

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK  
BECERİLERİNİN BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ  
YETERLİKLERİNDEKİ ROLÜ**

**DOKTORA TEZİ**

**BETÜL BALKAR**

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

GAZİANTEP  
HAZİRAN 2012

T.C.  
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin Bilgi Yönetimi Süreç  
Yeterliklerindeki Rolü**

BETÜL BALKAR

Tez Savunma Tarihi: 25.06.2012

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR  
SBE Müdürü

Bu tezin Doktora tezi olarak gerekli şartları sağladığını onaylarım.

Doç. Dr. Bayram ÇETİN  
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımda okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN  
Tez Danışmanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsam ve niteliği açısından bir Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN (Jüri Başkanı) \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Fatih TÖREMEN \_\_\_\_\_

Doç. Dr. Bayram ÇETİN \_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Mehmet SİNCAR \_\_\_\_\_

Yrd. Doç. Dr. Mehmet YAŞAR \_\_\_\_\_

## ÖZET

### ORTAÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK BECERİLERİNİN BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ YETERLİKLERİNDEKİ ROLÜ

BALKAR, Betül

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri ABD

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN

Haziran 2012, 343 sayfa

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algıları doğrultusunda; ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve liderlik becerilerini gösterme düzeylerinin ve liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini yordama gücünün belirlenmesidir. Aynı zamanda okul müdürlerinin, öğretmen algılarına göre, en alt ve üst düzeyde gösterdikleri bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ve liderlik becerilerine ilişkin yaptıkları uygulamalar ve liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkıları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel tekniklerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modellerinden ardışık karma modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün örnekleme, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Adana ili Çukurova ilçesinde bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan 573 ortaöğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Müdürü Bilgi Yönetimi Süreç Yeterlikleri Ölçeği” ve Kouzes ve Posner (2001) tarafından geliştirilen “Liderlik Uygulamaları Envanteri” ile toplanmıştır. Nitel bölümün katılımcıları, nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapan 27 ortaöğretim okulu müdüründen oluşmaktadır. Nitel veriler, ortaöğretim okulu müdürleri ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde, parametrik analiz teknikleri; nitel verilerin analizinde ise, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan başlıca sonuçlar şunlardır: Ortaöğretim okulu müdürleri, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve liderlik becerilerini “çoğu zaman/sık sık” göstermektedirler. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile liderlik becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerileri, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Ortaöğretim okulu müdürleri; ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, yol gösterme ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerine katkıda bulunduğunu düşünmektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Bilgi yönetimi süreç yeterlikleri, Liderlik becerileri, Ortaöğretim okulu müdürü

**ABSTRACT****THE ROLE OF LEADERSHIP SKILLS OF HIGH SCHOOL PRINCIPALS  
IN KNOWLEDGE MANAGEMENT PROCESS COMPETENCIES**

BALKAR, Betül

Ph.D. Dissertation, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN

June 2012, 343 pages

The aim of this study is; to examine the level of high school principals' showing knowledge management process competencies and leadership skills; to find out the predictive power of leadership skills for knowledge management competencies according to the teachers' perceptions. It is also aimed; to find out high school principals' opinions about their own practices related to the knowledge management process competencies and leadership skills they show at lowest and highest levels according to the teachers' perceptions and about the contributions of leadership skills to knowledge management process competencies. The research was conducted with sequential mixed design which is one of the mixed methods designs including quantitative and qualitative techniques. The sample of the quantitative part consisted of 573 high school teachers working in Çukurova district of Adana province in 2011-2012 education year. Quantitative data were obtained through "School Principal Knowledge Management Process Competencies Scale" developed by researcher and "Leadership Practices Inventory" developed by Kouzes and Posner (2001). Participants of the qualitative part were 27 high school principals working in the schools where the quantitative data were collected. Qualitative data were gathered with semi-structured interviews with the high school principals. In the analysis of quantitative data, parametric analysis techniques were used and in the analysis of qualitative data, content analysis method was used. The some of the significant results were as follows: High school principals showed the knowledge management process competencies and the leadership skills often. There was a significant, medium level and positive correlation between the knowledge management process competencies and the leadership skills of high school principals. Leadership skills of high school principals were significant predictor of their knowledge management process competencies. High school principals thought that leadership skills including inspiring a shared vision, challenging the process, modeling the way and enabling others to act contributed to their knowledge management process competencies.

**Key words:** Knowledge management process competencies, Leadership skills, High school principal

## ÖN SÖZ

Çağımızda yaşanan gelişmelerin ve değişimin hızına bağlı olarak, birçok alandaki bilgi birikimi giderek artmakta ve geçerli ve faydalı olan bilginin niteliğinde sürekli bir değişim gözlenmektedir. Bunun sonucunda ise, doğru ve faydalı bilgiye yerinde ve zamanında sahip olabilmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Birçok organizasyonda olduğu gibi, okullarda da bilginin etkili yönetimini gerçekleştirebilmek, doğru ve faydalı bilgiye zamanında sahip olunmasını sağlayarak, organizasyon performansını geliştirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesine yardımcı olan bir kurum kültürünün oluşturulması ve bu yönde öğretmen desteğinin kazanılması, bilgi yönetimi sürecinin başarısındaki en kritik konular arasında yer almaktadır. Bu noktada en önemli görev okul müdürlerine düşmektedir. Okul müdürlerinin liderlik becerilerini sergileyerek, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini güçlendirmeleri ve bunun sonucunda, bilgi yönetimi süreçlerinde gereken desteği etkili bir şekilde sağlamaları ve aynı zamanda bu süreçlerde öğretmen desteğini kazanmaları, okullarda bilgi yönetiminin gerçekleştirilebilmesinin kilit noktalarındandır. Bu doğrultuda, bilgi yönetiminin sosyal perspektiften ele alındığı bu çalışmada, okul müdürlerinin liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerindeki rolü incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın bütün aşamalarında ilgisi ve desteğiyle her zaman yanımda olan değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sevilay Şahin'e teşekkürlerimi sunuyorum. Doktora öğrenimim süresince burs vererek beni destekleyen Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu-Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (TÜBİTAK-BİDEB)'na çok teşekkür ediyorum. Öğrenimim boyunca her zaman yanımda olan, beni motive eden ve benden desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli anneme, babama ve kardeşime teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunuyorum.

Haziran 2012  
Betül BALKAR

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No:</u>
<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. GİRİŞ.....	1
1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN ARKA PLANI.....	2
1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ.....	7
1.6. SINIRLILIKLAR .....	7
1.7. SAYILTIAR .....	7
<b>2. KAYNAK ÖZETLERİ</b> .....	<b>8</b>
2.1. BİLGİ VE BİLGİ YÖNETİMİ.....	8
2.1.1. Bilgi .....	8
2.1.1.1. Bilgi türleri ve çeşitleri .....	10
2.1.1.2. Bilgi türleri arasındaki dönüşüm.....	14
2.1.1.3. Bilgi kaynakları.....	17
2.1.2. Bilgi Yönetimi.....	19
2.1.2.1. Bilgi yönetiminin amacı.....	25
2.1.2.2. Bilgi yönetiminin faydaları .....	26
2.1.2.3. Bilgi yönetiminin başarısını etkileyen faktörler .....	27
2.1.3. Bilgi Yönetimi Perspektifleri .....	32
2.1.3.1. Bilgi yönetimde teknoloji merkezli yaklaşım.....	35
2.1.3.2. Bilgi yönetimde insan merkezli yaklaşım.....	37
2.1.4. Bilgi Yönetiminde Organizasyon Kabiliyetleri ve Yönetici Yeterlikleri.....	41
2.1.5. Bilgi Yönetimi Süreçleri .....	45
2.1.5.1. Bilginin yaratılması/oluşturulması.....	46

Sayfa No:

2.1.5.2. Bilginin elde edilmesi .....	49
2.1.5.3. Bilginin depolanması ve korunması .....	53
2.1.5.4. Bilginin haritalanması .....	56
2.1.5.5. Bilginin paylaşılması .....	58
2.1.5.6. Bilginin bütünleştirilmesi .....	62
2.1.5.7. Bilginin kullanılması/uygulanması .....	65
2.1.5.8. Bilginin değerlendirilmesi .....	67
2.1.6. Bilgi Yönetimi Stratejileri .....	68
2.1.7. Bilgi Yönetimi Modelleri .....	78
2.1.7.1. Carayannis'in örgütsel biliş sarmalı modeli .....	79
2.1.7.2. Van Buren'in entelektüel sermaye yönetimi modeli .....	80
2.1.7.3. Hedlund ve Nonaka modeli .....	81
2.1.7.4. Qiu, Chui ve Helander'in bilişsel bilgi işleme modeli.....	82
2.1.7.5. Inkpen ve Dinur modeli .....	83
2.1.7.6. Beijerse'nin tümleşik kavramsal bilgi yönetimi modeli .....	84
2.1.7.7. Beijerse'nin kavramsal bilgi yönetimi modeli.....	85
2.1.7.8. Wiig'in bilgi yönetimi modeli .....	86
2.1.7.9. Wiig'in durumlarla başa çıkmaya yönelik bilgi modeli .....	87
2.1.7.10. Bilgi yönetimi değerlendirme aracı modeli (BYDA modeli) .....	88
2.1.7.11. Edvinsson'in entelektüel sermaye modeli.....	89
2.1.7.12. Boisot'un information space (I-space) modeli .....	90
2.1.7.13. Boisot'un culture space (C-space) modeli .....	91
2.1.7.14. Choo'nun örgütsel bilme döngüsü ve bilen organizasyon.....	91
2.1.7.15. Snowden'in ASHEN modeli .....	93
2.1.7.16. Frid'in bilgi yönetimi modeli .....	94
2.1.7.17. Demarest'in bilgi yönetimi modeli .....	95
2.1.7.18. Stankosky'nin bilgi yönetiminin DNA'sı: Bilgi yönetiminin dört şartı modeli .....	96
2.1.7.19. Jordan ve Jones'in bilgi çerçevesi.....	97
2.1.7.20. Lee ve Yang'in bilgi değer zinciri modeli .....	98
2.1.7.21. Nissen, Kamel ve Sengupta'nın bilgi yönetimi yaşam döngüsü modeli .....	99
2.1.7.22. Curado ve Ramos'un örgütsel zihin modeli.....	100
2.1.7.23. Evans ve Alleyne'nin bilgi alanı süreç modeli.....	101
2.1.7.24. Handzic'in bütünleştirilmiş bilgi yönetimi modeli .....	102
2.1.8. Okullarda Bilgi Yönetiminin Uygulanması .....	102
2.1.9. Bilgi Yönetimi Sürecinde Okul Müdürünün Rolü .....	109
2.2. LİDERLİK VE LİDERLİK BECERİLERİ.....	114
2.2.1. Liderlik .....	114
2.2.2. Liderlik Yeterlikleri ve Davranışları .....	118
2.2.2.1. Liderlik yeterlikleri .....	118
2.2.2.2. Liderlik davranışları.....	120
2.2.3. Lider .....	122
2.2.3.1. Etkili lider profili .....	127
2.2.4. Liderlik Becerileri .....	129
2.2.5. Liderlik Becerileri Modelleri.....	137
2.2.6. Okul Liderliği .....	144

2.2.7. Okul Liderliği Becerileri .....	154
2.3. LİDERLİK VE BİLGİ YÖNETİMİ .....	161
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	167
2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar .....	167
2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar .....	173
2.4.3. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme .....	178
<b>3. MATERYAL VE YÖNTEM .....</b>	<b>179</b>
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ .....	179
3.2. ARAŞTIRMA GRUPLARI .....	180
3.2.1. Nicel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklemenin Belirlenmesi .....	180
3.2.1.1. Nicel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri.....	181
3.2.2. Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcıların Belirlenmesi .....	185
3.2.2.1. Nitel verilerin toplandığı katılımcıların özellikleri.....	185
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI.....	187
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları .....	187
3.3.1.1. Liderlik uygulamaları envanteri.....	187
3.3.1.2. Okul müdürü bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ölçeği.....	189
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı ve Nitel Verilerin Toplanması.....	201
3.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	206
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi .....	206
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	209
3.4.2.1. Nitel veri analizi ve nitel veri toplama süreçlerinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar .....	211
<b>4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....</b>	<b>212</b>
4.1. BULGULAR .....	212
4.1.1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Problemine İlişkin Bulgular: Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerini Gösterme Düzeyi ve Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin En Alt ve En Üst Düzeyde Gösterdikleri Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerine İlişkin Yaptıkları Uygulamalar .....	212
4.1.1.1. Bilginin oluşturulması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular .....	214
4.1.1.2. Bilginin elde edilmesi yeterliği boyutuna ilişkin bulgular .....	216
4.1.1.3. Bilginin depolanması ve korunması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular .....	217
4.1.1.4. Bilginin paylaşılması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular.....	228
4.1.1.5. Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliği boyutuna ilişkin bulgular .....	248
4.1.2. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular: Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Becerilerini Gösterme Düzeyi ve Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin En Alt ve En Üst Düzeyde Gösterdikleri Liderlik Becerilerine İlişkin Yaptıkları Uygulamalar .....	250
4.1.2.1. Yol gösterme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular.....	251



Sayfa No:

4.1.2.2. Ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular.....	252
4.1.2.3. Süreci sorgulama liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular.....	254
4.1.2.4. Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular.....	267
4.1.2.5. İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular.....	276
4.1.3. Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Problemine İlişkin Bulgular: Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerini Yordama Gücü ve Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerine Katkıları.....	278
4.1.3.1. Bilginin oluşturulması, elde edilmesi, depolanması ve korunması, paylaşılması ve kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliklerinin liderlik becerisi boyutları tarafından yordanma gücüne ve ortaöğretim okulu müdürlerinin boyut bağlamında liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkılarına ilişkin bulgular.....	282
4.2. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	298
<b>ÖNERİLER .....</b>	<b>311</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>314</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>334</b>
EK 1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	335
EK 2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ İZİN YAZISI.....	342
<b>ÖZGEÇMİŞ (VITAE) .....</b>	<b>343</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No:

Tablo 2.1. Bilgi türlerine ilişkin sınıflandırmalar.....	11
Tablo 2.2. Bilgi yönetimi aktivitelerinin bileşimi olarak görülen üç dinamik kabiliyet.....	43
Tablo 2.3. Liderlik becerilerinin farklı liderlik düzeylerine göre içerikleri .....	138
Tablo 2.4. Liderlik kapasitesi matriksi .....	153
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı.....	181
Tablo 3.2. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı .....	182
Tablo 3.3. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı .....	182
Tablo 3.4. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre dağılımı .....	183
Tablo 3.5. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı.....	183
Tablo 3.6. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı.....	184
Tablo 3.7. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin branşlarına göre dağılımı .....	184
Tablo 3.8. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu müdürlerinin özelliklerine göre dağılımları .....	186
Tablo 3.9. OMBYSYÖ'nün nihai formunda yer alan alt boyutların tasarlanmasında yararlanılan referanslar.....	191
Tablo 3.10. OMBYSYÖ'nün faktör yapısı ve faktör yükleri.....	194
Tablo 3.11. OMBYSYÖ'nün faktörler arası korelasyon katsayıları .....	196
Tablo 3.12. OMBYSYÖ'ye ilişkin uyum iyiliği indeksleri .....	198
Tablo 3.13. OMBYSYÖ'nün madde analizi sonuçları .....	200
Tablo 3.14. Faktörlerin ve tüm maddelerin cronbach's alpha ve iki yarı test korelasyonları .....	201
Tablo 3.15. Ortaöğretim okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu .....	204
Tablo 3.16. OMBYSYÖ'nün ve LUE'nin maddelerinden alınabilecek ortalama puanların sayısal sınırları ve karşılık geldiği algılama düzeyleri .....	207
Tablo 3.17. OMBYSYÖ'den ve alt boyutlarından alınabilecek ortalama puanların sayısal sınırları ve karşılık geldiği algılama düzeyleri.....	208
Tablo 3.18. LUE'den ve alt boyutlarından alınabilecek ortalama puanların sayısal sınırları ve karşılık geldiği algılama düzeyleri .....	208
Tablo 4.1. OMBYSYÖ'nün alt boyutlarından alınan toplam puanlara ilişkin bulgular.....	212

Sayfa No:

Tablo 4.2.	OMBYSYÖ ve alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puanlar, alınan puanlar ve alınan puanların alınabilecek en yüksek puanlara göre yüzdeleri .....	213
Tablo 4.3.	Bilginin oluşturulması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular.....	215
Tablo 4.4.	Bilginin elde edilmesi yeterliği boyutuna ilişkin bulgular .....	217
Tablo 4.5.	Bilginin depolanması ve korunması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular.....	218
Tablo 4.6.	Okul müdürlerinin okulda ihtiyaç duyulan bilgisayar ve donanımı temin etme yollarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	220
Tablo 4.7.	Okul müdürlerinin bilginin depolanması ve korunması sürecindeki uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar .....	223
Tablo 4.8.	Bilginin paylaşılması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular .....	229
Tablo 4.9.	Okul müdürlerinin okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin bilgilendirilmesi amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	232
Tablo 4.10.	Okul müdürlerinin bilgi paylaşımında sohbet yazılımlarının kullanımını teşvik etmelerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar .....	239
Tablo 4.11.	Okul müdürlerinin bilginin paylaşılması sürecindeki uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	242
Tablo 4.12.	Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliği boyutuna ilişkin bulgular.....	248
Tablo 4.13.	LUE'nin alt boyutlarından alınan toplam puanlara ilişkin bulgular...	250
Tablo 4.14.	Yol gösterme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular .....	251
Tablo 4.15.	Ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular.....	253
Tablo 4.16.	Süreci sorgulama liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular.....	254
Tablo 4.17.	Okul müdürlerinin başarısız durumlardan kazanım elde edebilmek için yaptıkları uygulamalara ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	256
Tablo 4.18.	Okul müdürlerinin süreci sorgulama uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	262
Tablo 4.19.	Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular.....	267
Tablo 4.20.	Okul müdürlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	269
Tablo 4.21.	Okul müdürlerinin öğretmen kararlarını desteklemelerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	272
Tablo 4.22.	İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular .....	277
Tablo 4.23.	Bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ve liderlik becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları.....	278
Tablo 4.24.	Liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları .....	278
Tablo 4.25.	Liderlik becerilerinin okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini sergilemelerine olan katkılarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	279

Sayfa No:

Tablo 4.26.	Bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutları ile liderlik becerileri boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları .....	283
Tablo 4.27.	Bilginin oluşturulması bilgi yönetimi süreç yeterliğinin yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal (stepwise) çoklu regresyon analizi sonuçları .....	285
Tablo 4.28.	Bilginin elde edilmesi bilgi yönetimi süreç yeterliğinin yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal (stepwise) çoklu regresyon analizi sonuçları .....	287
Tablo 4.29.	Bilginin depolanması ve korunması bilgi yönetimi süreç yeterliğinin yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal (stepwise) çoklu regresyon analizi sonuçları.....	288
Tablo 4.30.	Bilginin paylaşılması bilgi yönetimi süreç yeterliğinin yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal (stepwise) çoklu regresyon analizi sonuçları .....	289
Tablo 4.31.	Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi bilgi yönetimi süreç yeterliğinin yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal (stepwise) çoklu regresyon analizi sonuçları.....	290
Tablo 4.32.	Liderlik becerisi boyutlarının okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutlarındaki yeterliklerini sergilemelerine olan katkılarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar.....	292

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No:</u>
Şekil 2.1. Bireysel bilgi ve örgütsel bilgi arasındaki ilişki .....	13
Şekil 2.2. Bir bilgi yönetimi stratejisinin formüleştirilmesi.....	34
Şekil 2.3. Bilgi kabiliyetleri .....	42
Şekil 2.4. Bilgi yönetimi stratejileri .....	76
Şekil 2.5. Bilgi yönetimi yaşam döngüsü.....	100
Şekil 2.6. Liderlik becerisi gereksinimleri “strataplex”i.....	140
Şekil 2.7. Çok aşamalı liderlik eğitimi modeli.....	142
Şekil 2.8. Okul müdürleri için 21. yüzyıl becerileri.....	157
Şekil 3.1. Araştırmanın yol haritası.....	180

**KISALTMALAR**

- LUE** : Liderlik Uygulamaları Envanteri  
**OMBYSYÖ** : Okul Müdürü Bilgi Yönetimi Süreç Yeterlikleri Ölçeği

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. GİRİŞ

Bilginin sürekli bir değişim içinde olduğu çağımızda, kurumların ihtiyaç duydukları bilgileri zamanında elde edebilmeleri, koruyabilmeleri ve kullanabilmeleri giderek daha gerekli bir ihtiyaç haline gelmektedir. Kurumların birer bilgi organizasyonu haline gelebilmeleri, hedeflerine ulaşabilmeleri ve hatta faaliyet gösterdikleri alanda lider olabilmeleri, bilgiyi etkili bir şekilde yönetebilmelerine bağlıdır. “Çağdaş organizasyonların başarısında, etkili bilgi yönetimi anahtar olarak görülmektedir” (Becerra-Fernandez ve Sabherwal, 2001:25). Bu çerçevede bilgi yönetimi; “bilgi ihtiyaçları ile bilgi kaynaklarını eşleştirerek, bilginin basit bir şekilde muhafaza edilmesinden daha çok bilginin akışını ve paylaşılmasını sağlayan edimsel yeterlikleri kullanarak, harekete geçme kapasitesinin kolaylaştırıldığı ve kendi bağlamsal etkinliği tarafından anlam kazandırılan süreçtir” (Tranfield vd., 2003:46).

