Değişim: Nasıl Bir İnsan Kaynakları Yönetimi?". *Bilgi Dünyası*, 6(1), 58-77.
- Aktan, C. C. ve Tunç, M. (1998). Bilgi Toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), ss. 118-133.
- Aktan, C. C. ve Vural, İ. (2016). Bilgi Çağında Bilgi Yönetimi. *Yeni Türkiye Bilim Teknoloji Özel Sayısı*, 1(88).
- Aktan, C. C. ve Vural, İ. Y. (2004). *Bilgi yönetimi Süreci*. Retrieved Kasım 22, 2017, from <http://www.canaktan.org/yeni-trendler/bilgi-yonetimi/sureci.htm>
- Al, H. (2002). *Bilgi Toplumu ve Kamu Yönetiminde Paradigma Değişimi*. Ankara: Bilimadamı Yayınları.
- Allee, V. (1997). 12 Principles of Knowledge Management. *Training and Development*, 51, 71B74.
- Almış, S. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimine İlişkin Yeterlikleri(Sinop İli Örneği)*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Anameriç, H. (2005). Bilgi Sistemleri ve Yönetimde Bilgi Sistemlerinin Kullanımı. İçinde C. C. Aktan ve İ. Y. Vural, *Bilgi Çağı Bilgi Yönetimi ve Bilgi Sistemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Arat, M. (1998). *21. Yüzyıl İçin Yönetim: Yönetimin Temellerine Derin Bakışlar*. İstanbul: Söz Yayın.
- Arıcioğlu, M. A. (2000). *Batı ve Japon İşletme Yönetimi*. İstanbul: İz Yayıncılık.

- Atak, M. (2011). Örgütsel Bilginin Yönetimi ve Öğrenen Organizasyon Yazınındaki Yeri. "*İşGüç" Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(2), ss. 155-176.
- Avcı, S. (2014). *Ortaokul Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterlilikleri(Bağcılar İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Ayral. (2007). *Okulda Bilgi Yönetimi Model Önerisi Kapsamında Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara İli Okullarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Bal, H. (2004). *Bilginin Felsefe ve Sosyolojik Boyutları*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2012). Okul Müdürlerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliliklerinin ve Liderlik Becerilerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), ss. 178-188.
- Barker, A. (2001). *Yenilikçiliğin Simyası*. (A. Kardam, Trans.) İstanbul: MESS Yayın.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bayraktar, B. B. (2006). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.
- Bayraktaroğlu. (2002). Bilgi Toplumu ve Düşmanları. *Bilgi Dergisi*(5), 35-41.
- Beckman, T. J. (1999). The Current State of Knowledge Management. In J. Liebowitz, *Knowledge Management Handbook*. CRC Press.
- Bellinger, G., Durval, C. ve Anthony, M. (2004). *Data information, Knowledge and Wisdom*. Haziran 19, 2015 tarihinde <http://www.systems-thinking.org/dikw/dikw.htm> adresinden alındı
- Bensghir, T. K. (1996). *Bilgi Teknolojileri ve Örgütsel Değişim*. Ankara: TODAİE Yayın.

- Bhatt, G. D. (2001). Knowledge Management in Organizations: Examining the Interaction between Technologies, Techniques, and People”, *Journal of Knowledge Management*. 5(1), ss. 68-75.
- Bilar, E. (2004). *Küreselleşen Dünyada Bilgi Paylaşımı ve Kütüphaneler*. Edirne: T.K.D. Edirne Şubesi.
- Bollinger, A. S. ve Smith, R. D. (2001). “Managing Organizational Knowledge as a Strategic Asset. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 8-18.
- Bozaslan, H. (2011). Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgi Toplumu Öğretmen Yeterliliklerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 32-40.
- Bozkurt, V. (2000). *Enformasyon Toplumu ve Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*. (A. Tekcan, Trans.) İstanbul: Rota Yayınları.
- Bulurman, B. (2002). *Enformasyon Toplumu ve Eğitim*. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*. 4(1). Nisan 10, 2016 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/iscguc/issue/25514/269072> adresinden alındı
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Celep, C. ve Çetin, B. (2003). *Bilgi Yönetimi Örgütlerde Bilgi Paylaşım Kültürü Yaratma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chauvel, D. ve Despres, C. (2002). A Review of Survey Research in Knowledge Management: 1997-2001. *Journal of Knowledge Management*, 6(3), ss. 207-223.
- Cheng, E. C. (2015). *Knowledge Management for School Education*, *SpringerBriefs in Education*. Ocak 15, 2017 tarihinde https://www.springer.com/cda/content/document/cda_downloaddocument/9789812872326-c2.pdf?SGWID=0-0-45-1482727-p176991672 adresinden alındı