Çağımızda yaşanan gelişmeler, bilgi yönetiminin uygulanmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bilgi yönetiminin hangi ölçeklerde gerçekleştirileceği, uygulanması doğrultusunda ne gibi çalışmalar ve değişiklikler yapılacağı, bilgi yönetiminin gerçekleştirileceği kurumların niteliğine bağlılık göstermektedir. Elbette bilginin kurumlar için ne ifade ettiği ve bilginin etkili kullanımının kurumlar sağladığı yararın boyutu, bilgi yönetimi uygulamalarının biçimlendirilmesinde ve bilgi yönetimi sürecinin işletilmesinde belirleyici faktörlerdir. Bilgiye ve bilgi yönetimine kurumlar tarafından yüklenen anlam ve değer, bilgi yönetiminden elde edilebilecek faydaların da değerini artırmaktadır. Eğitim kurumları, bilgiye verilen değer ve bilginin etkili kullanımının önemi açısından, bilgi yönetiminin uygulanmasına en fazla ihtiyaç duyulan kurumlar arasında yer almaktadır. Bilginin aktif bir şekilde kullanıldığı ve büyük değer taşıdığı okullarda bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesi,

okulların bilgi organizasyonları olarak yapılandırılmasına ve belirlenen eğitimsel ve öğretimsel hedeflere ulaşılmasına katkıda bulunacaktır.

## **1.2. ARAŞTIRMA PROBLEMİNİN ARKA PLANI**

Bilgi yönetiminin uygulanmasında organizasyon yöneticilerinin önemli bir rolü bulunmaktadır. Hedlund (1994), üst yönetimin bilgi yönetimindeki rolünün katalizör etkisine sahip olduğunu ifade etmiştir. Elbette yöneticiler, bilgi yöneticisi rolünü yerine getirebilmeleri için, bilgi yönetimine ilişkin birtakım yeterliklere sahip olmalıdırlar. Bu süreçte organizasyon yöneticileri, bilgi oluşturma ve yönetme yeterliklerini geliştirmeye önem vermelidirler (Chadha ve Kapoor, 2010). Bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesinde gerekli olan süreçleri etkili bir şekilde yönetebilmeleri için, yöneticilerin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Bilgi yönetimi süreç yeterlikleri, bilgi yönetiminin işletilmesinde organizasyon yöneticileri tarafından ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumları içermektedir. Dolayısıyla yöneticilerin, bilgi yönetimini uygulamalarına yardımcı olacak bilgi ve becerilere sahip olmaları ve gerekli davranış ve tutumları sergilemeleri gerekmektedir. Bu yeterliklerin bir bölümü yönetsel konular ile ilgiliyken, bir bölümü de yönetsel gerekliliklerin yerine getirilmesinde kullanılan sosyal konularla ilgilidir. Diğer bir ifadeyle organizasyon yöneticileri bilgi yönetimi sürecinde yönetsel ve teknik konuların yanı sıra, sosyal süreçlerle de ilgilenmek durumundadırlar. Çünkü bilgi yönetimi sadece gerekli teknik alt yapının sağlanmasından ibaret bir süreç değildir. Yöneticilerin bu süreçte; bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesi için gerekli olan yönetsel gereklilikleri yerine getirmeleri, bu sürecin işletilebilmesi için gerekli olan sosyal davranışları sergilemeleri ve hatta organizasyon çalışanlarının bilgi yönetimine ilişkin davranışlarını ve gelişimlerini yönlendirmeleri gerekmektedir. Bilgi yönetimi sürecinin organizasyonlara fayda sağlayabilmesi için, yöneticilerin çalışan ihtiyaçlarını dikkate almaları ve organizasyon içindeki sosyal süreçlere önem vermeleri gerekmektedir. Baskıcı ve katı bir yönetim yaklaşımından ziyade, insana ve insan ilişkilerine önem veren bir yönetim yaklaşımının benimsenmesi, bu sürecin etkililiği açısından önemlidir (Sağsan, 2002).

Adamson (2005:990), bir bilgi yöneticisinin karşılaştığı zorluklar arasında; “enformasyon teknolojileri ve insanlar aracılığıyla bir değişim çevresini nasıl yaratacağı” sorununun yer aldığını belirtmiştir. Bilgi yönetimi, organizasyonun iş süreçlerini ve



çalışanların çalışma biçimlerini değiştirmektedir. Aynı zamanda organizasyonun yapısında ve stratejisinde de değişikliklere neden olmaktadır. Bu nedenle insanların değişimi anlaması ve değişim karşısındaki tutumları, bilgi yönetiminin uygulanması önünde engel oluşturabilmektedir (Wenhong ve Jianhua, 2009). Organizasyon çalışanlarının bilgi yönetimine karşı olumlu tutumlara sahip olmaları için, bilgi yönetiminin organizasyona ve kendilerine sağlayacağı faydaları bilmeleri sağlanmalıdır. Bilgi yönetimi sayesinde; organizasyon içinde aradıkları bilgilere kolaylıkla ulaşabilmeleri, cevap aradıkları soruların kimler tarafından yanıtlanabileceğini veya bu yanıtları nerede bulabileceklerini bilmeleri, bilgi yönetimine karşı bakış açılarında olumlu değişiklikler oluşturabilecektir (Skinner, 2008). Moffett ve Hinds (2010), bilgi yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanmasında ve geliştirilmesinde gerekli olan anahtar faktörleri belirleyebilmek için yaptıkları araştırmalarında, organizasyonlarda uygulanan bilgi yönetimi programlarının başarılı olabilmesinde; enformasyon ve teknoloji uygulamasına yönelik süreç odaklı aktivitelerin yanı sıra, örgütsel iklimle ilgili faktörlerin de etkili olduğunu tespit etmiştir. Örgütsel iklimin kapsamında ise; takımlar, yeni uygulamaların benimsenmesi, işbirliği, çalışan refahı, informal uygulama ve çevre faktörleri yer almaktadır.

Yöneticilerin bilgi yönetiminin yukarıda özetlenen sosyal boyutuyla başa çıkabilmeleri için, bilgi yönetimi yeterliklerinin yanı sıra liderlik becerilerine de sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü bilgi yönetiminin sosyal boyutunun yönetilebilmesi, liderlik becerilerini gerektirmektedir. Bilgi yönetimi ve liderlik konusunda yapılan birçok çalışma, bilgi yönetimi ve liderlik arasındaki ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Pan ve Scarbrough (1999) araştırmalarında; sosyo-teknik perspektif doğrultusunda, bilgi yönetimi uygulamaları ve örgütsel bağlam arasındaki etkileşimleri incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda; bilgi yönetimi uygulamasının özümsemesi için çok düzeyli bir bağlam kurmada, liderlik ve yönetimin önemli rolü olduğunu belirlemişlerdir. Oliveira ve arkadaşları (2010), bilgi yönetiminin uygulanması sürecinde dikkat edilmesi gereken faktörler arasında, bilgi yönetimi liderinin bulunduğunu belirtmişlerdir. Zanjani ve Alami (2009) araştırmalarında, en iyi uygulamaların geliştirilmesinde ve paylaşılmasında, kabiliyetli liderlerin önemli bir başarı faktörü olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre; liderin topluluk üyeleri arasındaki ilişkileri harekete geçirebilmesi, bilgi akışı yoğunluğunda artış sağlamaktadır.

Okulların öğretmen, öğrenci, veliler ve okul çevresi gibi çeşitli paydaşlarının bulunması, okul müdürlerinin bu süreçte sosyal katılımı sağlama yönünde daha fazla çaba harcamalarını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin, bilgi yönetiminin uygulanması yönünde destek kazanmaları zorlu bir süreçtir. Okul müdürlerinin bilgi yönetimini uygulamada karşılaşılabilecekleri zorluklara, okul paydaşlarının desteğini kazanma ve bu sürecin işletilmesine gönüllü olarak katılmalarını sağlama konularında karşılaşılabilecekleri zorluklar da eklendiğinde, okul müdürlerinin gerek bilgi yönetimi yeterlikleri gerekse liderlik becerileri açısından yeterli bir düzeyde bulunmalarının önemi artmaktadır. Okul müdürlerinin rollerinin karmaşıklığı, gerek duydukları liderlik becerilerinin çeşitlenmesine neden olmaktadır (Young, 1994:44). Organizasyonların geliştirilmesi bağlamında ele alındığında; personeli işbirliği yapmaya teşvik etme ve birlikte ortak hedefler ve vizyon oluşturmalarını kolaylaştırma yönündeki kabiliyetin, önemli bir liderlik becerisi olduğu söylenebilir (Sophie, 2004:23). Okul müdürünün öğretmenlerin mesleki performanslarının gelişimine önem vermesi ve bu yönde öğretmenleri teşvik etmesi de, okullarda bilgi yönetimi süreçlerinin daha etkili bir şekilde uygulanmasına yardım edebilecek bir liderlik becerisidir.

Yöneticilerin organizasyon çalışanlarının gelişimlerinin sağlanmasında rol almaları ve yetiştirme ile danışmanlık rollerini de üstlenmeleri, bilgi yönetimi süreci açısından önemlidir. Yöneticiler çalışanlarına; eksikliklerini belirleme, meslekleri ile ilgili yeni gelişmeleri öğrenme ve bu şekilde yeni gerekliliklere uyum sağlama konularında yardımcı olmalıdırlar. Çalışanlarının organizasyonun hedeflerini bilmelerini ve kendilerinden beklenenleri bir başka deyişle üstlendikleri sorumlulukları yerine getirme konusunda, ne derece gönüllü oldukları hakkında düşünerek, farkındalık sahibi olmalarını sağlamalıdırlar. Organizasyon çalışanlarını yeni fikirler üretmeleri için teşvik etmelidirler. Aynı zamanda çalışanlarına, kişisel gelişimlerini sürdürmeleri konusunda yardımcı olmalıdırlar. Bunu yapabilmek için; çalışanlarını yakından tanımaları, çalışanlarına performansları ile ilgili görüşlerini bildirmeleri ve performansından memnun olmadıkları çalışanların performanslarının geliştirilmesi için, çeşitli yollar aramaları gerekmektedir. Ayrıca çalışanların kişisel gelişimlerini sağlamaları ve dolayısıyla çalışanların bireysel öğrenme süreçlerini başlatabilmeleri ve sürdürebilmeleri için; çeşitli alternatifler, olanaklar ve gerekli kaynaklar yöneticiler tarafından sunulmalı ve çalışanlara bildirilmelidir. Çalışanların mesleki açıdan sahip olmaları gereken niteliklerdeki değişimler hakkındaki gerekli

bilgiler, yöneticiler tarafından çalışanlara bildirilmelidir (Rastogi, 2000). Okul müdürlerinin bu yönde sergileyecekleri liderlik becerileri, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini de güçlendirebilecek ve bu şekilde okullarda bilgi yönetiminin uygulanmasına yardım edebilecektir.

Okul müdürleri, okullarda bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesini sağlamak adına, gerekli alt yapıyı sağlama ve bilgi yönetimi süreçlerini etkili bir şekilde yönetebilme yeterliklerini kazanma doğrultusunda, gerekli çalışmaları yapmalıdırlar. Bilgi yönetimi süreçleri olan; bilginin oluşturulması, elde edilmesi, depolanması, paylaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinin yönetilmesinde gerekli olan sosyal ve yönetsel beceri ve davranışları kapsayan bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin, okul müdürleri tarafından sergilenmesi, okulların bilgi organizasyonları niteliğini kazanmasına hizmet edecektir. Diğer organizasyonlarda olduğu gibi okullarda da, sadece teknik ve yönetsel uygulama alanlarına odaklanarak bilgi yönetimini gerçekleştirebilmek mümkün değildir. Okul müdürlerinin bilgi yönetimini destekleyecek ve yürütülmesine yardımcı olabilecek sosyal süreçleri etkili bir şekilde yönetebilmelerinde, liderlik becerilerine sahip olmaları büyük kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenle, bu çalışmada; okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin ve liderlik becerilerinin incelenerek, liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini göstermelerindeki rolü ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu şekilde eğitim kurumlarının bilgiyi doğru yöneterek, bilgiye sahip olma ve bilgiyi kullanma yetkinliğini kazanabilmelerinin sağlanması ve çağın ihtiyaçlarına yanıt verebilmelerinin kolaylaştırılması yönünde okul müdürlerinin neler yapmaları gerektiğine ışık tutulmaya çalışılmıştır.

### **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algıları doğrultusunda; ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve liderlik becerilerini gösterme düzeylerinin belirlenmesi ve liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini yordama gücünün ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmada aynı zamanda, bu amaç doğrultusunda ortaya çıkan sonuçların altında yatan nedenlerin ve uygulamaların ortaöğretim okulu müdürlerinin bakış açısından incelenmesi istenmiştir. Bu nedenle ortaöğretim okulu müdürlerinin en alt ve en üst düzeyde gösterdikleri bilgi yönetimi süreç yeterliğine ve liderlik becerisine ilişkin ne tür uygulamalar yaptıkları hakkında

ve liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkısı hakkında ortaöğretim okulu müdürlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

#### **1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Son yıllarda ortaya çıkan genel düşünce, okulların zamanın gerektirdiği ihtiyaçları bilerek bu ihtiyaçlara cevap verebilmesinin, bilgiye hakim olmasına ve bilgi yönetimini doğru gerçekleştirmesine bağlı olduğu şeklindedir. Diğer bir deyişle, bilgiye ve bilginin güncelliğine en fazla ihtiyaç duyan organizasyonların arasında bulunan okulların bilgi yönetimini gerçekleştirebilmesi, daha verimli ve etkili hizmet sunmasına yardımcı olmaktadır. Kuşkusuz okullarda bilgi yönetiminin yapılmasındaki anahtar rol, okul müdürlerindedir. Bilgi yönetiminin okullarda eğitsel ve yönetsel ihtiyaçlar doğrultusunda şekillenmesi ve okul paydaşlarının bu süreçte gönüllü olarak katkı sağlamaları gerekmektedir. Okul müdürleri ise, bu gerekliliklere cevap verebilecek konumda bulunması beklenen kişilerdir. Ancak okul müdürlerinin bilgi yönetimini gerçekleştirebilme güçleri, elbette sadece konumlarına bağlı değildir. Okul müdürlerinin bilgi yönetimi sürecinde gerekli olan yeterlikleri gösterebilmeleri, bilgi yönetiminin başarısını belirleyen en önemli etkenlerdendir. Bu süreçte okul müdürlerinin bilgi yönetimi yeterliklerinin yanı sıra, bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesine yardımcı olan liderlik becerilerini sergilemeleri ve gerekli kültürel ve teknolojik altyapıyı sağlamaları da önemlidir. Okul müdürlerinin özellikle eğitim liderleri olarak gerekli liderlik becerilerini göstermeleri ve bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile liderlik becerilerini bir arada uyumlu bir şekilde kullanabilmeleri çok önemlidir.

Okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve liderlik becerilerini gösterebilmelerini sağlayabilmek için, öncelikle bu yeterlik ve becerilerdeki mevcut durumlarının, yaptıkları uygulamaların ve gerekli becerileri ve yeterlikleri göstermelerine engel olan durumların belirlenmesi gerekmektedir. Ancak bu tespitler yapıldıktan sonra, liderlik becerilerinin bilgi yönetimine nasıl hizmet edebileceği ve okullarda bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesi için, müdürlerin eksikliklerinin nasıl tamamlanabileceği belirlenebilir.

Bilgi yönetiminin sosyal perspektiften ele alındığı bu çalışmada, okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin ve liderlik becerilerinin incelenmesi, bu yeterlik ve becerilerde gelişime ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesini sağlayarak, okul müdürlerinin bilgi lideri rolünü üstlenmelerine

katkıda bulunabilir. Aynı zamanda liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini yordama durumlarının ve liderlik becerilerinin bilgi yönetimine nasıl katkıda bulunduğunun incelenmesi, liderlik becerilerinin bilgi yönetimi sürecinde nasıl kullanılabilceğinin anlaşılmasını sağlayabilecektir.

### **1.5. ARAŞTIRMANIN PROBLEMLERİ**

Araştırmada yanıt aranan problemler şunlardır:

1. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini gösterme düzeyi nedir?
2. Ortaöğretim okulu müdürlerinin, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre en alt ve en üst düzeyde gösterdikleri bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ilişkin yaptıkları uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerini gösterme düzeyi nedir?
4. Ortaöğretim okulu müdürlerinin, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre en alt ve en üst düzeyde gösterdikleri liderlik becerilerine ilişkin yaptıkları uygulamalar hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini yordama gücü nedir?
6. Ortaöğretim okulu müdürlerinin, liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

### **1.6. SINIRLILIKLAR**

Bu araştırma;

1. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçekler ve yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formuyla,
2. Adana ili Çukurova ilçesinde görev yapan 573 ortaöğretim okulu öğretmenin ve 27 ortaöğretim okulu müdürünün görüşleriyle sınırlıdır.

### **1.7. SAYILTILAR**

1. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenleri, araştırmada kullanılan ölçekleri kendi görüşlerini doğru yansıtacak biçimde yanıtlamışlardır.
2. Ortaöğretim okulu müdürleri, bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ve liderlik becerilerine ilişkin uygulamalarını objektif bir biçimde ifade etmişlerdir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Öncelikle bilgi ve bilgi yönetimi, bilgi yönetimi süreçlerinde yönetici yeterlikleri, okullarda bilgi yönetiminin uygulanması ve bilgi yönetimi sürecinde okul müdürlerinin rolü üzerinde durulmuştur. Liderlik becerileri ve okul liderliği becerilerine ilişkin bilgiler verildikten sonra ise, liderlik ve bilgi yönetimi arasındaki ilişkiye değinilmiştir. Ayrıca bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ve liderlik becerilerine ilişkin yurtdışında ve yurtdışında yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

#### 2.1. BİLGİ VE BİLGİ YÖNETİMİ

##### 2.1.1. Bilgi

Bilginin tanımını yaparken bilgi, veri ve enformasyon arasındaki farklılığa değinmek gerekmektedir. Veri, enformasyon ve bilgi birbirinden farklı kavramlardır (Steyn, 2004). Bilgi; genişlik, derinlik ve zenginlik yönü ile veri ve enformasyondan ayrılmaktadır (Paliszkiwicz, 2007). Bourdreaux ve Couillard (1999:2)' a göre veriler; "ham gerçeklerdir, yorumlanmamışlardır" ve enformasyon; "verilerin analiz edilmesi veya yorumlanması ile sonuç sağlayan cümleler veya şekillerdir (örneğin, grafikler)."

Veri ve enformasyon bilginin oluşumuna katkıda bulunan iki önemli unsurdur. Olaylar hakkındaki nesnel olgular, işlemlerin yapılandırılmış kayıtları veri çeşitlerine örnek olarak verilebilir. Görüldüğü gibi, veriler sadece nesnel kayıtları içermekte, içsel anlamlar ve eylemlerin onaylanabilmesi için gereken temeller noktasında yetersiz kalmaktadır. Enformasyon ise, verilerin belirli bir amaç doğrultusunda organize edilerek ve yorumlanarak değer katılmış şeklidir. Dolayısıyla enformasyon haline gelmiş veri, bireylerin davranışlarına etkide bulunabilme gücüne sahip olabilmektedir. Veri ve enformasyon ise birlikte; yaratma, ele geçirme,

organize etme, transfer etme ve kullanma süreçlerinden geçerek bilgiyi oluşturmaktadır (Horwitch ve Armacost, 2002).

Chadha ve Kapoor (2010:69) bilgiyi; “deneyim veya çalışma yoluyla kazanılan anlayış” olarak tanımlamıştır. McLnerney (2002), bilginin dinamikliğine vurgu yaparak bilginin; deneyim, okuma, hislerini fark etme, öğrenme, duyuşal uyarım ve başkalarından öğrenme gibi yollarla elde edilebileceğini ifade etmiştir. Aynı zamanda öğrenme ile ilgili tüm süreçlerin bilginin kazanımını sağladığını belirtmiştir. Bilgi geliştirmek için, enformasyona sahip olmak gerekmektedir. Bilgi ihtiyacının karşılanabilmesi için, enformasyonun doğru miktarda ve biçimde sağlanması gereklidir (Yakel, 2000). Enformasyon ve bilgi arasındaki dönüşüm süreci, ikisi arasında dinamik bir karşılıklı ilişkiyi doğurmaktadır (Lim, Ahmed ve Zairi, 1999). Enformasyonun bilgi haline gelebilmesi için, bireyler tarafından harekete geçilerek amaca uygun hale getirilmesi gerekmektedir (Kreiner, 2002). Herhangi bir kişinin bilgisi bir başka kişide sadece enformasyon olarak kalabilmektedir. Çünkü enformasyonun bilgi haline gelebilmesi için, bireyler tarafından anlaşılması, yorumlanması ve uygulanması gerekmektedir (Lee ve Yang, 2000).

Bilgi kavramı farklı kişilere farklı anlamlar ifade etmektedir. Bazıları bilginin dolaylı yönüne önem verirken; bazıları bilginin açık/kesin yönüne önem vermektedir. Bilginin bilgi yönetimi sürecinde nasıl ele alındığı, bilgiye ilişkin önem verilmesi gereken alanların farklılaşmasına neden olabilmektedir. Bilgi, bilgi yönetimi sürecinde bir obje olarak değerlendirilirse, bilgi stoğunun oluşturulması ve yönetilmesi alanlarına önem vermek gerekmektedir. Bilgi yönetimi sürecinde bilgi süreç olarak değerlendirilirse; bilginin yaratılması, paylaşılması ve dağıtılması alanlarına daha fazla önem vermek gerekmektedir (Hsu ve Shen, 2005). Alavi ve Leidner (2001), bilginin beş farklı perspektiften incelenebileceğini ve bu perspektiflerin; ruhsal durum, nesne, süreç, enformasyona ulaşma durumu ve kabiliyet olduğunu belirtmiştir. Bilginin bu beş perspektiften hangisi ile değerlendirildiği aynı zamanda bilgi yönetiminin nasıl gerçekleştirildiğini belirlemektedir. Bilgi ruh hali olarak yani bilme ve anlama durumu olarak görüldüğünde, bilgi yönetimi sürecinde bireylerin anlayışları ve öğrenmeleri geliştirilmeye çalışılır. Bilgi bir nesne olarak olarak görüldüğünde, bilgi yönetimi sürecinde ağırlıklı olarak bilgi stoğu oluşturmaya ve bu stoğu yönetmeye yer verilmektedir. Bilgi bir süreç olarak ele alındığında, bilgi yönetimi sürecinde bilgi

akışına ve bilgi yönetim süreçlerine ağırlıklı olarak önem verilmektedir. Bilgi, enformasyona ulaşma olarak görüldüğünde; bilgi yönetimi süreci içeriğe ulaşmaya ve tekrar ele geçirmeye odaklanmaktadır. Bilgi bir kabiliyet olarak görüldüğünde, entelektüel sermaye oluşturma, teknik bilginin stratejik avantajını anlama ve öz yetkinlik oluşturma faaliyetlerine önem verilmektedir. Bilgiye bakış açısı, bilgi yönetimi sürecinde kullanılan stratejilerin farklılaşmasına neden olmaktadır.

#### **2.1.1.1. Bilgi türleri ve çeşitleri**

Bilginin genel anlamda üç türü bulunmaktadır. Bunlar; “eşya ve nesnelerin bilgisi”, “işlerin nasıl yapılacağına dair bilgi”, “açıklama veya önerilere ilişkin bilgi”dir (Musgrave, 1993:6). Ancak literatürde bilgi türlerine ilişkin çok geniş ve farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bilgi türlerine ilişkin bu sınıflandırmalar ve sınıflandırmalar kapsamındaki bilgi türlerine ilişkin tanımlamalar Tablo 2.1’de verilmiştir.



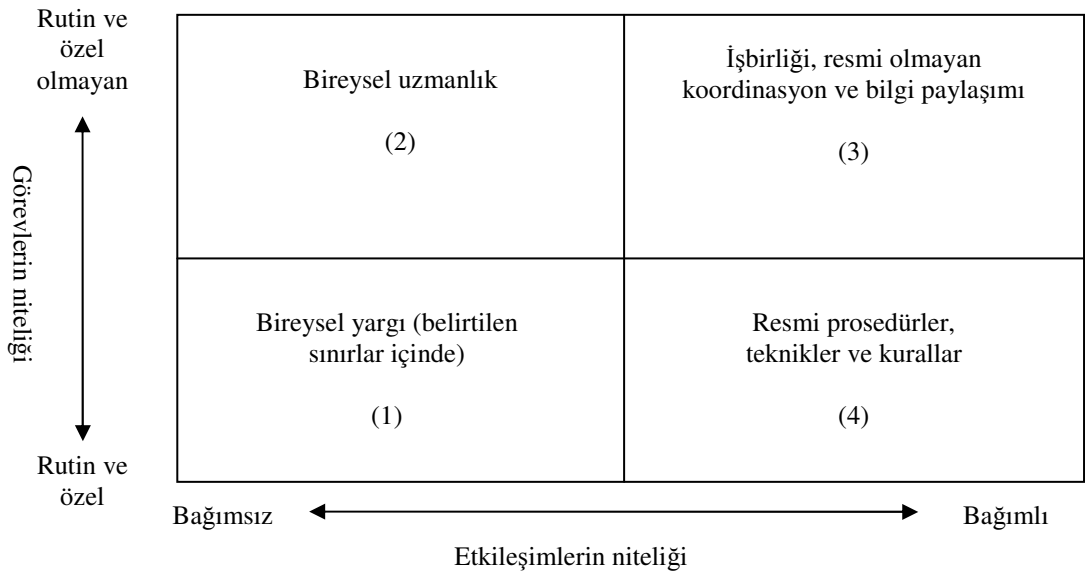
Tablo 2.1. Bilgi türlerine ilişkin sınıflandırmalar

Bilgi Türleri	
Collins (1993)	<p><b>Sembolik Türde Bilgi:</b> Bu bilgi türünde, bilgi disket gibi materyallere kaydedilebilir böylece kodlanmış bilgi formunda herhangi bir kayıp olmaz.</p> <p><b>İçerilen Bilgi:</b> İçerilen bilgi, bireyler tarafından içselleştirilmiştir ama diğer bireylere kolaylıkla iletilmemektedir. Bireyin herhangi bir spor türünün nasıl yapılacağını bilmesi bu bilgi türüne örnek olarak verilebilir.</p> <p><b>Beyine Yerleşik Bilgi:</b> Beynin fiziksel yapısı ile ilişkili olan ve bireylerin sahip olduğu bilişsel yeteneklere ilişkin bilgi türüdür.</p> <p><b>Kültüre Yerleşik Bilgi:</b> Sosyal gruplar, insan davranışları ve toplumla ilgili olan bilgi türüdür.</p>
Holsapple (1995)	<p><b>Tanımlayıcı Bilgi:</b> Veri veya enformasyon anlamına gelmektedir.</p> <p><b>Usule İlişkin Bilgiler:</b> Stratejiler, prosedürler ve eylemleri düzenleme gibi teknik bilgi kapsamında yer alan bilgilerdir.</p> <p><b>Muhakeme Bilgisi:</b> Bilen kişi tarafından üretilen ve olayların ardında yatan nedenler ile ilgilenen bilgi türüdür.</p> <p><b>Dilbilimsel Bilgi:</b> Diğer bilgi türlerinin elde edilmesinde rol oynamaktadır. Kelimeler ve dil bilgisi, dilbilimsel bilginin örnekleridir.</p> <p><b>Uyumlayıcı Bilgi:</b> Bir kontrol aracı gibi çalışmakta ve hangi bilginin gerekli olduğuna ve depolanacağına karar vermede yardımcı olmaktadır.</p> <p><b>Sunum Bilgisi:</b> Dilbilimsel bilginin tersi olan sunum bilgisi, dışarıya iletilen mesajların niteliğini belirlemektedir.</p>
Lundvall (1996)	<p><b>Olaylara İlişkin Bilgi (Ne Olduğunu Bilme):</b> Parçalara ayrılabilen ve kolaylıkla kodlanabilen olaylarla ilgili bilgidir.</p> <p><b>Nedenlere İlişkin Bilgi (Neden Olduğunu Bilme):</b> İlkeler ve kanunlar hakkındaki bilgidir.</p> <p><b>Teknik Bilgi (Nasıl Olduğunu Bilme):</b> Verilen bir görevi başarıyla yapmak için gereken yetenek ve beceriye ilişkin bilgidir.</p> <p><b>Kişilere İlişkin Bilgi (Kim Olduğunu Bilme):</b> Kimin ne bildiğine ve işlerin nasıl yapılacağını kimin bildiğine ilişkin sahip olunan bilgidir.</p>
Fleck (1997)	<p><b>Formal Bilgi:</b> Kodlanmış teorilerde içerilen, yazılı olarak kodlanan ve formal öğrenme ile kazanılan bilgi türüdür.</p> <p><b>Araçlar:</b> Kullanılan araçlarda somutlaşan, uygulama ve gösterim yoluyla öğrenilen bilgi türüdür.</p> <p><b>Informal Bilgi:</b> Özel bir ortamda etkileşimle öğrenilen, yazılı veya sözlü şekilde düzenlenen ve sözlü etkileşim sırasında somut hale gelen bilgi türüdür.</p> <p><b>Şarta Bağlı Bilgi:</b> Belirli durumlar için geçerli olan, durumun gerçekleştiği olay yerinde öğrenilebilen bilgi türüdür.</p> <p><b>Örtük Bilgi:</b> Örtük bilgi, yapılan uygulamalar ve kazanılan deneyimler sayesinde gelişmektedir. Eğitim aracılığıyla bireylere iletilmektedir.</p> <p><b>Meta Bilgi:</b> Meta bilgi sosyalizasyon aracılığıyla elde edilmektedir. Genel kültürel ve felsefi varsayımlar ile değerler, meta bilgiye örnek olarak verilebilir.</p>
Millar vd. (1997)	<p><b>Katalog Bilgi:</b> Ne olduğunu bilmeye ilişkin bilgidir.</p> <p><b>Açıklayıcı Bilgi:</b> Nedenleri bilmeye ilişkin bilgidir.</p> <p><b>Süreç Bilgisi:</b> İşlerin nasıl gerçekleştirildiğini bilmeye ilişkin teknik bilgidir.</p> <p><b>Sosyal Bilgi:</b> Bilgiyi bilen kişilerin kim olduğunu bilmeye ilişkin bilgidir.</p> <p><b>Deneyisel Bilgi:</b> Süreçlerde ne gerçekleştiğini bilmeye ilişkin deneyimsel bilgidir.</p>
Blumentritt ve Johnston (1999)	<p><b>Kodlanmış Bilgi:</b> Bu bilgi türü, bir insan tarafından açık hale getirilmekte ve kolayca transfer edilebilir bir formda bulunmaktadır.</p> <p><b>Ortak Bilgi:</b> Standart olarak kabul edilen bir bilgi türüdür. Ancak resmi açıdan bir kesinlik taşımamaktadır. Rutin işlerde ve uygulamalarda bulunabilir.</p> <p><b>Sosyal Bilgi:</b> Kişilerarası ilişkiler ve kültürel konulara ilişkin soruların yanıtlarını barındıran bilgi türüdür.</p> <p><b>İçerilen Bilgi:</b> Bireylerin yaşamları boyunca biriktirdikleri deneyimlerden oluşması bakımından, kişilerle yakın ilişki içinde olan bir bilgi türüdür.</p>

Tablo 2.1. (devam)

Bilgi Türleri	
Bourdreau ve Couillard (1999)	<p><b>Açık Bilgi:</b> Açık bilgi yazılı olarak veya elektronik olarak kaydedilebildiği için, kolaylıkla dağıtılabilen bir bilgi türüdür.</p> <p><b>Örtülü Bilgi;</b> bireyin kendi anlam yapılarını, zihinsel modellerini, deneyimlerini ve anlayışını içerdiği için kişisel bir bilgi türüdür. Örtülü bilgi de kendi içinde teknik ve bilişsel olarak iki boyuta sahiptir. Teknik boyut, belirli alanlardaki uzmanlık bilgisini içerirken; bilişsel boyut bireyin inançlarını, algılarını ve zihinsel modellerini kapsayan örtülü bilgidir.</p> <p><b>Gömülü Bilgi:</b> İnsanların birçok konuda bilinçsiz bir şekilde otomatikleştirdiği davranışları genellikle gömülü bilgi olarak adlandırılmaktadır.</p>
Zack (1999)	<p><b>Bildirim Bilgisi:</b> Tanımlama yapmak amacıyla kullanılan bilgi türüdür.</p> <p><b>Yordamsal Bilgi:</b> Herhangi bir işin veya görevin nasıl yapılması gerektiğini bildiren bilgi türüdür.</p> <p><b>Nedensel Bilgi:</b> Gerçekleştirilen işlerin ve görevlerin neden yapıldığını açıklayan bilgi türüdür.</p>
Becerra-Fernandez ve Sabherwal (2001)	<p><b>Örtük Bilgi:</b> Açıklaması ve paylaşımı zor olan anlayış, sezgi ve önsezileri kapsar.</p> <p><b>Açık Bilgi:</b> Sayılarla ve kelimelerle açıklanabilir ve formal veya sistematik bir şekilde veri formunda paylaşılabilir.</p>
Eren ve Eren Erdoğmuş (2004)	<p><b>Durgun Temelli Bilgi:</b> “Fizik ve doğa kanunları, matematiksel ve geometrik teoremler, önermeler, eylemler ” (Eren ve Eren Erdoğmuş, 2004:5) durgun temelli bilgilerdir.</p> <p><b>Dinamik Değişken Bilgi:</b> “Çevresel değişimler ve gelişmeler, rekabet ve yenilikler” (Eren ve Eren Erdoğmuş, 2004:5) doğrultusunda sabit kalmayarak değişim göstermektedir.</p>
Durna ve Demirel (2008)	<p><b>Örtük Bilgi:</b> Bireylerin sahip oldukları fikirler ve deneyimler örtük bilgiyi oluşturmaktadır. Örtük bilginin bireylerin davranışlarına yansımından ötürü, bireylerin davranışlarının incelenmesi sonucunda örtülü bilgi anlaşılabilir.</p> <p><b>Açık Bilgi:</b> Doğru olarak kabul edilen, objektif bir bilgidir. Açık bilgi bireyler arasında kolaylıkla paylaşılabilen ve anlaşılmasında zorluk çekilmemektedir.</p> <p><b>Stratejik Bilgi:</b> Organizasyonların değişime ayak uydurması ve rekabet ortamında rakiplerine üstünlük sağlamasında ihtiyaç duyulan bir bilgi türüdür. Stratejik bilginin kaynağı organizasyon içinde olabileceği gibi organizasyonun dışında da olabilir.</p> <p><b>Yöntemsel Bilgi:</b> Organizasyonun iş süreçlerinin ve bu süreçlerdeki görevlerin nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin bilgidir.</p> <p><b>Öksüz Bilgi:</b> “Örgüt içinde kaybolan bilgi değil, daha çok örgüt içinde unutilan, kullanılmayan, görmezlikten gelinen ya da ihmal edilen bilgidir.” (Durna ve Demirel, 2008:150).</p> <p><b>Bireysel Bilgi:</b> “Örgüt içinde belli bir bölümde yine belli bir kişiye ait olan bilgidir. Bu bilgi bireylerin bedensel becerileri ve zihinlerine yerleşmiş bilgilerinden oluşur.” (Durna ve Demirel, 2008:152).</p> <p><b>Kolektif Bilgi:</b> Bireylerin bilgilerini birbirleri ile paylaşması sonucunda bir araya getirilen ve organizasyonun örgütsel bilgilerinin tamamını kapsayan bir bilgi türüdür.</p>
Vorakulpipat ve Rezgui (2008)	<p><b>Deneyimsel Bilgi Varlıkları:</b> Örgütsel deneyimler yoluyla kurulan, paylaşılan örtük bilgidir.</p> <p><b>Kavramsal Bilgi Varlıkları:</b> Görüntüler, semboller ve dil aracılığıyla açıkça söylenen açık bilgidir.</p> <p><b>Sistemik Bilgi Varlıkları:</b> Sistemleştirilmiş ve paketlenmiş bilgi varlıklarıdır.</p> <p><b>Olağan Bilgi Varlıkları:</b> Eylemlerin ve uygulamaların içinde rutinleştirilen ve gömülen örtük bilgidir.</p>

Bhatt (2002) ise Tablo 2.1’de yer alan sınıflandırmalardan farklı olarak, bilgi türlerini organizasyon içindeki süreçler kapsamında ele alarak bir sınıflandırma yapmıştır. Bireysel bilgi ve örgütsel bilgiyi birbirinden ayrı fakat aynı zamanda birbirine bağımlı iki bilgi türü olarak açıklamakta ve bireysel bilginin, kişisel yaratıcılık ve öz anlatımda görülebilen, anlaşılabilen bir bilgi türüken; örgütsel bilginin, bir organizasyonun ürettiği ürünlerde ve sağladığı hizmetlerde görülen bilgi türü olduğunu ifade etmekte ve aralarındaki ilişkiyi aşağıdaki şekilde açıklamaktadır.