- Çakar, N. D., Yıldız, S. ve Dur, S. (2010). Bilgi Yönetimi ve Örgütsel Etkinlik İlişkisi: Örgüt Kültürü ve Örgüt Yapısının Temel Etkileri. *Ege Akademik Bakış*, 10(1), ss. 71-93.
- Çapar, B. (2003). Bilgi yönetimi: nasıl bir insan gücü? İçinde T. Büyükakın ve F. Büyükakın, *II. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler* (pp. 421-432). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Çelik, V. (1995). Eğitim Yöneticisinin Vizyon ve Misyonu. *Eğitim Yönetimi*, 1(1).
- Çelikten, M. (2006). Okul Kültürünün Şekillendirilmesinde Müdürün Rollerini. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Çetin, B. (2002). "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. .
- Çınar, İ. (2002). "Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlilikleri". (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Dağlı, G. ve Uzunboylu, H. (2007). "İlköğretimde Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimine Yönelik Yeterlilikleri (KKTC, Lefkoşa Örneği)". *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(4), ss. 68-79.
- Davenport, T. H. ve Prusak, L. (2001). *İş Dünyasında Bilgi Yönetimi: Kuruluşlar Elleriindeki Bilgiyi Nasıl Yönetirler?* (G. Günay, Trans.) İstanbul: Rota Yayınları.
- DeBrun, C. (2005). *ABC of Management. NHS National Library for Health: Knowledge Management Specialist Library*. Mart 23, 2017 tarihinde http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/knowledge/docs/ABC_of_KM.pdf adresinden alındı
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dervişoğlu, H. G. (2004). *Stratejik Bilgi Yönetimi*. Dışbank Kitapları.

- Doğan, B. ve Altunoğlu, E. (2014). *Bilgi Yönetimi, Örgüt Kültürü, Örgüt Yapısı ve Performans İlişkileri: Sivil Toplum Kuruluşları Üzerine Bir İnceleme. Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. 7(3). ss: 41-52.* Retrieved Temmuz 25, 2017 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185126> adresinden alındı
- Doğan, S. ve Kılıç, S. (2009). Bilgi Yönetiminde Liderliğin Rolü Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14(2), ss. 87-111.*
- Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2014). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Okul Alguları Arasındaki İlişki. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2014, 33(1), ss. 159-171.* Aralık 13, 2016 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/188061> adresinden alındı
- Drucker, P. F. (1991). *Yeni Gerçekler.* (B. Karanakçı, Çev.) Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Drucker, P. F. (1992). *Etkin Yöneticilik.* (A. Özdan, ve N. Tunalı, Çev.) İstanbul: ETİ.
- Drucker, P. F. (1993). *Kapitalist Ötesi Toplum.* (B. Çorakçı, Çev.) İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Drucker, P. F. (1999). *21. Yüzyıl İçin Yönetim Tartışmaları.* (İ. Bahçivangil ve G. Gorbon, Çev.) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Dura, C., ve Atik, H. (2002). *Bilgi Toplumu, Bilgi Ekonomisi ve Türkiye.* İstanbul: Literatür Yayınevi.
- Edmonds, R. R. (1979). *Effective Schools for The Urban Poor. Educational Leadership. 37. 15-27.*
- Erdoğan, İ. (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi.* İstanbul: Alfa Yayıncılık.

- Erdoğdu, A. (2006). Bilgi ağının Bir Gereği Olarak okuluslu Şirketlerde Bilgi Yönetimi. In B. B. Bayraktar, *Bilgi Yönetimi* (ss. 43-70). İstanbul: Beta Basım A.Ő.
- Ergişi, K. (2005). Bilgi Teknolojilerinin Okulda Etkin Kullanımı İle İlgili Okul Yöneticilerinin Teknolojik Yeterliklerinin Belirlenmesi(Kırıkkale İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi.
- Erözbek, N. (2006). Avrupa Birliği ve Bilgi Toplumu Olma Yolunda Türkiye'de Enformasyon Ve Bilgi Hizmetlerine Yönelik alıŐmalar. In B. B. Bayraktar, *Bilgi Yönetimi* (ss. 71-93). İstanbul: Beta Basım A.Ő.
- Erten, P. (2006). *Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Etkili Kullanabilme Becerileri(Elazığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Fidan, N. (2007). *Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Araçlarını Kullanma Yeterlik Düzeyine İlişkin Bir Araştırma(Antalya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Fındıkçı, İ. (2009). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Friehs. (2003). Knowledge management in educational settings. *AARE/NZARE Conference on Educational research, risks & dilemmas. 29 November - 3 December 2003*. Auckland, New Zealand.
- Garvin. (2000). *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*. Boston: MA: Harvard Business School Press.
- Görmüş, A. Ő. (2009). "Entelektüel Sermaye ve İnsan Kaynakları Yönetiminin Artan Önemi". *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ. İ. B. F. Dergisi*. 11(1). Haziran 16, 2017 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/akuiibfd/article/viewFile/5000141532/5000129365> adresinden alındı
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), ss. 351-371.