Şekil 2.1. Bireysel bilgi ve örgütsel bilgi arasındaki ilişki (Bhatt, 2002:34)

Birinci hücrede organizasyon çalışanları arasında çok az etkileşim bulunmaktadır. Bu alanda organizasyonların görevleri rutin ve özel bir nitelik taşımaktadır. Organizasyon çalışanlarını güçlendirmeyi hedeflemektedir. Çalışanların kendi bireysel yargılarını kullanmaları istenmektedir. Bu şekilde organizasyon içinde herhangi bir problem ortaya çıkar çıkmaz çözülebilmektedir ve zaman kaybı yaşanmamaktadır. İkinci hücrede de çalışanlar arasında çok az etkileşim bulunmaktadır. Ancak birinci alandan farklı olarak, organizasyonun görevleri rutin ve özel bir niteliğe sahip değildir. Bu görevlerin yapılabilmesi için çalışanların uzman olması gerekmektedir. Birçok görevin gerçekleştirilmesinin uzmanlığa bağlı olmasından ötürü ve aynı zamanda organizasyon içindeki görevlerin, organizasyonu ne yönde etkileyebileceğinin kavranabilmesi için, uzmanlık bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için organizasyonlar kendi bünyelerinde çalışan uzmanlara ait bilgileri, Internet ve Intranet üzerinden bulabilmekte ve belirli alanlardaki

problemlerin çözümü konusunda bu uzmanlardan yararlanabilmektedir. Üçüncü hücrede organizasyon çalışanları arasında yüksek düzeyde etkileşim bulunmaktadır ve görevler karmaşık bir niteliğe sahiptir. Çalışanlar sahip oldukları uzmanlık bilgilerini birbirleri ile paylaşmaktadırlar. Bu şekilde organizasyonun işleri düzenli bir şekilde işlemektedir. Çalışanların bireysel bilgilerini birbirleri ile paylaşması, aynı zamanda örgütsel bilgi tabanına da katkıda bulunmaktadır. Bu nedenle bilgi paylaşımı süreci büyük önem taşımaktadır ve organizasyon, çalışanlarını bilgi paylaşımı yönünde teşvik etmelidir. Dördüncü hücrede çalışanlar arasındaki etkileşimin düzeyi yüksektir ve görevler rutin ve özel bir niteliğe sahiptir. Organizasyonlar, iş süreçlerinde prosedür ve kurallara sıkı bir bağlılık göstermekte yani geleneksel bir yönetim anlayışı uygulamaktadır. Kurallara ve prosedürlere gösterilen uyum ve bağlılık, görevlerin düzgün bir şekilde yapılmasını sağlamaktadır.

### **2.1.1.2. Bilgi türleri arasındaki dönüşüm**

Bilginin örtük ve açık formları arasında bir dönüşümün gerektiği durumlar olabilmektedir. Bilginin açık hale dönüşmesi, insanların yansıtıcı düşünmeyi gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. İnsanlar kendi anlayışlarını karşlarındaki insanların da anlayabilmesi için, açık bilgiyi kullanarak ortak bir bağlam oluşturmaya çalışmaktadırlar. Bu doğrultuda bireyler, örtük bilgilerini ve kendi bakış açılarını açığa çıkarmak için, mecazlar kullanmaktadırlar. Bu nedenle, örtük ve kesin bilginin süreç içerisinde birlikte ele alınması daha doğru olacaktır (Hsu ve Shen, 2005). Açık ve örtülü bilgi arasındaki dönüşümler örgütsel bilginin yaratılmasına temel oluşturmaktadır (Choo, 2004). Nonaka ve Konno (1998), örtük ve açık bilgi arasındaki etkileşimlerin yeni bilginin oluşturulmasına da yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bilgi dönüştürme süreçlerinin dört adımını açıkladıkları SECI (socialization-externalization-combination-internalization) modelinin, bilginin yaratılması süreci için bir çerçeve olduğunu ifade etmişlerdir. Bilginin yaratılmasını kolaylaştıran (Nonaka ve Takeuchi, 1995:57-84) ve açık ve örtük bilgi arasındaki etkileşim aracılığıyla bilginin paylaşıldığı yollara ilişkin SECI modeli (Nonaka, 1994) şu şekilde açıklanmaktadır:

*1. Sosyalizasyon:* Sosyalizasyon; bireyler arasındaki örtük bilginin yazılı veya sözlü bilgilendirmeden ziyade, bireylerin çeşitli aktivitelere katılması ile paylaşılması anlamına gelmektedir (Nonaka, 1994). Bu aktiviteler; birlikte olma, zaman geçirme ve aynı çevrede yaşama gibi aktivitelerdir. Bu nedenle, sosyalizasyon sürecinde bilgi

fiziksel yakınlık aracılığıyla elde edilmektedir (Nonaka ve Konno, 1998). Bilginin bir grup içerisinde üretilmesi için gerekli olan durumlar, sadece bireysel bilginin kazanımı ile sınırlı değildir. Aynı zamanda grup içinde yaygın anlayışın paylaşımı ile bilgi üretilmektedir (Fiol, 1994). Bu nedenle, bireyler ve gruplar arasında bilginin kolaylıkla aktarılabilmesi için, sosyal süreçlerin işe koşulması önem taşımaktadır (Hedlund, 1994; Walsh, 1995; Weick ve Roberts, 1993).

*2. Dışsallaştırma:* Dışsallaştırma; örtük bilginin açıklanması ve daha anlaşılabilir bir forma dönüştürülmesi eylemlerini kapsamaktadır (Becerra-Fernandez ve Sabherwal, 2001). Bu eylemlerin gerçekleştirilmesi için ise dışsallaştırma, çeşitli tekniklerin kullanımını içermektedir. Bu teknikler fikir veya imajları; kelimeler, kavramlar, görseller olarak ifade etmeye yardımcı olan tekniklerdir (Nonaka, 1994, Nonaka ve Konno, 1998, Nonaka ve Takeuchi, 1995). Örtük bilginin açık bilgiye dönüşümü her zaman çok kapsamlı ve kolay bir şekilde gerçekleşmemektedir. Dönüşüm sürecindeki bu bilginin içeriğinin çok karışık olması ve dönüştürülen bilginin kullanım sürecinde başkaları tarafından gözlenmesinin dolayısıyla anlaşılmasının pek mümkün olmaması, her tür bilginin içerdiği tüm anlamlarla birlikte anlaşılır bir şekilde tam olarak açıklanamaması, bazı bilgi türlerinin açıklanmasında sözlü anlatımın yetersiz kalması ve organizasyon çalışanlarının bilgiyi anlama ve kabul etme konusunda direnç göstermeleri, dönüşüm sürecini etkileyebilmektedir (Heffner ve Sharif, 2008).

*3. İçselleştirme:* İçselleştirme modelinde, açık bilgi organizasyonun örtük bilgisine dönüştürülmektedir. İçselleştirme sürecinde açık bilgi, eylem ve uygulamalarda bulunabilir. Bu nedenle, bireyler başkalarının uygulamalarını yeniden deneyimleyerek de bilgi elde edebilirler. Örtük bilginin elde edilmesinde bir diğer yol ise, başkalarının hikayelerinin okunması veya dinlenmesi sonucunda oluşturulan hayali durumlardır (Becerra-Fernandez ve Sabherwal, 2001). Çeşitli içselleştirme süreçleri bulunmaktadır. Yapararak öğrenme, gözlemleyerek öğrenme, yüz yüze görüşme bu süreçler arasında yer almaktadır (Nonaka, 1994, Nonaka ve Takeuchi, 1995). Bu süreçte yararlanılan kaynaklar; kitap ve yazı türü kaynaklar olduğu için, bilginin kullanılabilirliği fazladır. İnsanların kendi deneyimlerini de ekleyerek, bilgileri daha anlaşılır hale getirmeleri ve elde ettikleri bilgileri paylaşmaları, bilgileri daha yararlı hale getirmektedir (Hasan ve Al-hawari, 2003).

*4. Kombinasyon:* Kombinasyon; açık bilginin, yine açık ama daha karmaşık bir hale dönüştürülmesidir (Nonaka, 1991). Kombinasyon; bilginin yayılmasına,

bütünleşmesine ve sistematikleşmesine önem vermektedir. Bu şekilde sistemli bilgi elde edilmektedir (Nonaka ve Takeuchi 1995). Ancak bilginin anlaşılabilir olmasına ve örgüte fayda sağlayacak iş uygulamaları üzerinde etkisinin olmasına dikkat edilmelidir (Hasan ve Al-hawari, 2003).

Yarı örtük ve yarı açık bilginin de dikkate alınmasıyla bilgi dönüşüm süreci genişletilebilmektedir. Yukarıdaki dört sürece ek olarak; ifadelendirme, benimseme, standartlaştırma ve sistemleştirme süreçleri de bilgi dönüşüm süreçlerine dahil edilmektedir. Hasan ve Al-hawari (2003) bu süreçleri şu şekilde açıklamışlardır:

1. *İfade etme*: Bu süreçte bilgi, açık bilgiden yarı örtük bilgiye dönüştürülmektedir. Bilginin ifade edilmesi sürecinde, bireyler açık kaynaklardan bilgiyi elde eder ve bu bilgileri kendi kelimeleriyle ifade ederler. Doküman, kitap, elektronik kaynak gibi kaynaklardan elde edilen bilgilerin ifade edilmesi, gösterilmesinden daha kolaydır. İnsanlar bu tür bir bilgi hakkında konuşurlar, ancak zorunlu bir durum olmadıkça bu bilgiyi uygulamazlar.

2. *Benimseme*: Bilginin yarı örtük halinden örtük haline dönüştürülmesidir. Yarı örtük bilgi örtük bilgiye dönüştürüldüğünde bilgi, kişiye özgü bir yapı haline gelir. Örtük bilginin gösterilmesi, açıkça ifade edilmesinden daha kolaydır. Örtük bilgi, insanların iş performansını etkilemektedir. Ancak insanlar deneyimlerini her zaman başkalarıyla paylaşma veya uygulama gereksinimini duymazlar.

3. *Standartlaştırma*: Bu süreçte bilgi örtük formundan yarı açık formuna dönüştürülmektedir. Bu tür bir dönüştürme sürecinde, uzman kişiler bireysel bilgilerini standart bir form şekline dönüştürürler. Böylece, bilgi başkaları tarafından da rahatlıkla kullanılabilir hale getirilir. Örgütün performansını olumlu yönde etkileyen bilgilerin, örgüt çalışanlarının tamamı tarafından kullanılabilmesi için, bu şekilde güvenilir kaynaklarda saklanması oldukça önemlidir.

4. *Sistemleştirme*: Bilginin yarı açıktan açık formuna dönüştürülmesidir. Bu dönüşümün gerçekleşmesine, iletişim sistemlerinin gelişimine gereken önemi vermek ve organizasyon çalışanlarının bu sistemlere kolaylıkla ulaşımını sağlamak yardımcı olmaktadır. Örgütlerin çeşitli özel uygulamalarla bütünleştirerek kullanabileceği iletişim teknolojileri, iletişim sisteminin geliştirilmesinde faydalı olabilecektir. Sistemleştirme süreci, bilginin örgüt için kullanılabilirliğini sağlayacaktır ancak diğer süreçlerde olduğu gibi, bilginin uygulanmasını garanti etmeyecektir.

Nonaka ve Konno (1998), bilginin dönüştürülmesi sürecinin dört stratejisine karşılık gelen dört ba tipinden bahsetmişlerdir. Ba (İngilizcede place), bireylerin fikirlerini oluşturdukları, yerleştirdikleri, bilgiyi yönettikleri ve etkileşimde buldukları yeri, boşluğu veya olanağı tanımlamak için kullanılan Japonca bir kelimedir. Ba'nın dört tipi; meydana getirme, etkileşim, sibernetik ve uygulamadır.

*1. Meydana getirme ba:* Meydana getirme ba, bireylerin duygularını, deneyimlerini ve zihinsel modellerini paylaştıkları yerdir. Burada güven, bağlılık ve sevgi gibi duygular ortaya çıkmaktadır. Çünkü birey burada empati yapabilir ve diğer insanlarla arasındaki bariyerleri kaldırabilir. Meydana getirme ba, ilk bilgi oluşturma sürecidir ve dönüştürme süreçlerinden sosyalizasyona karşılık gelmektedir. Örtük bilginin dönüşümü için, yüz yüze gerçekleşen deneyimler büyük öneme sahiptir. Bilgi vizyonu ve kültür konuları, meydana getirme ba ile ilişkili konulardır.

*2. Etkileşim ba:* Örtük bilginin açık bilgi haline getirildiği yer olduğu için, dışsallaştırma sürecine karşılık gelmektedir. Bu dönüştürme türünde diyalog çok önemlidir. Diyalog aracılığıyla çalışanların zihinsel modelleri ve yetenekleri, genel kavramlar haline dönüştürebilmektedir. Metaforların kapsamlı kullanımı yeteneğine sahip olmak, diyalog kadar önemli bir diğer faktördür.

*3. Sibernetik ba:* Sibernetik ba, sanal bir dünyadaki etkileşimlerin gerçekleştiği yerdir ve dönüştürme aşamalarından kombinasyona karşılık gelmektedir. Var olan enformasyon ve bilgi ile yeni bilgi ve enformasyon, burada kombine edilmekte ve bu şekilde açık bilgi oluşturulmaktadır. Dokümanların, veri tabanlarının ve on-line ağların kullanımı bu dönüştürme sürecine katkıda bulunmaktadır. Bu tür enformasyon teknolojilerini kullanan işbirlikçi çevrelerde, kombinasyon süreci desteklenmektedir.

*4. Uygulama ba:* Açık bilginin örtük bilgiye dönüşümünü kolaylaştırmakta yani bilgi dönüşüm süreçlerinden içselleştirme sürecine yardımcı olmaktadır. Gerçek yaşamda veya temsili uygulamalarda kesin bilginin kullanımı, içselleştirmeye katkıda bulunmaktadır.

### **2.1.1.3. Bilgi kaynakları**

Organizasyonlara ilişkin bilgi temelli görüşe göre bilgi, örgütsel kaynaklar arasında yer almaktadır (Holsapple ve Whinston, 1987). Holsapple ve Joshi (2002:52), bilginin manupule edilebilmesinin, organizasyon ve çevresinde hangi bilgi kaynaklarının olduğunun bilinmesini gerektirdiğini ifade etmiş ve bilginin, bir

organizasyonda 6 farklı kaynak olarak biriktirilebileceğini ve kullanılabilirliğini belirtmiştir. Bu kaynakları; “katılımcıların bilgisi, kültür, alt yapı, bilgi artefaktları (somut nesnelere), amaç ve strateji” olarak sınıflandırmışlar ve dış çevre faktörünün de, bilgi kaynağı olarak kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Bu kaynakları ise, şu şekilde açıklamışlardır:

1. *Katılımcıların bilgisi:* Organizasyonların katılımcıları, insan kaynakları ve materyal kaynaklar olarak ifade edilebilir. Organizasyonların katılımcı bilgi kaynakları; katılımcıların geliş ve gidişlerinden, katılımcı öğrenmesinden, her bir katılımcının organizasyonel işlere katkıda bulunan bilgisinin miktarından etkilenmektedir.
2. *Kültür:* Kültür perspektifini bilgi kaynağı olarak kullanabilmek için, organizasyonun katılımcılarının davranışları gözlemlenebilir. Yapılan gözlemler sonucunda elde edilen kültür perspektifi, bilgi kaynağı olarak kullanılabilir. Organizasyonun sahip olduğu kültürel bilgi kaynağı, organizasyonun katılımcılarının bilgi paylaşımı gibi konulardaki davranışlarında belirleyici etken olabilmektedir. Kültürel bilgi kaynağı, organizasyon içinde hangi bilginin elde edileceğini ve içselleştirileceğini etkilemektedir.
3. *Alt yapı:* Holsapple ve Luo (1996), alt yapının; organizasyonun katılımcılarından başarımları beklenen rolleri, roller arasındaki ilişkileri, roller ve ilişkilerin kullanımına yön veren kuralları kapsadığını belirtmişlerdir. Bu tanımlamadaki rol ifadesi; katılımcılardan ne istendiğine ilişkin bilgiyi; ilişki ifadesi, katılımcıların rolleri arasında mevcut olan etkileşimler hakkındaki bilgiyi; kurallar, katılımcıların organizasyon içindeki ilişkilerinde ve rollerinde uymaları beklenen formal kurallara ve prosedürlere ilişkin bilgiyi ifade etmektedir.
4. *Bilgi artefaktları:* Bilgiyi temsil eden ancak bilgi süreçlerinde bir katılımcı olmayan ve doğal bir kapasitesi olmayan nesnelere. Bilgi artefaktlarının kapsamında yer alan bilgiler, paylaşım ve dağıtım gibi amaçlarla çeşitli bilgi kaynakları tarafından temsil edilmektedir. Video eğitim bandları, kitaplar, notlar, basılmış iş planları, el kitapları, patent dökümanları gibi nesnelere bilgi artefaktlarına örnek olarak gösterilebilir.
5. *Amaç:* Organizasyonların var olma nedenleri amaçları olduğu için, amaçlar birer bilgi kaynağı olarak; organizasyonun görevleri, hedefleri ve



vizyonlarına ilişkin bilgileri içermektedir. Bir bilgi kaynağı olarak amaç, organizasyonun sahip olduğu ya da ihtiyaç duyduğu diğer bilgi kaynaklarını etkilemekte ve organizasyonun stratejisinin belirlenmesinde de önemli bir rol oynamaktadır.

6. *Strateji*: Strateji, organizasyonun amaçlarının başarılması için neler yapılması gerektiğine yönelik bilgiyi içermektedir. Bir bilgi kaynağı olarak strateji, diğer bilgi kaynaklarına ilişkin yapılan planları kapsamaktadır. Organizasyonların başarı elde edebilmesi için gerekli olan stratejiler, organizasyonun türüne göre değişebilmektedir (Holsapple ve Joshi, 2002).

Holsapple ve Joshi (2004) organizasyonun bilgi kaynaklarını aynı zamanda şematik ve içerik olmak üzere iki gruba ayırmışlardır. Örgütün davranışlarında açığa çıkan şematik bilgi kaynaklarının mevcudiyeti, organizasyonun varlığına bağlıdır. Kültür, altyapı, strateji ve amaç organizasyonların şematik bilgi kaynaklarıdır. Bu dört kaynak, örgütlerin sahip olduğu niteliği belirleyerek örgüt kimliğinin oluşmasını sağlamaktadır. İçerik bilgi kaynakları, katılımcıların bilgisi ve artifaktlardır. Bu iki içerik bilgi kaynağı, organizasyondan ayrı bir mevcudiyete sahiptir. Artifaktlar, bilginin depolanmasında veya sunumunda kullanılan objelerdir. Katılımcı bilgisi kavramında yer alan katılımcılar; örgüt çalışanları, müşteriler, bilgisayar sistemleri, danışmanlar, tedarikçiler ve ortaklardır. Örgütlerin çevresinde bulunan ve örgütlerin kullanabileceği bilgilere sahip olan kaynaklar ise, çevresel bilgi kaynakları olarak adlandırılmaktadır. Katılımcı bilgisi, artifaktlar, kültür, altyapı amaç ve strateji her ne kadar farklı bilgi kaynakları olsalar da birbirleriyle ilişki içinde bulunmaktadır.

### **2.1.2. Bilgi Yönetimi**

Bilgi yönetimi; “daha iyi kararlar almaya, harekete geçmeye ve temel iş stratejisini desteklemek için sonuçları iletmeye ihtiyaç duyulduğu zaman, doğru bilgi ve enformasyonu yaratma, yakalama, transfer etme ve doğru bilgi ve enformasyona ulaşma uygulamasıdır.” (Horwitch ve Armacost, 2002:28). Bollinger ve Smith (2001), bilgi yönetimi sürecini; paylaşma, işbirliği yapma ve stratejik bir kaynağın kullanımını en olanaklı hale getirme olarak tanımlamışlardır. Jung Min ve Yoon (2002), bilgi yönetiminin; örgüt çalışanlarını iletişim kurma ve örgüt yararına fikir ve deneyimlerini paylaşma konularında cesaretlendirmek için, teknolojinin kullanımı ile örgüt kültürünü değiştirmenin farklı şekillerde bir arada kullanılması anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Magnier-Watanabe ve Senoo (2008:22) bilgi yönetimini; “en etkili şekilde kurumsal hedeflerin

başarılması amacıyla organizasyon sınırlarının içindeki ve dışındaki örtük ve açık bilginin elde edilmesi, depolanması, yayılması ve uygulanması süreci” şeklinde tanımlamışlardır. Yang (2008), bilgi yönetiminin temel noktasının; bireylerdeki dolaylı bilginin kullanılarak bu bilgilerin kuruluşun mal varlığı haline getirilmesi olduğunu ifade etmiştir. “Bilgi yönetimi ‘işleri doğru yapmak’ yerine ‘doğru işi yapmaya’ odaklanmaktadır” (Lee ve Yang, 2000:785). Bilgi yönetiminin;

“Kavramsal temeli; paylaşım yoluyla profesyonel uzmanlığın güçlendirilebileceği, Odağı; aslında özünde örtük olan belirli bir görev alanına has profesyonel uzmanlık, Hedefi; profesyonel uzmanlığı elde etmek, açıklamak ve bildirmek, Süreçleri; kıyaslamalar, en iyi uygulamalar, uzman ağları, kendini örgütleyen grup, uygulama toplulukları, Sistemleri; bilgi depoları ve dizinleri; uzman sistemler, paylaşılan elektronik çalışma alanları, problem çözümü için grup destekleme sistemleri, Performans ölçütleri; kararların kalitesi ve zamanlılığı, bilgi paylaşım davranışı, bilgiyi yeniden kullanmak, piyasa liderlerinin ilerleme hızının sürdürülmesi ve Kültürü; bilgi paylaşımcı kültürdür.” (King, 2001:2).

1990’ların ortasına girerken, bireylerin ve organizasyonların bildiklerini yönetme konusunda harekete geçmeleri, “bilgi yönetimi”ni gündeme getirmiştir. Ancak bilginin yönetilip yönetilemeyeceği de bir tartışma konusu olmuştur. Bilginin yönetilemeyeceğini söyleyenler, bilginin fiziksel varlığının olmadığını ve kestirilemeyeceğini gerekçe olarak sunmuşlardır. Ancak bilgi yönetimi; bilginin yaratılması, dağıtılması ve kullanılmasının nasıl daha iyi bir şekilde gerçekleştirebileceğine odaklandığında, bilginin yönetilebilir olduğu ve bilgi yönetimi adlandırmasının gerçekçi olduğu anlaşılabilmektedir. Yönetim kavramı bilginin yanı sıra motivasyon, yaratıcılık ve ilham gibi fiziksel varlığı olmayan başka kavramlarla da birlikte kullanılmıştır ve dolayısıyla bu kavramların yönetilebilirliği kabul görmüştür (Davenport ve D’Ebo, 2001). Bilgi yönetiminin doğuşu ve gelişmesi üç aşamalı bir süreç içinde değerlendirilmektedir. Bilgi yönetiminin ortaya çıkmasındaki hedef; organizasyonda tekerleğin yeniden bulunmasından sakınmak, mevcut bilgileri başarılı bir şekilde kullanabilmek ve bilgi temelli aktivitelere duyulan ihtiyacı karşılamaktır. Bilgi yönetiminin ikinci gelişim döneminde; örgütün farklı bölümlerinin fikir ve süreçleri arasında bir sinerji oluşturmak böylece, yararlanılmamış iş olanaklarından faydalanmak hedeflenmiştir. Üçüncü dönemde ise, yenilik yapmak ve yeni fikirler üretmek öncelikli hale gelmiştir (Hsu ve Shen, 2005). Vorakulpipat ve Rezgui (2008:29), bilgi yönetiminin üç jenerasyon kapsamında incelenebildiğini belirtmişlerdir. Bilgi yönetiminin eski jenerasyonunun bilginin paylaşılması, şimdiki jenerasyonunun bilginin yaratılması ve gelecekteki jenerasyonunun ise değer yaratılması olduğunu ifade etmişlerdir. “Beşeri ağlar,

sosyal sermaye, entelektüel sermaye, teknoloji varlıkları ve değişim süreçleri” değer yaratımının gerçekleştirilmesinde etkili olan unsurlar olduğunu ve değer yaratılması jenerasyonunda “bilgi yönetiminin örgütsel ve toplumsal etkisi”nin ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

İnsanoğlu, insanlık tarihinin başlangıcından günümüze gelinceye kadar bilginin üretilmesi ve kullanılması süreçleriyle her zaman ilgilenmiştir. Bilginin üretilmesine ve kullanılmasına yönelik faaliyetler yazının icadı ile daha yoğun bir şekilde gerçekleşmeye başlamıştır. Çağımızda ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile bu süreçler daha sistematik bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Teknoloji alanında gözlenen gelişmeler, organizasyonların sunduğu hizmetlerde ve ürettiği ürünlerde bilginin daha ön planda olması, bir başka deyişle bilgi kullanımının artması sonucunu doğurmuştur (Ağır, 2007). Bilgi işi yeni bir entelektüel iş türü olarak ortaya çıkmıştır. Enformasyonun problem çözümlerinde ve karar verme süreçlerinde kullanılabilmesi için bilgiye dönüştürülmesi ihtiyacı, bilginin yaratılmasına ve bilgi süreçlerine önem verme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Aslında bu bağlamda yeni olan entelektüel iş kavramı değil, bilgiyi bir üretim faktörü olarak görmektir (Schweighofer, 2004). Bilgi yönetimi; iş, endüstri ve eğitim sektörlerinde yoğun bir şekilde ilgilenilen ve ilgilenilmeye devam edilen bir konudur (Brewer ve Brewer, 2010). Serban ve Luan (2002), bilgi yönetimine yönelik artan ilginin nedenlerinin; enformasyondaki aşırı artış ve kaos, enformasyon birikimi, enformasyon ve yetenek bölünmesi ve uzmanlaşma, işgücü hareketliliği ve devri ile rekabet olduğunu belirtmiştir. Çevresel, toplumsal ve teknolojik koşulların sürekli değiştiği günümüzde, organizasyonların uyum sağlama ve esneklik açısından (Slagter, 2007) kendilerini geliştirmeleri bir gereklilik haline gelmiştir. Organizasyonlar ancak bu şekilde rekabetçi nitelik kazanabilir ve bu niteliklerinin sürdürülebilirliğini sağlayabilirler. Bilgi yönetimi, organizasyon çalışanlarının “etkinlik, hız ve yetkinlik” açısından daha yeterli olmaları konusunda yardımcı olabilmektedir ve bu doğrultuda, bilgi yönetiminin “bilginin paylaşımı, depolanması ve bakımı” süreçlerinin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgilenmesi, organizasyonun “karlılık, esneklik ve şartlara ve çevreye uyma” yeteneklerinde gelişim sağlanmasına katkıda bulunmaktadır (Slagter, 2007:84).

Bilgi yönetimi ile birlikte anılan bir diğer yönetim alanı enformasyon yönetimidir. Bilgi yönetimi ve enformasyon yönetimi birbirinden farklı kavramlardır. Enformasyon yönetimi, veritabanlarının gelişimini ve bakımını sağlamak için,

enformasyon teknolojilerinin kullanımına odaklanmaktadır. Enformasyon yönetimi, enformasyon ve iletişim teknolojilerinin kullanımını gerektirmektedir. Bilgi yönetimi ise, farklı bilgi türlerinin birbirinden ayırt edilebilmesi ve farklı bilgi türlerinin organizasyon içinde başarıyla uygulanabilmesi için, birtakım prensiplerin kullanıldığı bir yönetim planıdır. Bilgi yönetimi daha çok insanlarla ilgilenmekte ve yeni enformasyon ve iletişim teknolojilerinden yararlanmaktadır (Batra, 2010). Bilgi yönetimi sürecinde yaratma, ele geçirme ve iletişim çok çeşitli araçlarla gerçekleştirilebilirken; enformasyon yönetiminin odağında, elektronik ve kağıda dayalı enformasyon bulunmaktadır. Enformasyon yönetimi işle ilgili nesnelere ilgilenmektedir. Bilgi yönetimi, işle ilgili nesnelere nasıl yaratılacağı ve kullanılacağına odaklanmaktadır (Duffy, 2001).

Bilgi yönetimi çeşitli prensipler etrafında şekillendirilmektedir. Allee (1997), bilgi kavramı çerçevesinde, bilgi yönetiminde etkili olan prensipleri şu şekilde açıklamıştır:

1. Bilgi her türlü şeyle ilgili olabileceği için, bilgiyi belirli bir yerde bulmak veya sadece belirli bir alanda bilgi aramak mümkün değildir.
2. Öz örgütlenme anlamına gelen bilginin çevresinde organize olduğu öz, bir organizasyonun ya da grubun kimliğini veya amacını yansıtır.
3. Bilgi aynı yaşamın kendisinde olduğu gibi, toplum olarak (veya toplum içinde) oluşmayı ister. Bilginin toplum olarak (veya toplum içinde) oluştuğu yere en iyi örnek internettir.
4. Deneyimlerimizi ve bilgilerimizi aktarabilmek için dili kullanmamız gerekmektedir. Bu nedenle bilgilerimizi aktarırken kullandığımız dili geliştirmek önem taşımaktadır.
5. Bilgi doküman türü çeşitli kaynaklarda kodlanarak saklanmaya çalışılır. Fakat bilgiye çok fazla katı ve formal bir tarzda yaklaşılması, yaratıcılığa ket vurulmasına neden olabilmektedir.
6. Uyarlanabilir bir şekilde tasarlanan sistemlerin aksine, dağıtılmış bir şekilde tasarlanan sistemlerin çalışmaya devam etme olasılığı daha fazladır. Bilgiyi sıkı bir şekilde kontrol etmeye çalışmak, kaynakların ve enerjinin boşa harcanmasına neden olmaktadır.
7. Bilgi sürekli değiştiği için, farklı seçeneklere açık olmak ve birçok çözüm yolu olduğunu farkında olmak gerekmektedir.

8. Eninde sonunda bazı bilgiler yok olur ve unutulur. Eskimiş ve çeşitli alanlarda artık kullanılmayan bilgileri öğrenmemek, bilgilerin canlılığını ve gelişimini sağlamak adına gerekli bir eylemdir.
9. Bilgi sosyal bir süreç olduğu için, hiç kimse toplu (müşterek) bilgidен sorumlu değildir.
10. Bilginin öz örgütlenme olduğu kabul edilirse, bilginin ilerlemesi ve gelişmesi için yapılması gereken, öz örgütlemenin gerçekleşmesinin önündeki engellerin kaldırılması ve destekleyici bir çevrenin oluşturulmasıdır.
11. Bilginin gelişmesini ve ilerlemesini sağlayacak ve bunu en iyi şekilde gerçekleştirebilecek tek bir uygulama veya yöntem yoktur. Bilginin ilerlemesini sağlayabilmek için, birçok yolu farklı şekillerde kullanmak gerekmektedir.
12. Bilgiye ilişkin hangi konuyla ilgilenildiği, bilgi yönetimi sürecinde ne tür faaliyetlerde bulunulması gerektiğini belirlemektedir. Örneğin bilginin paylaşılması süreci ile ilgilenilmesi, dokümantasyon ve iletişim akışı konularında faaliyetlerde bulunulmasını gerektirmektedir. Bilgi yeterliği ile ilgilenilmesi durumunda ise, bilginin oluşturulması ve uygulanması gibi konularda etkili yollar bulma yönünde faaliyetlerde bulunmak gerekmektedir.

Bilgi yönetiminin dinamik ve döngüsel bir süreç olduğunu belirten Gandhi (2004), bu sürecin gerçekleştirebilmesi için öncelikle, organizasyon çalışanlarının bilgi elde etmesi gerektiğini ve daha sonra bu elde edilen bilgilerin tertiplenmesi ve bu şekilde bir bilgi envanteri oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Oluşturulan bu bilgi envanteri ile organizasyon stratejisi arasında bir bağ oluşturulmalıdır. Bu bağ oluşturduktan sonra, organizasyonun sahip olduğu bilgilerin haritalanması, toplanması ve organize edilmesi gerekmektedir. Bu aşamanın ardından toplanan bilgilere ulaşımın sağlanması ve rahatlıkla dağıtılabilmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Son olarak, organizasyon üyelerinin bir önceki aşamada ulaştıkları bu bilgileri iş süreçlerinde kullanarak, organizasyon performansını artırmaları ve hatta bu bilgileri yeni bilgiler üretme amacıyla kullanmaları gerekmektedir.

Bilgi yönetimi sürecinde; “mevcut bilgi kaynaklarını koruma ve kullanma” ve “yeni bilgi kaynaklarının mobilizasyonunu ve büyümesini kolaylaştırma” olmak üzere, birbirini tamamlayan iki faaliyet alanı ile ilgilenilmesi gerekmektedir (Kreiner, 2002:122). Wenhong ve Jianhua (2009), bilgi yönetimi uygulama adımlarını şu şekilde belirtmişlerdir:

1. Anlama: Bilgi yönetimini gerçekleştirmek için öncelikle, bilgi yönetiminin ne olduğunun ve uygulandığı takdirde organizasyona etkilerinin neler olacağını anlaşılması gerekmektedir. Bu anlayışın elde edilmesinin ardından, bilgi yönetiminin nasıl uygulanacağını belirlemek gerekmektedir. Uygulamanın nasıl olacağına karar verirken; bilgi yönetimi konusunda çalışanları eğitme ve bilgi yönetiminin uzun ve kısa vadede organizasyona etkilerinin neler olacağını belirleme faaliyetlerinde bulunmak yardımcı olabilecektir.

2. Planlama: Planlamanın organizasyonun ihtiyaçları doğrultusunda yapılmasına dikkat edilmelidir. Hazırlanan planın, yönetimin her alanında bilgi yönetimi süreçlerini ve yorumunu içermesi önemlidir. Bunun için ise, organizasyonun sahip olduğu bilgilerin analizinin kapsamlı bir şekilde yapılması gerekmektedir. Strateji, süreç ve dayanak noktalarını dikkate alarak bilgi yönetimi planlaması yapılabilir. Bu süreçlerin gerçekleştirilmesinden sonra ise sırasıyla; bilgi yönetimi hedefleri belirlenmeli, plan uygulanmalı ve süreç geliştirilmeye çalışılmalıdır.

3. Pilot Uygulama: Hazırlanan bilgi yönetimi planı organizasyonun farklı bölümlerinde uygulanmalıdır. Bu pilot uygulamadan elde edilen sonuçların değerlendirilmesi ile planın noksanları belirlenebilecektir. Önemli olan organizasyonun türüne uygun olarak doğru ve düşük maliyetli bir bilgi yönetimi planının oluşturulmasıdır.

4. Savunma ve Destekleme: Pilot uygulama gerçekleştirildikten sonra, organizasyonun tümünde bilgi yönetiminin teşvik edilmesi gerekmektedir. Bilgi yönetiminin değerinin tüm organizasyon tarafından anlaşılması sağlanmalıdır. Bu aşamada; bilgi yönetimi tüm organizasyonda uygulanmaya başlanmalıdır. Bilgi yönetimi, iş süreçleri ve değer zinciri ile uyumlu bir şekilde uygulanmalı ve bilgi yönetimi kuralları oluşturulmalıdır.

5. Sistemleştirme: Bilgi yönetiminin organizasyona rekabet avantajı sağlayabilmesi gerekmektedir. Bu aşamada; bilgi yönetiminin strateji, süreç ve organizasyon ile ilişkili olması sağlanmalıdır.