- Gltan, S. (2003). *Bilgi toplumu sürecinde Avrupa Birliği ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Hansen, M. T., Nohria, T. ve Tierney, T. (2001). "*Bilgi Yönetimi Stratejiniz Ne?*". *Harvard Business Review: Örgütsel ğrenme*. (N. Elhseyini, ev.) İstanbul: MESS Yayınları.
- İpçioğlu, İ. ve Erdoğan, Z. (2004). "*İşletmelerde Liderlik ve Bilgi Yönetimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*". Aralık 18, 2015 tarihinde <http://iibf.org.edu.tr/kongre/bildiriler/15-01.pdf> adresinden alındı
- Kalkan, V. D. (2006). *rgtsel ğrenme Ve Bilgi Yönetimi Kesişim ve Ayrışma Noktaları. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. C.5 S.16*. Retrieved Ekim 19, 2015 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/viewFile/5000068019/5000063083> adresinden alındı
- Kalseth, K. ve Cummings, S. (2002). "Knowledge management: development strategy or business strategy?". *Information Development, 17(3)*, 163-171.
- Karakuzu, E. (2014). *Ortaöğretim Kurumları Müdürlerinin Bilgi Yönetimi Yeterliklerinin ğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Hasan Kalyoncu Üniversitesi*.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kılıç, İ. (2007). *Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri(Aksaray İli rneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Kim, S. (2002). The roles of knowledge professionals for knowledge management. In T. V. Ershova ve Y. E. Hahlov, *Libraries in the Information Society* (ss. 50-55). München: K. G. Saur.
- Kırmaz, B. (2010). Bilgi ağı Lideri. *Ankara Barosu Dergisi(68)*, 207-222.

- Kocadağ, A. S. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterlilikleri(Kocaeli İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi.
- Kombıçak, M. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Yeterliliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi.
- Koza, M. (2008). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Kum Saati Yayınları LTD. ŞTİ.
- Krogh, G. V., Ichijo, K. ve Nonaka, I. (2002). *Bilginin Üretimi*. (G. Günay, Çev.) İstanbul: Rota Yayınları.
- Lee, C.-L., Lu, H.-P., Yang, C., & Hou, H.-T. (2010). *A Process-Based Knowledge Management System for Schools: A Case Study in Taiwan*. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4). Ekim 28, 2017 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/228633751_A_process-based_knowledge_management_system_for_schools_A_case_study_in_Taiwan adresinden alındı
- Lengnick-Hall, M. L. ve Lengnick-Hall, C. A. (2004). *Bilgi Ekonomisinde İnsan Kaynakları Yönetimi*. (G. Günay, Çev.) Dışbank Kitapları.
- Leung, C.-H. (2010). *Critical Factors of Implementing Knowledge Management in School Environment: A Qualitative Study in Hong Kong*. *Research Journal of Information Technology*, 2, ss. 66-80. Aralık 3, 2017 tarihinde <https://scialert.net/fulltextmobile/?doi=rjit.2010.66.80> adresinden alındı
- Malhotra, Y. (2000). Knowledge Management & New Organization Forms: A Framework for Business Model Innovation. *Information Resources Management Journal*, 13(1), ss. 5-14.
- Malhotra, Y. (2003). Is Knowledge The Ultimate Competitive Advantage? An Interview of Dr. Yogesh Malhotra. *Bus Manage*, ss. 66-69.
- Marchand, D. (1998). Competing with Intellectual Capital. In G. v. Krogh, J. Ross, ve D. Kleine, *Knowing in Firms: Understanding, Managing and Measuring Knowledge* (ss. 253-268). London: Sage.

- Mårtensson, M. (2000). "A Critical Review of Knowledge Management as a Management Tool",. *Journal of Knowledge Management*, 4(3), 204-216.
- Mckeen, J. D. ve Staples, D. S. (2001). *Knowledge Managers: Who They Are and What They Do*. Ocak 02, 2018 tarihinde http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Knowledge_Managers_-_Who_They_Are_and_What_They_Do.pdf adresinden alındı
- Muratoğlu, V. (2005). *Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Stratejileri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ.*
- Nartgün, Ş. S. (1999). Bilgi Toplumu Olma Yolundaki Türkiye'de Eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 6, ss. 131-135.
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*.
- Nonaka, I. ve Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I. ve Toyama, R. (1999). "Why Do You Create Knowledge?: A Shared Epistemological Manner of A Firm". *Knowledge Forum. Haas School of Business. UC Berkeley, CA*.
- Nonaka, I., Umemoto, K. ve Sasaki, K. (2000). "Three Tales of Knowledge Creating Companies" (Der.), *Knowing in Firms: Understanding, Managing and Measuring Knowledge in Organizations*, (Ed:G.von KROGH, J. ROOS ve D. KLEINE). London: SAGE Publications.
- Odabaş, H. (2005). Bilgi Yönetimi Sistemi. İçinde C. C. Aktan ve İ. Y. Vural. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Odabaş, H. (2006). Bilgi Yönetimi. İçinde H. Odabaş ve H. Anameriç, *Bilgi....* (pp. 99-108). Ankara: Referans Yayıncılık.
- O'Dell, C., Grayson, C. J. ve Essaides, N. (2003). *Ne Bildiğimizi Bir Bilseydik*. (G. Günay, Çev.) Dışbank Kitapları.

- OSD. (2002). "Knowledge Management-Maximizing the Human Potantial ". 12 Ocak 2016 tarihinde <http://www.dod.mil/comptroller/center/learn/knowledgeman.htm>. adresinden alındı
- Öğüt, A. (2001). *Bilgi Çağında Yönetim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, T. Y., Kartal, S. E. ve Yirci, R. (2014). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri Motive Etme Yaklaşımları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2).
- Özdemirci, F. (2001). "Belge Üretimi Ve Kurumsal Bilgi Yönetimi". *21. Yüzyıla Girerken Enformasyon Olgusu Uluslararası Sempozyum Bildirileri* (pp. 179-186). Ankara: Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Özdemirci, F. ve Aydın, C. (2008). Kurumsal Bilgi Kaynakları ve Bilgi Yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(1), ss. 59-81.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgüler, V. C. (2004). "Yeni Ekonomide Bilişim İletişim Teknolojileri (Bit) Ve Bilgi İşçileri". *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 6(2).
- Özsarıkamış, S. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özyakışır, D. (2011). "Beşeri Sermayenin Ekonomik Kalkınma Sürecindeki Rolü: Teorik Bir Değerlendirme". *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 6(1), 46-71.
- Petrides, L. A. ve Guiney, S. Z. (2002). Knowledge Management for School Leaders: An Ecological Framework for Thinking Schools. *Teachers Collage Record*, 104(8), ss. 1702-1717.
- Prusak, L. (2001). "Where Did Knowledge Management Come From?". *IBM Systems Journal*, 40(4), 1005.

- Robertson, J. (2005). “*Developing a knowledge management strategy*”. Haziran 22, 2015 tarihinde http://www.steptwo.com.au/papers/kmc_metrics/index.html adresinden alındı
- Rosen, H. R. (1998). *İnsan Yönetimi*. (G. Bulut, Çev.) İstanbul: MESS.
- Rukancı, F. ve Anameriç, H. (2004). *Bilgi Toplumu ve Toplumun Bilgilenmesinde Kütüphanelerin Rolü*”, *Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu*. Mayıs 5, 2016 tarihinde <http://eprints.rclis.org/11278> adresinden alındı
- Sağsan, M. (2006). “*Bilgi Yönetimi Bakış Açısından Bilgi Süreçleri ve Bir Model Önerisi*” UNAK’06, *Bilimsel İletişim ve Bilgi Yönetimi Sempozyumu*. 12-14 Ekim, Gazi Üniversitesi. Ankara. Eylül 14, 2015 tarihinde <http://kaynak.unak.org.tr/bildiri/unak06/u06-6.pdf> adresinden alındı
- Sain, S. ve Wilde, S. (2014). Soft Skills Within Customer Knowledge Management and Their Impact on Customer Focus. İçinde S. Wilde, *Customer Knowledge Management: Improving Customer Relationship through Knowledge Application* (ss. 57-85). Springer.
- Sakarya, M. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması*. (A. İldeniz, ve A. Doğukan, Çev.) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Serpek, E. (2003). “Bilgi Çağında Bilgi Yönetimi Ve Öğrenen Örgütler” Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Sezgin, F., Koşar, S. ve Er, E. (2014). Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentörlük Sürecinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356.
- Singh, S. K. (2008). *Role of Leadership in Knowledge Management: A Study*. *Journal of Knowledge Management*. 12(4). ss. 3-15. Şubat 15, 2018 tarihinde

https://www.researchgate.net/publication/220363297_Role_of_leadership_in_knowledge_management_A_study adresinden alındı

Stroombergen, A. (2002). *Rewiew of the Statistical Measurement of Human Capital*. New Zeland: Infometrics Consulting Press.

Sullivan, P. H. ve Harrison, S. (2000). Profiting from İntellectual Capital Learning from Leading Companies. *Journal of İntellectual Capital*, 1(1), ss. 33-46.