“Bilgi yönetimini, kolektif öğrenme yerine bireysel öğrenmenin yönetimi olarak görmek organizasyonlar için potansiyel bir risktir. Bu durum, bireysel bilginin organizasyon yararına aktifleştirilmesini sağlayacak olanakların kaçırılmasına neden olmaktadır.” (Hsu ve Shen, 2005:354). Bilgi yönetimi bir kontrol süreci olarak değerlendirilmemelidir. Organizasyonel alan içinde bilginin yaratılması ve paylaşılmasını sağlamada yardımcı olan bir süreç olarak değerlendirilmesi, daha doğru olacaktır. Bu anlayış

bilgi yönetimine; bilgiyi bir kaynak olarak değil kabiliyet olarak görme ve bilgi yönetimini değil bilgi yönelimli yönetimi gerçekleştirme şeklindeki anlayışı getirmektedir (Neto vd., 2008). Holsapple ve Joshi (2004), bilgi yönetimini; kişisel bilgi yönetimi, örgütsel bilgi yönetimi, farklı organizasyonlar arasındaki işbirliği sonucunda gerçekleşen bilgi yönetimi ve ulusal bilgi yönetimi olmak üzere dört düzeyde ele almıştır.

### **2.1.2.1. Bilgi yönetiminin amacı**

Bilgi yönetimi stratejisinin kavramsal temeli, uygulama ve paylaşma yolu ile belirli görev alanlarına özgü profesyonel uzmanlığın değerinin güçlendirilmesine dayanmaktadır. Bunun için bilgi yönetimi sürecinde; bilgi yönetimi programları, aktiviteleri ve sistemlerinden yararlanılmaktadır (King, 2001). Bilgi yönetimi, organizasyonun bilgi varlıklarının paylaşılması, yönetilmesi ve belirlenmesi süreçleri için bütünleştirilmiş bir yaklaşım sunmaktadır. Bilgi yönetimi sürecinde, organizasyonun mevcut bilgisinin ve ihtiyaç duyduğu bilgilerin belirlenmesine ve analizine ilişkin faaliyetler yapılmaktadır. Ayrıca bilgi geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen planlama ve kontrol işlemlerine ilişkin aktiviteler de, bilgi yönetimi sürecinin bir parçasını oluşturmaktadır. Bilgi yönetimi ile asıl yapılmak istenen, organizasyonların sahip olduğu bilginin kullanımını geliştirmektir (Kim, 2000). “Bir bilgi yönetimi sisteminin temel hedefi, grup yazılımı, veritabanları, uygulamalar ve insanların zihinleri gibi çeşitli kaynaklarda yer alan enformasyon ve verinin önemli öğelerini elde etmek ve bunları kullanıcılar için organize edilmiş ve mantıklı bir şekilde kolaylıkla kullanılabilir kılmaktır.” (Rastogi, 2000:41).

Bilgi yönetimi örgütsel hedeflerin başarılması için gerçekleştirilmektedir. Bunun için ise belirlenen bir stratejiye dayalı bir şekilde, organizasyondaki bilgi çalışanlarının, veri ve enformasyonları yorumlayabilmeleri şarttır. Organizasyon çalışanlarının veri ve enformasyonları doğru bir şekilde yorumlayabilmeleri için, kabiliyetlerini bu yönde kullanmaları ve hatta geliştirmeleri konusunda motive edilmeleri ve bu konularda onlara yardımcı olunması gerekmektedir. Bilgi yönetimi bütün bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesini içeren bir süreçtir (Beijerse, 1999). Chan ve Chao (2008), organizasyonların bilgi yönetimini gerçekleştirmedeki hedeflerinin; bilgi kaynaklarını yönetmek, kazancı artırmak, işlerdeki tekrarlanmayı azaltmak ve rakabet avantajı kazanmak olduğunu tespit etmişlerdir. Oliveira ve arkadaşları (2010) ise yapmış oldukları araştırmada, bilgi yönetiminin amaçlarının; öğrenilen derslerin

yayılması yolu ile bilgi kaybını önleme ve bilgiyi paylaşarak kaliteyi artırma ve çalışanların emekli olmasından kaynaklanan bilgi kaybını azaltma olarak görüldüğünü tespit etmişlerdir.

Organizasyonlar “örgütsel etkililiğin temeli olarak bilginin hakimiyetindeki artış, bilgi dinamiklerinin açıklanmasında finansal modellerin başarısızlığı, organizasyonlar için önemli faydaların elde edilmesinde enformasyon teknolojisinin tek başına başarısızlığı” nedenlerinden dolayı bilgi yönetimini uygulama yönünde istek göstermektedirler (Sharp, 2003:32). Neto ve arkadaşları (2008:254) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, bilgi yönetimi girişimlerinin benimsenmesinin ana nedenlerinin; “bilgi ve enformasyonun paylaşımı ve korunması uygulamalarındaki eksiklik”, “veri ve enformasyon toplamadaki problemler”, “rekabette enformasyon ve bilginin önemini anlama” ve “bilgi için örgütsel bir alanın yaratılması ihtiyacı” olduğunu tespit etmişlerdir.

### **2.1.2.2. Bilgi yönetiminin faydaları**

Günümüzde enformasyonu bilgiye dönüştürebilme yeteneği ve bilgiyi organizasyonun çeşitli süreçlerinde kullanabilme, kurumlar için önemli hale gelmiştir (Szczerbicki, 2008). Batra (2010) yapmış olduğu çalışmada, organizasyonların bilgi yönetimi süreçlerini kullanmaları durumunda; bireysel gelişme ve örgütsel destek arasındaki ilişkinin arttığını ve uygulanan bilgi yönetimi süreçlerinden öğrenmenin, problem çözümede yeni uygulamaların ve fikirlerin oluşumuna yardımcı olduğunu tespit etmiştir. Organizasyonlarda bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesi ile organizasyon, kendisi için önemli olan bilgilerle ve iş alanıyla daha çok ilgilenebilmektedir. Bu şekilde organizasyonda görev yapan bilgi çalışanlarının arasındaki iletişim daha etkili olabilmektedir. Organizasyon çalışanlarının mesleki konulara ilişkin öğrenmeleri, daha verimli ve etkili bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Bütün bunların sonucunda ise, organizasyonun faaliyet gösterdiği alandaki verimliliği ve etkinliği artmaktadır (Beijerse, 1999). Kasim (2008)’in yapmış olduğu araştırmanın sonucuna göre; örgütsel performanstaki % 38’lik değişim, bilgi yönetimi uygulamaları ve yetkinlikler tarafından açıklanmaktadır. Örgütsel performanstaki değişim ile bilgi yönetimi uygulamaları ve yetkinlikler arasında pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bilgi yönetimi, organizasyonların değişim sürecine ilişkin öğrenme hızının artırılmasına ve organizasyon içinde daha etkin bir iletişim sürecinin oluşturulmasına yardımcı



olmaktadır. Organizasyonlar bilgi yönetimi sayesinde değişim sürecine daha kolay uyum sağlayabilmektedirler (Eren ve Eren Erdoğmuş, 2004).

Bilgi yönetiminin bir organizasyona sağlayacağı faydalar arasında, maddi kazançlar da yer almaktadır. Bilgi yönetimi pahalı bir süreç olabileceği için, organizasyondaki bilgi yönetimi sürecinin ekonomik yararlarla bağlantılı olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Neto ve arkadaşları (2008) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, bilgi yönetimi girişimlerinin sonuçları arasında;

- Yenilik döngüsünün kısaltılması
- Uzmanlık ve insanları işe yerleştirmenin kolaylaşması
- Organizasyonel hafıza ve depo yaratılması
- Öğrenme kapasitesinde artış
- Rakiplerin eylemlerini ve hareketlerini sezme kabiliyetinin yer aldığı tespit etmişlerdir.

### **2.1.2.3. Bilgi yönetiminin başarısını etkileyen faktörler**

Bir organizasyondaki bilgi yönetimi; bilgi manipüle aktivitelerini sergileyebilmek için gerekli olan bilgi manupule yeteneklerinin kullanımını gerektirmektedir. Bilgi manipulasyon yetenekleri, bilgi temelli bir organizasyon için büyük öneme sahip olmasına rağmen, tek başına organizasyonun işleyişi için yeterli değildir. Organizasyonlarda gerçekleşen bilgi yönetimi, çok çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Başarılı bir bilgi yönetiminin nasıl gerçekleştirileceğini bilmek için, bu faktörleri bilmek büyük önem taşımaktadır. Bu faktörler; kaynak etkileri, yönetsel etkiler ve çevresel etkiler olarak sıralanmaktadır (Holsapple ve Joshi, 2002):

#### *1. Kaynak Etkileri*

Katılımcıların bilgisi, kültür, alt yapı, artifaktlar, amaç ve strateji olarak ifade edilen altı bilgi kaynağının her biri, bilgi yönetiminin organizasyon içinde nasıl gerçekleştiği üzerinde belirleyici etkenler olabilmektedir.

#### *2. Çevresel Etkiler*

Organizasyonun yapısında bulunan iç faktörlerin yanı sıra, dış faktörler de bilgi yönetimi sürecini etkilemektedir. Bilgi yönetimi sürecini etkileyen dış faktörler arasında; rekabet, müşteriler, piyasalar, satıcılar, resmi, ekonomik, politik, sosyal ve eğitimsel iklim sayılabilir. Dış faktörlerin bilgi yönetimi üzerindeki etkisi, hangi bilgi

kaynaklarının elde edilmesi veya kısıtlanması gerektiğini ve hangi manipülasyon yeteneklerinin kullanımının uygun olduğunu belirlemesi yönünde gerçekleşmektedir.

### 3. Yönetimsel Etkiler

Bilgi yönetimi süreci çeşitli kaynakların yanı sıra bu kaynakların stratejik düzenlenmesinden de etkilenmektedir. Bilgi yönetimini etkileyen yönetimsel etkiler; liderlik, koordinasyon ve ölçme olarak belirtilmektedir.

*a. Koordinasyon:* Başarılı bir bilgi yönetimi süreci için, olgular arasındaki bağlantıların yönetilmesi gerekmektedir. Olgular arasındaki bu bağlantı; bilgi kaynakları arasında, bilgi yönetimi aktiviteleri arasında, bilgi kaynakları ile diğer kaynaklar arasında ve kaynaklar ile bilgi yönetimi aktiviteleri arasında olabilmektedir. Bilgi temelli bir organizasyonda bu bağımlılıkları yönetmek için; organizasyon içinde öğrenmeyi teşvik eden program oluşturma, bilgi paylaşımını sağlamak için iletişim kurma ve paylaşımı sağlamak için ödüllendirme koordinasyon yaklaşımlarının kullanımı yararlı olmaktadır.

*b. Liderlik:* Bilgi temelli ekonomilerde başarılı bir lider olabilmek, örgütün bilgi kaynaklarını ve bilgi yönetimi yeteneklerini etkili kullanmaya bağlıdır. Bilgi yönetimi sürecini etkileyen diğer yönetimsel faktörler arasında yer alan koordinasyon faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde de, liderlik faktörü belirleyici olabilmektedir.

*c. Ölçme:* Bilgi yönetimi üzerinde etkisi olan bir diğer yönetimsel unsur ölçmedir. Ölçme faaliyeti; bilgi kaynaklarını, bilgi manipüle yeteneklerini ve aktivitelerini, örgütsel öğrenme çerçevesinde bilgi yönetiminin sonuçlarını ölçebilmek için gerekli olan mekanizmaların oluşturulmasını içermektedir. Ölçme işleminin gerçekleştirilmesi ile liderliğin, koordinasyonun ve kaynakların değerlendirilebilmesi için gerekli olan temel sağlanmaktadır. Organizasyonların, bilgi kaynaklarını ve/veya bilgi manipülasyon aktivitelerinin performansını ölçme girişiminde bulunması, bilgi yönetimi üzerinde etkili olabilmektedir. Aynı zamanda bilgi yönetimi, bu ölçümlerin nasıl yapıldığı ve ne kadar etkili olduğundan da etkilenmektedir.

Inkpen (1996:131), etkili bilgi yönetimine yardımcı olan sekiz faktörün; “esnek öğrenme hedefleri, liderlik bağlılığı, güven iklimi, bilgi fazlalığına tolerans, yaratıcı kaos, performans miyopluğunun olmaması” olduğunu belirtirken; Bishop ve arkadaşları (2008:25), bu başarı faktörlerinin; “bilgi yönetimini anlama ve tanımlama, işin ve bireyin ihtiyaçları arasında uyum sağlama, girişimi organizasyona ve personelin günlük yaşamına entegre etme, bilgi yönetimi şampiyonları [bilgi yönetimi sürecinde sorumluluğu üstlenen kişi] ve destekleyici

takım uygulamalarında bulunma, üst düzey destek tesis etme, başarıları ve yararları gösterme ve iletme, parasal ve parasal olmayan ödüllerin uygunluğunu belirleme, enformasyon teknolojisi ve insan arasında bir denge sağlama” olduğunu belirtmişlerdir. Bilgi yönetiminin başarısında rol alan faktörleri Slagter (2007:89); “yetiştirme liderlik stili; yapı, roller ve sorumluluklar; öğrenme ve eğitime vurgu; motivasyon, güven, ödül ve tanınmaya dikkat; doğru kültürün meydana getirilmesi” şeklinde; Sharp (2003:33), “organizasyon içindeki iletişim, üst düzey yönetimin bilgi yönetimine bağlılığı, işbirliği ve takım çalışması, çalışanların bilgi yönetimi uygulamasına ve anlayışına bağlılığı, yenilikçi kurumsal kültür, uygun teknolojinin uygulanması” şeklinde ve Davenport ve arkadaşları (1998:50) ise, “ekonomik performans veya iş değeri ile bağlantı, teknik ve örgütsel altyapı, standard, esnek bilgi yapısı, bilgi dostu kültür, net amaç ve dil, motivasyonel uygulamalarda değişim, bilgi transferi için çoklu kanallar, üst düzey yönetimin desteği” şeklinde açıklamışlardır.

Bilgi yönetimi sürecinin başarılı olabilmesi için mutlaka üst düzey yönetiminin bu konuda gerekli sorumlulukları yüklenmesi gereklidir. Yönetimin bilgi yönetimi sürecinde ihtiyaç duyulan ve gerekli olan; mali, personel ve teknik kaynakları temin etme yönünde göstereceği destek oldukça önemlidir. Bu kaynakların sağlanması yönündeki desteğin yanı sıra, organizasyon yönetimi bilgi yönetimi sürecinin başarıyla gerçekleştirebilmesi için, gerekli eğitim olanaklarını sağlamalı ve ödüllendirme sistemleri oluşturmalıdır (Gandhi, 2004). Üst düzey yöneticinin organizasyon içinde bilgi yönetimini savunması, bu sürecin başarısı için gerekli bir unsurdur. Üst yönetimin şu konularda vereceği destek, bilgi yönetiminin başarılı olmasına yardımcı olacaktır (Davenport vd., 1998:54):

1. “Bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenmenin kurumun başarısı için önemli olduğu mesajlarını sağlama
2. Altyapı için finansman ve diğer kaynakları sağlama
3. Kuruluş için en önemli olan bilgi türlerini açıklama”

Organizasyonun bilgi yönetimi sürecinde başarılı olabilmesi için, hem açık hem de örtük bilgiye sahip olması önemlidir. Bu noktada organizasyonun gerçekleştirmesi gereken zor iş, örtük bilginin ihtiyaç duyulduğu her anda ulaşılabilir olmasını sağlamaktır. Bunu yapabilmek için ise, organizasyonun örtük bilginin yerini belirleme ve örtük bilgiyi ele geçirme konusunda başarılı olması bir zorunluluk teşkil etmektedir (Gandhi, 2004). Bilgi yönetiminin organizasyonlarda uygulanmasında; “kritik bilgiyi belirleme, zayıf ve güçsüz yönlerin değerlendirilmesi, kritik bilginin dışsallaştırılması (açık hale getirilmesi), ele geçirilmesi ve korunması, mevcut bilginin yeniden kullanılması ve güçlendirilmesi, öğrenme kabiliyetlerinin oluşturulması, dış dünyadaki bilginin gelişiminin izlenmesi, dışarıdan uygun bilginin elde edilmesi, vizyonun ve ideallerin başarılması için yeni bilginin gelişiminin harekete geçirilmesi” eylemlerinin yapılması tavsiye edilmektedir (Bourdreau

ve Couillard, 1999:6). Değişim sürecinde organizasyonların varlıklarını sürdürebilmeleri için, değişim süreci hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Aynı zamanda elde ettikleri dışsal bilgileri organizasyonun koşullarına uygun hale getirmeleri ve yaratıcı fikirler geliştirmeleri gerekmektedir. Organizasyonların yeni fikirleri üretmeleri ve/veya var olan ürün ve hizmetleri farklı bir biçimde sunmaları, bilgiye dayalı organizasyon haline gelmelerini sağlayacaktır. Bilgi yönetimi sürecinde asıl önemli olan, değişimi başlatabilmektir. Değişimi başlatabilmek ve ona yön vermek için, dışsal bilgileri doğru bir şekilde yorumlamak ve entelektüel birikim ve potansiyeli etkili bir şekilde kullanmak gerekmektedir. Bilgi yönetimi sürecinde örgütlerin bulunduğu çevreyi iyi tanması ve çevresel değişikliklerden haberdar olması önemlidir (Yıldırım, 2010).

McInerney (2002), organizasyonlarda bilgi yönetiminin uygulanabilmesi için dikkat edilmesi gereken dört temel prensipten bahsetmiştir. Birincisi; organizasyon içinde bilginin paylaşılabilmesi, öğrenmeye olanak sağlayan bir organizasyon ortamının olmasını gerektirmektedir. Bilginin sosyal bir boyutu olduğu dikkate alındığında, örgüt üyelerine bu tür bir ortamın sağlanmasının öğrenme ve bilgi paylaşımı için önemi daha iyi anlaşılacaktır. İkincisi; bilgi yönetimi programlarının bilgi gibi dinamik bir yapıda olması gerekmektedir. Bu yapıdaki bir bilgi yönetimi programı, bilginin paylaşılması ve elde edilmesi gibi süreçlerin daha kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunacaktır. Ancak bilgi yönetimi sürecinin dinamik olabilmesi için, organizasyon içinde bir bilgi kültürünün oluşturulması gerekmektedir. Üçüncüsü; bilgi depoları bilginin erişilebilir bir şekilde saklanması ve korunması bakımından gerekli yapılardır. Bilginin dinamik olması yani sürekli bir değişim süreci içerisinde bulunması, bilgi yönetimi sistemlerinin esnek bir yapıda olmasını ve bilgi depolarının sürekli güncellenmesini gerektirmektedir. Son olarak; her ne kadar bilgi yönetiminde teknolojinin ve artifaktların önemi olsa da, bilgiyi oluşturan insandır. Bu nedenle bilgi yönetimi sürecini, teknoloji veya artifakt ile eş tutmamak gerekmektedir.

Hangi bilgi yönetimi girişiminin organizasyon için uygun olduğuna ve bilgi yönetimi politikasına karar verirken, organizasyon süreçlerinin ve özelliklerinin dikkate alınması önemlidir. Çünkü organizasyon süreçleri ve özellikleri, bilgi yönetimi girişimleri ve bilgi yönetimi politikası üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle başarılı bir bilgi yönetimi süreci için, bilgi yönetiminin organizasyon süreçleri ve özellikleri ile bütünleştirilmesi sağlanmalıdır. Bilgi yönetimi

süreçlerinde kullanılan yaklaşımlar ile organizasyonun sahip olduğu özelliklerin birbirini desteklemesi, bir stratejik uyumun yakalanmasını sağlayacaktır (Magnier-Watanabe ve Senoo, 2008).