Şamiloğlu, F. (2002). *Entelektüel Sermaye*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon Toplumunda Eğitimin Yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Yaz 2008*, 6(3), ss. 487-506.

Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *"Eğitim ve Okul Yönetimi"*. *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.

TDK. (2016). Temmuz 19, 2016 tarihinde http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b1470b9ab8616.58242367 adresinden alındı

Tıwana, A. (2003). *Bilginin Yönetimi*. (E. Özsayar, Çev.) Dışbank Yayınları.

Toffler, A. (1981). *Üçüncü Dalga*. (A. Seden, Çev.) İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Tonta, Y. (2004). Bilgi Yönetiminin Kavramsal Tanımı ve Uygulama Alanları. *"Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu, 21-24 Ekim 2004, Ankara"* (pp. 55-68). Ankara: Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü.


Turan, S. (2002). Teknolojinin Okul Yönetiminde Etkin Kullanımında Eğitim Yöneticisinin Rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(30), 271-281.

Türk, M. (2003). *Küreselleşme Sürecinde İşletmelerde Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.

- Vera, D. ve Crossan, M. (2003). "*Organizational Learning and Knowledge Management: Toward on Integrative Framework*". *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Edited By; Mark Easterby-Smith and Marjorie A. Lyles. Blackwell Publishing.
- Vıtıala, R. (2000). "Towards Knowledge Leadership". *Leadership and Organization Development Journal*, 25(6), 528-544.
- Wiig, K. (1997). Knowledge Management: Where Did It Come From And Where Will It Go? Expert Systems With Applications. Pergamon Press/Elsevier. (14).
- Wiig, K. (1997a). Knowledge Management: An Introduction and Perspective. *The Journal of Knowledge Management*, 1(1).
- Wilson, T. D. (2002). The Nonsense of Knowledge Management. *Information Research Journal*, 8(1), 144.
- Yalçın, Ş. (2002). *Bilgi ve Değer- Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri*. Vadi Yayınları.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Yeniçeri, Ö. ve İnce, M. (2005). *Bilgi Yönetimi Stratejileri ve Girişimcilik*. İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.
- Zaim, H. (2005). *Bilginin Artan Önemi ve Bilgi Yönetimi*. İstanbul: İşaret Yayınları.
- Zaim, H. (2010). Bilgi Yönetiminin Altyapısı ve Bilgi Yönetimi Performansı: Türkiye'de Bir Saha Çalışması. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 59, 2010/2, ss. 51-67.

EKLER

EK I. Valilik Onayı



**T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 59090411-44-E.7736296
Konu: Anket Araştırma İzni

20.07.2016

**İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)**

İlgi: a) 30.06.2016 tarih ve 97072 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 19.07.2016 tarih ve 7666853 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans Öğrencisi Ayşe ÇAMSAR'I'nın "Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterliliklerinin Belirlenmesi" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÖZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Mualla CELEBI
Bölüm Şefi
SAYI: 98126
25-08-2016

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Birbirlerik M. İzzet Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: igt34@meh.gov.tr

A. BALTA VİHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile İstanbul'da oluşturulmuştur. http://www.kimlik.gov.tr adresinden 71Cb-f14c-3fa0-a9f4-63c9 koda ile teyit edilebilir.

EK II. Demografik Bilgi Formu

AÇIKLAMA

Sayın Öğretmenim,

İlköğretim okullarında bilginin yönetimi üzerine yapılan bir araştırmada yardımlarınıza ihtiyaç duyulmaktadır. Vereceğiniz bilgiler sadece araştırma verileri olarak kullanılacaktır. Başka bir amaçla kullanılmayacaktır. Bu nedenle adınızı yazmamıza da gerek yoktur.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, ölçekte yer alan ifadeleri dikkatle okumanız ve içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır.

Ölçeğin birinci bölümünde kişisel özelliklerinize ilişkin ifadelerde durumunuza uygun seçeneği çarpı (X) işareti ile işaretleyiniz.

Ölçeğin ikinci bölümündeki ifadeleri, ilköğretim okulu müdürü, müdür baş yardımcısı ve müdür yardımcılarını düşünerek cevaplamanız beklenmektedir. İfade edilen her görüşün karşısındaki kutuya, **o ifadeye ne oranda katıldığınızı** gösteren beş seçenektan birini çarpı (X) ile işaretlemeniz beklenmektedir. Bu beş seçenek; 1- Hiçbir zaman, 2-Nadiren, 3- Ara sıra, 4- Sıklıkla ve 5- Her zaman'dır.

Zaman ayırıp ilgi gösterdiğiniz ve araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Ayşe ÇAMSARI
İstanbul Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Yüksek Lisans Programı
Öğrencisi

İletişim:camsari8034@hotmail.com

BÖLÜM-1

1. Yaşınız

- (1) 20-24
- (2) 25-29
- (3) 30-34
- (4) 35-39
- (5) 40-44
- (6) 45-49
- (7) 50 ve üstü

2. Cinsiyetiniz

- (1) Erkek
- (2) Kadın

3. Öğretmenlikte Kıdeminiz

- (1) 1 yıldan az
- (2) 1-5 yıl
- (3) 6-10 yıl
- (4) 11-15 yıl
- (5) 16 ve yukarısı

4. Görev yaptığınız Okul Türü

- (1) İlkokul
- (2) Ortaokul
- (3) Genel Lise
- (4) Mesleki/Teknik Lise
- (5) Diğer(Lütfen belirtiniz).....

4. Öğretmenlikteki Branşınız

- (1) Sınıf Öğretmeni
- (2) Sosyal Alanlar (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Edebiyat, Yabancı Dil, Resim, Müzik, Felsefe, Sosyoloji)
- (3) Fen Alanları (Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik, Mesleki ve Teknik Eğitim)
- (4) Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi ve Denetimi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik)
- (5) Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi/İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri

5. Yöneticilik deneyiminiz var mı?

- (1) Evet(çalışma sürenizi belirtiniz)
- (2) Hayır

6. "Bilgi Yönetimi" konusunda herhangi bir hizmetiçi eğitim programına katıldınız mı?

- (1) Evet
- (2) Hayır

7. Son Eğitim Durumunuz

- (1) Lisans
- (2) Yüksek Lisans

EK III. Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimini Kullanabilme Becerileri Ölçeği

	Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
1. Okul Yöneticimizin Bilgi Yönetiminde Önderlik ve Kendini Gerçekleştirme Becerisi					
1. Okul yöneticimiz, öğrenme ortamını zenginleştirir.					
2. Okul yöneticimiz, bilgi paylaşımı konusunda sorumluluk sahibi bir yöneticidir.					
3. Okul yöneticimiz, esnek, değişimlere uyabilen, vizyonu olan bir kadronun oluşmasını sağlar.					
4. Okul yöneticimiz, vizyonerdir.					
5. Okul yöneticimiz, bilgi yaratımı (oluşumu) sürecinde yapılması gerekenleri önce kendisi yapar (Yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi).					
6. Okul yöneticimiz, bilginin yaratılması, dokümantasyonu ve yenilenmesinden faydalanmasını bilir.					
7. Okul yöneticimiz, elde ettiği bilgileri eski bilgileri ile bütünleştirme yeteneğine sahiptir.					
8. Okul yöneticimiz, mevcut bilgisini yaşamında uygulamaya koymayı başarır.					
9. Okul yöneticimiz, bilgisini devamlı geliştirir.					
10. Okul yöneticimiz, yönetim bilgisini ve kişisel deneyimlerini paylaşır.					
11. Okul yöneticimiz, bilgiye ulaşabileceği basılı ve elektronik kaynakları bilir.					
12. Okul yöneticimiz, bilgiye ulaşabilmek için basılı ve elektronik kaynaklara başvurur.					
13. Okul yöneticimiz, ne bilip bilmediğinin ve hangi bilgiye gereksinim duyduğunun farkındadır.					
14. Okul yöneticimiz, her türlü yayının yer aldığı iyi kataloglanmış bir kütüphane oluşturur.					
15. Okul yöneticimiz, yaşam boyu öğrenmenin önemini bilir.					
16. Okul yöneticimiz, yönetim bilgisini ve deneyimlerini okul personeli ile paylaşmaz.					
17. Okul yöneticimiz, eğitim-öğretim amaçlarını elde edebilecek ve destekleyecek şekilde bilgi yönetimini bilir.					
18. Okul yöneticimiz, okulun yönetimine öğretmenlerin-öğrencilerin-velilerin bilgileri doğrultusunda yön vermelerini sağlar.					
19. Okul yöneticimiz, okulda görev yapanların bilgilerinin okulun stratejisini belirlemede yaşamsal öneme sahip olduğunu bilir.					
20. Okul yöneticimiz, okulun üretken ve özgün olmasını sağlayan bilginin değerinin farkındadır.					
21. Okul yöneticimiz, öğretmen ve öğrencileri takım çalışmasına yönlendirir.					
2. Okul Yöneticimizin Bilgi Yönetiminde Teknoloji ve Kullanımı Becerisi					
22. Okul yöneticimiz, teknolojik aletlerin (bilgisayar, tepegöz, projeksiyon vb.) kullanımını bilir.					
23. Okul yöneticimizin kendine ait bir e-postası olduğundan okul dışı zamanlarda da okul personeli ile bilgi alışverişinde bulunur.					