Bilgi yönetiminin bir organizasyonda uygulanabilmesi için, organizasyonun buna uygun bir yapıya sahip olması gerekmektedir. Uygun örgütsel yapının oluşturulabilmesi için, bilgi yönetimi sürecine yönelik yeni sorumluluklar ve roller tanımlanmalıdır. Ancak bilgi yönetimi süreci için oluşturan yeni bilgi yönetimi grupları ile organizasyonun diğer birimleri arasında ilişki kurulmasına dikkat edilmelidir. Bilgi yönetimi grupları, bilgi yönelimli iş fonksiyonlarının daha etkili olması konusunda yardımcı olabilmektedir (Davenport ve Völpe, 2001). Organizasyon yapısı bilginin paylaşılması sürecinin gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. Organizasyonun paylaşım sürecine yardım edebilecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Organizasyon içinde birlikte çalışma gruplarının oluşturulması, paylaşım sürecinin uygulanmasında önemli bir yardımcı araçtır. Bilgi paylaşımının organizasyonun tüm birimleri ve çalışanları arasında gerçekleştirilmesi de üzerinde durulması gereken bir konudur (Slagter, 2007). Örgütsel hiyerarşi, bilginin dağılmasında ve kontrol edilmesinde önemli bir rolü olan örgütsel kültürün oluşturulması önünde engel teşkil edebilir. Özellikle bilginin bütünsel nitelik taşıdığı durumlarda veya bütünsel örgütsel bilgi oluşturulmak istendiğinde, birimler arası etkileşim çok önemli olmaktadır. Bu şekilde farklı bilgi alanlarının bütünleştirilmesi sağlanabilmektedir. Ancak örgütsel hiyerarşi bu etkileşimin sağlanmasına engel olabilmektedir. Bu nedenle, örgütlerin düz bir şekilde yapılanması, etkili bir bilgi yönetimi için çok daha uygun olacaktır (Stonehouse ve Pemberton, 1999).

Bilgi yönetimin gerçekleştirilmesinde organizasyon üyelerinin desteğinin alınması ve bilgi yönetimine bağlılıklarının sağlanması gerekmektedir. Ancak bu yönde bir bağlılık oluşturmak kolay bir iş değildir. Bireylerde saklı olan bilgilerin organizasyon yararına kullanılmasını sağlamak, yani bilgi yönetimine bağlılığı sağlamak bu süreçte önem verilmesi gereken bir konudur. Söz konusu bağlılık, duygusal veya entelektüel bir biçimde olabilir. Birey bilgi yönetimine sadece duygularıyla bir bağlılık hissederse yani bu bağlılığının gerekçelerini bilmezse duygusal bir bağlılık söz konusu olmaktadır. Tam tersi bir durumda, bilgi yönetiminin gerekliliğini mantıksal olarak biliyorsa ama bu yönde bir hisse sahip değilse, entelektüel bağlılık söz konusu olmuş olur. Önemli olan bu iki tür bağlılığın

aynı anda bireylerde bulunmasıdır. Bağlılık; birey, grup ve organizasyon olmak üzere üç düzeyde olmaktadır (McKenzie vd., 2001).

### 2.1.3. Bilgi Yönetimi Perspektifleri

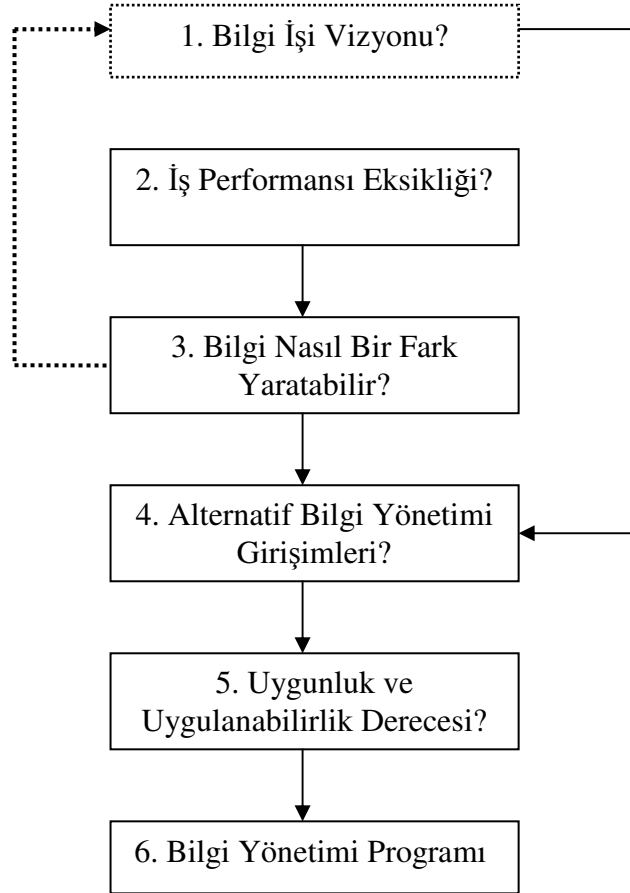
Bilgi yönetimi, örgüt üyelerinin yaratıcı kapasitelerinin ve enformasyon teknolojilerinin kapasitesinin bir araya getirildiği örgütsel süreçlerde ortaya çıkmaktadır (Hussain, 2010). Pan ve Scarbrough (1999), bilginin sosyal olarak inşa edildiğini ve teknolojik ve örgütsel faktörler arasındaki karşılıklı etkileşim yoluyla şekillendiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle bilgi yönetimi aktivitelerinin; birbiriyle etkileşimde bulunan teknolojik, enformasyonel ve sosyal unsurlardan oluşan çok katlı sistemler olarak görülebileceğini ifade etmişlerdir. Zack (1999)'e göre, bilgi işlemleri organizasyon içinde bütünleştirici ve etkileşimli olmak üzere iki ayrı kategoride ele alınabilir. Bütünleştirici ve etkileşimli bilgi yönetimi uygulamalarının yönetsel hedefleri birbirinden farklıdır. Bu iki farklı yaklaşım birlikte organizasyonun bilgi işleme kabiliyeti kazanmasına hizmet etmektedir. Bütünleştirici yaklaşımda bireylerden ziyade bilgi deposunda bulunan bilgi ön plana alınmaktadır. Bilgi alışverişi bireyler arasında doğrudan değil, bu bilgi depoları aracılığıyla gerçekleşmektedir. Etkileşimli yaklaşımda ise, bilgi depoları bireyler arasındaki etkileşimin yan ürünü olarak görülmekte ve bireyler arasındaki etkileşime ve işbirliğine önem verilmektedir. Zack (1999:54-55) bilgi mimarisinin ise; "stratejik", "bilgi", "örgütsel" ve "teknoloji" olmak üzere dört bağlam kapsamında oluştuğunu belirtmiştir. Bilgi yönetiminin örgütsel performans üzerindeki etkisinin yönünü belirlemede bu dört bilgi yönetimi bağlamı belirleyici olmaktadır. Organizasyon çalışanlarının organizasyonlarının belirlediği strateji doğrultusunda hareket edebilmeleri için; neleri bilmeye, öğrenmeye ve paylaşmaya ihtiyaç duyacaklarını anlamaları gerekmektedir. Bu nedenle organizasyon stratejisi ile organizasyon çalışanlarının söz konusu sorumlulukları arasındaki bağın açıkça belirtilmesi, organizasyon başarısı açısından oldukça önemlidir. Organizasyonlar sahip oldukları bilgilerin kendilerine rekabet üstünlüğü sağlayıp sağlamayacağını değerlendirmelidirler. Bu nedenle organizasyonun bilgi yapısının sıradan değil yenilikçi bir niteliğe sahip olması gerekmektedir. Bu şekilde bilgi bağlamının, organizasyonun faaliyette bulunduğu alanda üstünlük elde etmesine hizmet etmesi sağlanmalıdır. Bilgi yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi önündeki en büyük engel uygun örgütsel yapının yokluğudur. Organizasyonun gerek resmi

gerekse resmi olmayan yapısının, bilgi yönetimini desteklemesi gerekmektedir. Organizasyonun sosyokültürel faktörlerinin bu doğrultuda yapılandırılması sağlanmalıdır. Her ne kadar bilgi yönetiminin gerçekleştirilebilmesinde insan faktörü çok önemli olsa da, teknoloji faktörü de özellikle bilginin kaydedilmesi, saklanması ve dağıtılması süreçlerinde önemli rol oynamakta ve bilginin ulaşılabilir olmasına hizmet etmektedir. Bu nedenle, teknolojik bağlam bilgi yönetiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Zack, 1999).

Bilgi yönetimi sürecinin uygulanmasında; organizasyon, kültür ve teknik olmak üzere üç önemli boyut vardır. Organizasyon boyutunda; bilgi yönetimi ile ilgili belirlenen stratejinin yer aldığı bir bilgi politikası planı hazırlanmalıdır. Bu plan, bilgi yönetiminin nasıl uygulanacağı, bilgi yöneticilerinin kimler olacağı, bilgi yönetiminden sorumlu yeni bölümlerin neler olacağı ve iş süreçlerinin nasıl yeniden tasarlanacağı konularına ışık tutmalıdır. Bilgi yönetiminin en zor boyutunu, kültürün bilgi yönetiminin uygulanmasına yardımcı olacak şekilde değiştirilmesi oluşturmaktadır. Bilgi yönetiminin uygulanabilmesi için, organizasyon üyelerinin bilgi paylaşımına gönüllü olmaları gerekmektedir. Kültürel değişimi sağlamada organizasyonda bir iç teşvik programı oluşturmak yardımcı olabilmektedir. İç teşvik programının uygulanması ile organizasyon üyelerinin ve/veya organizasyon içindeki takımların, bilgi yönetimini teşvik etmeleri de sağlanabilecektir. Bilgi yönetimi sistemlerinin uygulanabilmesi için teknik olanakların uygun olması gerekmektedir. Öncelikle iletişim için uygun bir yapının oluşturulması gereklidir. Organizasyon için gerekli olan tüm bilgilerin depolandığı bir bilgi yönetimi sistemi oluşturmak ve bilgi yönetimi sisteminin bireyler tarafından nasıl kullanılacağını belirlemek, yani bilgilerin erişilebilirliğini sağlamak bilgi yönetimi için gerekli olan teknik konulardır (Tolen, 1999).

Earl (2001:218), organizasyonların faaliyet gösterdikleri alanları ve niteliklerini dikkate alarak, bilgi yönetimi ekolleri belirlemiş ve bu bilgi yönetimi ekollerini “teknokratik, ekonomik, davranışsal” olmak üzere üç başlık altında sınıflandırmıştır. Teknokratik ekoller, enformasyon veya yönetim teknolojilerinin yoğun olarak kullanımına vurgu yapmaktadır. Ekonomik ekoller, ticari yönelimlidir ve dolayısıyla bu ekolün kullanıldığı organizasyonların gelir kaynakları, bilginin ve entelektüel sermayenin kullanılmasına dayanmaktadır. Davranışsal ekollerde ise; bilginin yaratılması, paylaşılması ve kullanılması süreçlerinde organizasyon yöneticileri inisiyatif sahibidir. Bu nedenle davranışsal ekollerin, harekete geçirme ve

düzenleme faaliyetlerine odaklandığı söylenebilmektedir. Bu ekollere bağlı olarak bilgi yönetimi stratejisinin oluşturulmasında altı adımdan oluşan bir yöntem sunulabilir. Şekil 2.2’de organizasyonların bilgi yönetimi ile iş stratejileri arasında bağlantı kurmasına yönelik olarak tasarlanmış bu yöntem gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Bir bilgi yönetimi stratejisinin formülleştirilmesi (Earl, 2001:230)

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi, bilgi yönetimi stratejisinin oluşturulmasında öncelikle organizasyonun vizyonunun, bilgiye dayalı değer yaratımını içermesi gerekmektedir. İkinci adım olan performans boşlukları saptanırken, bilgi yönetimi girişimlerinin amaçlanabileceği yerlerin belirlenmesi faaliyetleri üzerinde durulabilir. Üçüncü adım olan bilginin nasıl fark yaratabileceğinin belirlenmesinde; bilginin elde edilmesi, dağıtılması, kullanılması ve korunması süreçlerinin üzerinde durulmakta ve bu şekilde organizasyon performansında gözlenen boşlukların giderilmesi yönündeki çalışmalara ışık tutulmaktadır. Organizasyonların farklılık yaratabilmesi ve bilgi temelli organizasyonlar olarak stratejilerini nasıl değiştirebileceklerinin ortaya



konmasında, organizasyonun sahip olduğu bilgi olanaklarının ve aynı zamanda bilgi açısından yetersiz oldukları alanların belirlenmesi gerekmektedir. Organizasyon dördüncü adımda, kullanmak için belirlediği bilgi stratejisini uygulamaya geçirebilmek için, alternatif bilgi yönetimi girişimlerinin neler olabileceğini tespit etmelidir. Bu girişimlerin belirlenmesinde bilgi ekolleri organizasyonlara yardımcı olabilmektedir. Bu ekoller organizasyonlara bilgi yönetimi girişimleri konusunda alternatifler sunmaktadır. Bilgi stratejisi oluşturulmasında beşinci adım, uygulanmak üzere belirlenen bilgi yönetimi girişimleri veya örnek alınan bilgi yönetimi ekolleri ile organizasyonun genel stratejisi ve kültürü arasındaki uyumun belirlenmesidir. Son aşamada ise, bilgi yönetimi programı oluşturulmaktadır. Bilgi yönetimi programı kapsamında, bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesine yönelik ayrılacak kaynakların nasıl tahsis edileceği belirlenmektedir. Aynı zamanda yönetim sürecinin de nasıl gerçekleştirileceğine yönelik bir planlama yapılmaktadır (Earl, 2001).

Bilgi yönetimi yoğun olarak insan (sosyal yönelimli) ve/veya sistem (teknoloji yönelimli) (Ponelis ve Fairer-Wessels, 1998; Santo, 2005; Turner ve Minonne, 2010) bakış açıları etrafında açıklanmaktadır. Bu bakış açıları aşağıdaki bölümlerde açıklanmaktadır.

### **2.1.3.1. Bilgi yönetiminde teknoloji merkezli yaklaşım**

Bilgi yönetiminde teknoloji merkezli yaklaşımda; bilgi bir nesne olarak görülmekte ve enformasyon yönetim sistemleri aracılığıyla kullanılmaktadır. Süreç ve enformasyon yönetimi bakımından yapısal entelektüel sermaye ile ilgilenmektedir. Bu yaklaşım, enformasyon teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda gelişen bir yaklaşımdır. (Ponelis ve Fairer-Wessels, 1998). Her ne kadar bilgi yönetiminin gerçekleştirilebilmesinde insan faktörü çok önemli olsa da, teknoloji faktörü özellikle bilginin kaydedilmesi, saklanması ve dağıtılması süreçlerinde önemli rol oynamakta ve bilginin ulaşılabilir olmasına hizmet etmektedir. Bu nedenle, teknolojik bağlam bilgi yönetiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Zack, 1999). Efiloğlu (2006:157) araştırmasında, bilgi yönetimi ile teknolojinin görece olarak daha yakın bulunduğunu ve bilgi yönetimi uygulamalarının, teknoloji olmadan başarılamayacağını ve bilgi paylaşımının sağlanması için en önemli unsurun teknoloji olduğunun kabul edildiğini belirlemiştir. Enformasyon teknolojisi organizasyona sahip olduğu bilgileri düzenleyerek, sınıflandırarak kaydetme olanağı vermektedir. Organizasyon üyelerinin benzer

yorumlama anlayışına sahip olmaları, enformasyon teknolojisinin daha etkili kullanımını sağlayacaktır. Çünkü benzer anlayışa sahip bireyler arasında gerçekleşen iletişim daha sağlıklı olmaktadır. Hemen hemen aynı yorumlama anlayışına sahip bireylerin bilgi paylaşabilmesi için merkezi elektronik bir bilgi deposu yeterli iken; orta düzeyde benzer bir yorumlama anlayışına sahip bireylerin iletişimde bulunabilmesi için; e-mail, tartışma veritabanları gibi araçların kullanılması gerekmektedir. Tamamen farklı deneyimlere ve özgeçmişe sahip olan bireylerin iletişimde bulunabilmesi için ise, videokonferans gibi daha üst düzey teknolojilerin kullanımı gerekmektedir. Ya da yüz yüze konuşma yapmak daha uygun olmaktadır (Zack, 1999). Teknolojinin birçok boyutu olduğu için organizasyonların, bilginin bütün çeşitlerini kapsayacak nitelikte kapsamlı bir altyapı oluşturmaları gerekmektedir (Gold vd., 2001).

“İlişkisel veritabanı yönetim sistemleri, doküman yönetim sistemleri, Internet, intranetler, arama motorları, iş akışı araçları, performans destek sistemleri, karar destek sistemleri (KDSler), veri madenciliği, veri ambarı, e-mail, video konferans, duyuru tahtaları, haber grupları ve tartışma forumları” bilgi yönetimi sürecinde kullanılabilen teknolojilerdir (Gandhi, 2004: 371). “İşbirliği platformları, doküman yönetimi, sarı sayfalar, yetenek envanterleri, uzmanlık sistemleri, bloglar ve wiki” ise, teknoloji merkezli uygulamalara örnek olarak gösterilebilir (Turner ve Minonne, 2010: 163).

Enformasyon teknolojisi bilgi yönetimi sürecinde organizasyon çalışanlarının istedikleri nitelikteki bilgiye istedikleri zaman erişebilmelerini sağlamaktadır. Organizasyon çalışanlarının organizasyonun faaliyet gösterdiği alanlara ilişkin bilgilere anında ulaşabilmesi, organizasyonun hazırbulunuşluk açısından yeterli düzeyde olmasını ve dolayısıyla problemlere ve olaylara daha hızlı yanıt verebilmesini sağlamaktadır (Rastogi, 2000). Enformasyon ve iletişim sistemlerinin kullanımı ile parçalanmış verilerin bir araya getirilmesi sağlanabilmektedir. Aynı zamanda yeni enformasyon teknolojisi sayesinde, bağlanabilirlik daha kolay sağlanmaktadır. Bu şekilde bilgi akışı kolaylıkla gerçekleştirilebilmektedir (Teece, 1998). Bilgi yönetimi sürecinde teknolojinin kullanılmasıyla dokümantasyon işlemleri yapılmakta ve bireysel bilgilerin organizasyon genelinde dağıtımı sağlanmaktadır (Bassi, 1997). Elde edilen bilginin depolanmasında ve bireyler veya birimler arasında transfer edilebilmesinde teknoloji unsuru önemli bir gerekliliktir. Teknoloji, gerek ihtiyaç duyulan enformasyonun bireyler tarafından ulaşılabilir olmasını sağlaması gerekse insanlar arasındaki

iletişimi kolaylaştırması bakımından, bilgi yönetimi sürecine katkıda bulunmaktadır. Özellikle organizasyonlardaki bilgi yönetimi sürecinde intranetlerden faydalanılması sıklıkla gözlenen bir durumdur. Sosyal internet ağı bilgi yönetimi sürecinde yararlanılabilecek bir diğer teknolojik araçtır. Organizasyon çalışanlarının hangi alanlarda yeteneklerinin olduğu, hangi konularla ilgilendikleri, hangi konular üzerinde kimlerle çalıştıkları gibi bilgileri birbirleri ile paylaşmaları için, sosyal web sitelerinden yararlanılabilir. Bu tür sitelerin kullanımı ayrıca; organizasyondaki iş akışlarının nasıl gerçekleştirildiğinin gösterimi ile belirli alanlarda ortak ilgileri olan çalışanların kendilerine ait özel ve ortak sayfalara sahip olmaları amaçlarına da hizmet edebilmektedir (Skinner, 2008).