24. Okul yöneticimiz, okulun uygun yerlerine ilan tahtaları yerleştirilerek okulda yapılan etkinlikler ve gündemdeki haberler hakkında öğrenci ve öğretmenleri bilgilendirir.					
25. Okul yöneticimiz, okulumuzun web sitesini hazırlatarak okulumuz çalışanlarının bilgi ve deneyimlerinin orada yer almasını sağlar.					
26. Okul yöneticimiz, elektronik ortamda tartışma forumları (chat odaları gibi) düzenleyerek karşılıklı etkileşim, fikir alışverişi ve tartışma ortamları düzenler.					
27. Okulumuzda yöneticimiz, öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri bilgisayar desteği ile düzenlemelerinde onlara yardımcı olur.					
28. Okul yöneticimiz, okul içinde internet ve İntranet sistemi (okul içi bilgisayar ağı) oluşturarak öğretmen ve öğrencilerin kaliteli siteler ve fikirler konusunda birlikte çalışmalarını sağlar.					
29. Okul yöneticimiz, okulumuzun teknolojik donanımı (bilgisayar, projeksiyon, tepegöz, televizyon vb.) tam olmasına rağmen derslerde kullanılmasına yönelik ortam hazırlamaz.					
30. Okul yöneticimiz, okulumuzun en iyi uygulamalarının (etkinliklerinin) yer aldığı veri tabanlarını (dosyalarını), etkili öğretme-öğrenme etkinlikleri ve stratejilerini düzenlemek için tutar.					
31. Okul yöneticimiz, herkesin faydalanabileceği bir basılı ve elektronik yayın aboneliğini okula sağlamamıştır.					
32. Okul yöneticimiz, öğretmenlerin eğitim-öğretim ile ilgili gelişmeleri dergi/internette takip etmelerini sağlayıcı imkanlar/ortamlar sağlar.					
3. Okul Yöneticimizin Bilgi Yönetiminde Öğrenme Kültürü Becerisi					
33. Okul yöneticimiz, okulun enformasyon(bilgi)kaynağını genişletip zenginleştirirken okulun toplumdaki saygısını ve yerini artırır.					
34. Okul yöneticimiz, okulumuz çalışanlarının bilgisini ortaya çıkaracak ve bunlardan yararlanacak yöntemler belirleyerek öğrenmenin etkililiğini artırır.					
35. Okul yöneticimiz, okulda öğrenen örgüte dayalı bir yapı oluşturarak öğretmen-veli-öğrenci-müdür işbirliğini sağlar.					
36. Okul yöneticimiz, öğretmenlerimizin ve diğer çalışanlarımızın işbirliğini, adanmışlık düzeyini ve girişimi artırıcı uzman kişilerden oluşan bir destek takımı oluşturur.					
37. Okul yöneticimiz, okulumuzda, bilgi merkezli kararlar, tartışmalar ve fikirlerin paylaşımı ile okulumuzun değişim ve gelişimini sağlar.					
38. Okul yöneticimiz, öğretmenlerin öğrencileri sürekli öğrenen bireyler olmalarını sağlayacak yöntemleri belirlemelerinde kendilerine yardımcı olur.					
39. Okul yöneticimiz, okulumuzda herkesin öğrenmenin gerekliliğinin bilincinde olmasını sağlar.					
40. Okulumuzda öğrenci çıktılarını (okul içi denemeleri, bilgi yarışmaları, il içi deneme sınavları sonuçları vb.) dikkate alarak eğitimde daha sistematik, kuramsal ve uygulamalı bir öğrenme platformu oluşturur.					
41. Okulumuzda her öğrencinin başarılı olabileceği düşüncesini benimserim.					
42. Okulumuzda güven ve saygı en alt düzeydedir.					

43. Okulumuz, sürekli araştıran, gelişmeye ve yenileşmeye açık bir okul yapısına ve misyonuna sahip değildir.					
44. Okulumuzda zihinsel sermayenin önemi kavranmıştır.					
45. Okulumuzda bireylerin yenilik ve değişiklik istekleri hoş karşılanmaz					
46. Okul yöneticimiz, okulumuza yeni gelen personel, okulun üst düzey yöneticileri ve kıdemli öğretmenleri tarafından okul hakkında bilgilendirilmelerini sağlamak için ortam hazırlar. (Oryantasyon eğitimi).					
47. Okul yöneticimiz, öğretmenlerin ve öğrencilerin eleştirel düşünme yeteneğini geliştirmelerini sağlayıcı çalışmalarda bulunur.					
4. Okul Yöneticimizin Bilgi Yönetimi Süreçlerine Katılım Becerisi					
48. Okulumuzda yöneticimiz herhangi bir sorunu, problem çözenin basamaklarını kullanarak çözen bir ekip kurar.					
49. Okulumuzda hem çalışanlara yardımcı olacak hem de velilerin öğrenci verilerini gözden geçireceği bir enformasyon (bilgi) sistemi mevcuttur.					
50. Okul yöneticimiz, örtülü bilgilerin (düşüncelerin ve deneyimlerin) açık bilgilere dönüşümünü sağlayacak, paylaşılacak insanî ve kültürel altyapının gelişimini sağlar					
51. Okul yöneticimiz, öğretmenlerin sahip olduğu enformasyon (bilgi) kaynakları ile bağlantılı bir bilgi bankası (uzman kadro) oluşturur.					
52. Okul yöneticimiz, tüm bireylerin okul ve personeli hakkında ulaşmak istedikleri tüm bilgilerin yer aldığı bir bilgi ağı haritası (şablonu) oluşturur.					
53. Okul yöneticimiz, yeniliklerin öğrenme-öğretme etkinliklerinde uygulanmasına destek sağlamaz.					
54. Okul yöneticimiz, yönetim anlayışında iletişime, tartışmaya ve eleştiriye açık değildir.					
55. Okul yöneticimiz, öğretmenlerin kendilerinde var olan bilginin farkında olmalarını sağlayarak bu bilgiye yenilerinin eklenmesini sağlar.					
56. Okul yöneticimiz, okulumuzda öğretmenlerin meslekleriyle ilgili haber ve bilgileri okulda tartışabilmeleri için fırsatlar sağlar.					
57. Okul yöneticimiz, eğitim-öğretim ile ilgili yapılan bir değişikliğin öğretmenlerce anlaşılmasını sağlayıcı tartışma ortamları yaratır (beyin fırtınası).					
58. Okul yöneticimiz, okul dışı bilgi kaynaklarına (akademik çevreler, çeşitli eğitim kuruluşları vb.) ulaşmamızı sağlamak için bunlarla iletişim içindedir.					
59. Okul yöneticimiz, diğer okullarla rekabet etmeyi sağlamak için öğretmenlerin fikirlerine başvurarak çeşitli alt yapı araştırmalarını yapar.					
60. Okul yöneticimiz, öğretmenlerin her konuda düşüncelerini belirtecek istek kutuları oluşturur.					
61. Okulumuzda öğretmenler yöneticimiz ile fikir alışverişine girmez.					
62. Okul yöneticimiz, okulumuzda öğretmenlerimizin kafalarına takılan bir soru olduğunda öncelikle okul yöneticisine sorabilmelerini sağlamak için ortam hazırlar					

63.Okulumuzda mesleki anlamda danışacağım, bilgi alabileceğim bir üstümün/arkadaşımın_olmadığını düşünürüm.					
64.Okul yöneticimiz, personele bazı konularda yetki vermez, girişkenliklerini kullanmalarına fırsat tanımaz.					
5. Okul Yöneticimizin Bilgi Yönetimi Süreçlerini Değerlendirme Becerisi					
65.Okulumuzda öğrenciler arasındaki bireysel başarılar okul yönetimi tarafından desteklenir ve ödüllendirilir.					
66. Okulumuzda öğretmenlerin bireysel başarıları okul yönetimi tarafından desteklenir ve ödüllendirilir.					
67. Okul yöneticimiz, çeşitli konferanslar ve seminerlere personelini yönlendirerek bilginin elde edilmesi, dağıtım ve paylaşımını sağlar.					
68. Okul yöneticimiz, öğrenci, veli ve öğretmenlerden eğitim-öğretime ilişkin yapılan etkinlikler ile ilgili dönüt almaya çalışır.					
69. Okul yöneticimiz bazı öğretmenlerimizin kazandığı başarıların diğer meslektaşları arasında desteklenmesini sağlamaz.					
70. Okulumuzda öğretmenlerimiz bazı konularda bilgi vermesi (açıklama yapması) sonucunda eleştirileceğini ya da dikkate alınamayacağını düşünüp fikirlerini belirtmezler.					

ÖZGEÇMİŞ

Adı- Soyadı: Ayşe ÇAMSARI

Doğum Tarihi ve Yeri: 01.05.1983/ Osmaniye

İş Bilgileri: Milli Eğitim Bakanlığı- Fen Bilimleri Öğretmeni, 2007-Halen

Eğitim Bilgileri:

Lise:

Anadolu Öğretmen Lisesi, 2001, Kahramanmaraş

Lisans:

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Fen Bilgisi Öğretmenliği, 2006, İstanbul

Yüksek Lisans:

İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı, 2018, İstanbul

İletişim: camsari8034@hotmail.com