### **2.1.3.2. Bilgi yönetiminde insan merkezli yaklaşım**

Bilginin organizasyon yararına kullanılabilmesi insan çabasına bağlı olduğu için, bilgi yönetimi sürecinin daha çok insan faktörüne bağlı olduğu söylenebilir. Organizasyon üyelerinin bilginin paylaşımı konusunda eğitilmesi ve teşvik edilmesi bilgi yönetimi için gerekli olan şartlardır (Pimentel ve Albino, 2010). Bilgi; bir olaya veya deneyime anlam yüklenmesi ile ilgilidir. Olay ve deneyimlere anlam yüklenebilmesi ise, kişisel geçmişe ve geçmiş deneyimlere dayanan yorumlama süreçlerine bağlıdır. Bilginin oluşumunu sağlayan bu süreç, insan katılımını gerektirmektedir (Rocha vd., 2008). Bilginin basamaklandırılmasında, özellikle üst basamaklara gelindiğinde insan faktörü daha fazla önem kazanmaktadır. Bu nedenle, bilgi yönetiminde insan rolünün belirlenmesi bu sürecin etkili olmasında önemli bir unsurdur (Ayrar, 2007:53). İnsan merkezli yaklaşımda; bilgi bir süreç, dinamik yeteneklerin karışımı ve sürekli değişen teknik bilgi olarak ele alınmaktadır. İnsan entelektüel sermayesi ile yani insan yönetimi ile ilgilenmektedir. Teknoloji merkezli yaklaşıma göre daha eski bir yaklaşımdır (Ponelis ve Fairer-Wessels, 1998). “Uygulama toplulukları, iş rotasyonu, koçluk, mentorluk” yöntemleri insan yönelimli uygulamalara örnek olarak gösterilebilir (Turner ve Minonne, 2010: 163).

Sağsan (2002)’a göre, bilgi yönetiminin bilgi kavramını sosyal bir süreç kapsamında ele alması, insan faktörünün bilgi yönetiminin gerçekleştirilebilmesindeki önemli rolünü göstermektedir. Bu doğrultuda yaptığı açıklamalarına göre, organizasyon çalışanlarının aralarında gerçekleştirdikleri sohbetler ve yaptıkları görüşmeler sayesinde, bilginin aktarılması gerçekleştirilebilmektedir. Aynı zamanda çalışanların düşüncelerini birbirleri ile paylaşmaları, çalışanların psikolojik durumları

açısından da faydalı sonuçlar doğurmaktadır. Kendini ve düşüncelerini ifade etme fırsatı yakalayan çalışanlar, psikolojik açıdan kendilerini daha mutlu ve rahat hissedebilmektedirler. Sağsan (2002:12) aynı zamanda, bilgi yönetimi sürecinin insan açısından ele alındığında, “yönetimde çalışanların motivasyonu, özlük hakları, tazminat, insan-teknoloji etkileşimi sayesinde oluşan sorunlar ve yenilikler, üretkenlik/verimlilik ve inovasyon, takım çalışmaları ve yarattığı potansiyel sorunlar ile sakıncaları” konularının ön plana çıktığını ifade etmiştir. İnsan kaynakları yönetimi ile bilgi yönetimi arasındaki ilişkiye yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Lin ve Kuo (2007), insan kaynakları yönetimi stratejilerinin bilgi yönetimi kabiliyeti üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Edvardsson (2008), insan kaynakları yönetiminde kullanılan sömürücü ve araştırıcı yaklaşımların, bilgi yönetimi üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu belirlemiştir.

Bilgi yönetimi öncelikle insan faktörlerini kuşatmalıdır. Birçok organizasyon, yeni sistemleri kullanma konusunda çalışanlarını motive etmeden, yüksek kaliteli teknolojiyi kullanma yönünde bir eğilime sahiptir. Eğer bir organizasyon için etkililik, verimlilikten önce geliyorsa, sistem yönelimli bir yaklaşımı uygulamada ön koşul niteliğinde olan insan yönelimli yaklaşımı kullanarak sürece başlamak, daha doğru olacaktır. (Turner ve Minonne, 2010). Bilgi yönetiminde insana odaklanan anlayış, bilgiyi insanın yarattığını ve çeşitli amaçlarla kullandığını savunmaktadır. Bilgiyi depolanabilen ve manipüle edilebilen bir nesne olarak gören teknoloji temelli anlayış, bilgi yönetiminde insan faktörünü önemsiz göstermeye çalışmaktadır. Enformasyon teknolojilerinin bilginin paylaşımına katkıda bulunduğu yadsınamaz, ancak bu sistemlerin bilginin yaratılması sürecinde tek başına rol oynamaları da elbette mümkün değildir (Pemberton, 1998). Örgütsel kültürün ve bireylerin iş alışkanlıklarının değiştirilmesi, bilgi yönetiminde karşılaşılan zorluklardır. Organizasyon çalışanlarının bilgi paylaşımına gönüllü olmaması, ilişki kurmadaki eksiklikler ve birbirleri için yararlı olabilecek enformasyonu anlama konusunda yeterli olmamaları, bu zorlukları oluşturan durumlardan bazılarıdır. Bu tür zorlukların mevcut olduğu bir ortamda enformasyon teknolojisinin kullanılmasıyla bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Ancak birçok bilgi yönetimi uygulamasında enformasyon sistemlerine birinci derecede önem verilirken, kültürel konular ikinci plana atılmaktadır (McDermott, 1999). Elmholt (2004) organizasyonun bilgi yönetimine aşırı teknolojik bir biçimde yaklaşmasının, bilginin yaratılmasına ve paylaşılmasına zarar verdiğini belirtmiştir. Bilgi ve bilgi paylaşımı süreçlerini anlamada enformasyon teknolojisine dayalı bir

yaklaşım yetersiz kalmaktadır (Currie ve Kerrin, 2003). Enformasyon sisteminde insanlar sadece girdi sağlayıcı ve kullanıcı olarak değerlendirilmektedir. Yani insanların bu süreçte aynı zamanda işleyici olduğu dikkate alınmamaktadır. Bilgi yönetiminde ise, insanların sistem için önerdiği uygulamalar dikkate alınmakta ve bu uygulamalar insanlar tarafından değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sonucunda da uygulamalar yine insanlar tarafından kabul edilmekte veya reddedilmektedir. Sonuç olarak bilgi yönetimi sistemlerinin işletimi tamamen insanlara bağlıdır (King, 2000). Organizasyonlarda bilgi yönetimi sürecinin uygulanmasıyla gerçekleştirilmek istenen, bilgi yaratabilmek ve bilgi akışını sağlayabilmektir. Bilgi yönetiminin odak noktasında yer alan bilgi akışının gerçekleştirebilmesi için, organizasyon içindeki insan ilişkilerinin olumlu ve etkili olması gerekmektedir. Teknoloji faktörüne verilen önem, organizasyon içindeki ilişkilerin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi önünde bir engel oluşturmaktadır ve dolayısıyla bu durum, aynı zamanda bilgi yönetimi sürecinin önünde de bir engel teşkil etmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri her ne kadar organizasyonlara bilgi yönetiminin farklı alanlarına yönelik becerilerin kazandırılması noktasında yardımcı olsa da, organizasyon içindeki birebir iletişim sürecinin zayıflamasına neden olmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yoğun kullanımı, organizasyon çalışanlarının işbirliği yapmasını, çalışma grupları oluşturmasını ve çalışanların sahip oldukları bilgi haritalarının açığa çıkarılmasını engellemektedir. Bilgiye dayalı örgütlerin olumlu insan ilişkilerinin oluşturulmasına katkıda bulunma gibi bir niteliğe sahip olması, organizasyonda gerçekleştirilen bilgi yönetimi sürecinin, etkili insan ilişkilerinin oluşturulmasında ve sürdürülmesinde rol almasını sağlamaktadır. Bilgi yönetiminin uygulanması ile sağlanan bu olumlu ilişkiler, örgütsel verimliliğin artırılmasına katkıda bulunmaktadır (Sağsan, 2002).

Etkili bir bilgi yönetimi sistemi geliştirmek için, bilgi yönetimi sistemini kolay yoldan oluşturmaya girişilmemelidir. Yani bilgi yönetimi sistemi kurmak, sadece organizasyona ait belge ve dokümanların intranet üzerinden paylaşılması anlamına gelmemektedir. Yazılımlar üzerine odaklanmak da bilgi yönetimi sistemi kurmada tercih edilen bir durum değildir. Elbette yazılımların ve sistemlerin bu sürece sağlayacağı önemli faydalar bulunmaktadır. Ama öncelikle yapılması gereken, uygulamada bulunmak için yüksek katma değerli alanların belirlenmesi ve seçilmesidir. Bilgi yönetiminde ortaya çıkan sorunların yanıtlanması, bilgi yönetimi sisteminde bulunan veritabanlarına hangi bilgilerin eklenip çıkarılacağına karar verilmesi gibi durumlarda, bireylerin örtük bilgilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu

nedenle başarılı bir bilgi yönetimi sistemi için, insanların bu sistemin içinde yer alması gerekmektedir. Örgüt çalışanlarının oluşturulan sistemi kullanmaları yönünde motive edilmesi önemlidir. Özellikle çalışanların üst yönetimin bu sistemi kullandığını görmeleri, onları bu yönde daha iyi motive edebilecektir (King, 1999). Paliszkiwicz (2007), bilgi yönetimi sürecinin; işbirliği, güven ve öğrenme gibi sosyal faktörlerle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Bilgi yönetimi sürecinde yöneticilerden beklenenlere ilişkin ise; yöneticilerden bir kültür oluşturmalarının ya da katma değer oluşturan ürün ve servisleri üretmek için, bilginin transferine itibar eden bir örgüt iklimi oluşturmalarının beklendiğini tespit etmiştir. Adamson (2005) ise çalışmasında; bilgi yönetiminin, bilgi yönetimi ile uğraşan kişilerin % 30'u tarafından teknoloji, % 70'i tarafından kültür değişimi olarak tanımlandığını tespit etmiştir. Enformasyon teknolojisi, veri madenciliği konusunda organizasyonlara bilgi yönetimi sürecinde yardımcı olmasına rağmen, enformasyonu yorumlama ve bilgiye dönüştürme konusunda, insanlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bir organizasyonu sadece teknolojik veya sadece sosyal bir sistem olarak adlandırmak doğru değildir. Kişisel deneyim, sosyal ilişkiler ve teknoloji, bu sistemin parçalarını oluşturmaktadır. Teknoloji bilgi yönetimi sürecinde arama, depolama, enformasyon paylaşımı gibi konularda yardımcı olurken, enformasyonun anlam kazanması tamamen insan faktörüne bağlı bir durumdur. Organizasyon içinde insan, teknoloji ve teknik öğeler birbirleri ile etkileşim içinde bulunmaktadır ve bu şekilde bütünsel bir yaklaşım elde edilebilmektedir (Bhatt, 2001).

Bilgi yönetiminde insan faktörünün ve sosyal yapının önemini ortaya koyan bir diğer durum, bilgi yönetiminin gerçekleştirilebilmesi için bireyler tarafından üstlenilecek bilgiye ilişkin rollerin tanımlanmasının gerekliliğidir. Bilgi yönetiminin gerçekleşebilmesi için, hem örgütsel açıdan hem de teknolojik açıdan elverişli bir altyapıya ihtiyaç vardır. Teknolojik altyapının sağlanmasında intranet, bilgisayar gibi araçların organizasyon içinde temin edilmesi gerekirken; örgütsel alt yapı kapsamında ise, bilgi yönetimi süreci için yeni rollerin tanımlanması gerekmektedir. Bilgi editörü, bilgi muhabiri, bilgi proje yöneticisi gibi yeni rollerin oluşturulması masraflı olabilese de, bilgi projelerinin etkili ve hızlı bir şekilde uygulanması için gerekli rollerdir. Bilgi insanlarla yakın ilişki içinde olan bir kavramdır. Çünkü insanlarda bulunmaktadır. Bu nedenle bilginin anlamı bile zamanla değişebilmektedir. Bilgi yapısıyla ilgili kararların kim tarafından kontrol edildiği de, bilgi süreçlerinin başarısında önemli bir konudur (Davenport vd., 1998).

#### 2.1.4. Bilgi Yönetiminde Organizasyon Kabiliyetleri ve Yönetici Yeterlikleri

“Kabiliyetler, çeşitli içerik alanlarıyla ilgili bilginin bütünleştirme amaçlarıyla bir araya getirilmesinde organizasyonlara yardımcı olan düzenleme prensipleridir.” (Bhatt, 2000b:120). Gold ve arkadaşları (2001), bilgi yönetimi kabiliyetlerinin; alt yapı ve süreç olmak üzere iki başlık altında toplandığını belirtmişlerdir. Alt yapı kabiliyetlerinin; teknoloji, yapı ve kültür; süreç kabiliyetlerinin ise; elde etme, dönüştürme, uygulama ve koruma olduğunu ifade etmişlerdir. O’Dell ve Grayson (1999); kültür, teknoloji, altyapı ve ölçümün örgütlerde bilgi paylaşımını gerçekleştirmek için gerekli unsurlar olduğunu belirtmiştir. Demarest (1997) altyapıyı; kültürel, operasyonel ve teknik olmak üzere üç boyutta ele almıştır. Bu boyutları ise şu şekilde açıklamaktadır:

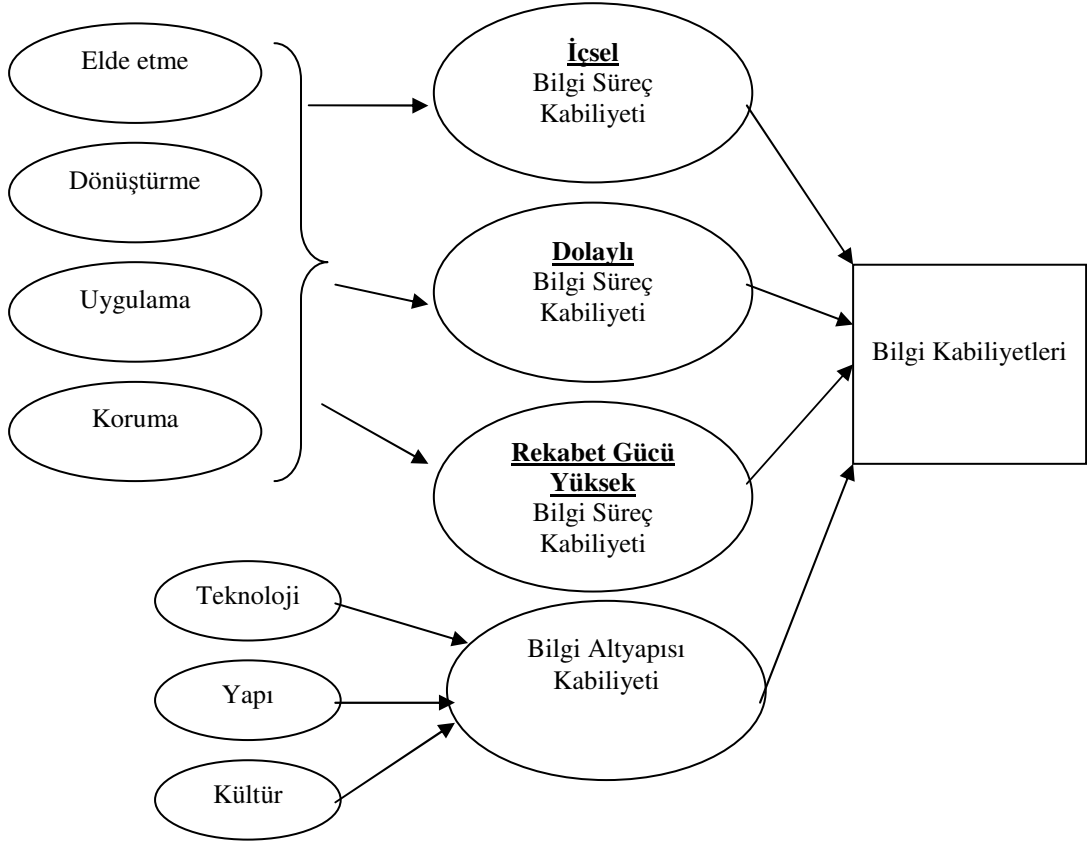
*Kültürel altyapı:* Bilgi yönetimi sürecinde, çalışanların bilgi oluşturmaları ve sahip oldukları bilgileri paylaşmaları istenir. Bireylerin bilginin yaratılması ve paylaşılması yönünde gösterdikleri olumlu çabalar ödüllendirilmektedir. Bu durum bilgi yönetiminin kültürel boyutunu oluşturmaktadır. Bu nedenle organizasyonların bilgi yönetimi sürecinde, sabit kültürel hediyeler konusunda önemli değişiklikler yapması gerekmektedir.

*Operasyonel altyapı:* İnsan kaynakları örgütsel uygulamaları, çalışanların fiziksel varlıklarını, hislerini ve algılarını yönetebilmektedir. Ancak çalışanların zihinleri bu yönetim uygulamalarının etki alanı dışında kalmaktadır. Bu nedenle organizasyonlardaki uygulamaların, bilgi merkezli bir yapıda düzenlenmesi gerekmektedir. İşle ilgili her türlü konunun, bilgi çalışanlarına ve çalışanların bilgi üretme kapasitelerine odaklı bir şekilde gerçekleştirilmesi, önemli bir gerekliliktir.

*Teknik altyapı:* Bilgi teknoloji aracılığıyla iletilmektedir ve enformasyon teknolojisi organizasyon içinde bilginin yaratılmasına, somutlaştırılmasına, kullanılmasına ve yönetilmesine yardımcı olmaktadır. Bu bilgi yönetimi süreçlerinin her birinin, enformasyon teknolojileri yardımıyla gerçekleştirilmesi için ise, enformasyon teknolojilerinin her bir sürecin yapısına uygun olarak tasarlanması ve kullanılması gerekmektedir.

Casselman ve Samson (2007:77) benzer şekilde bilgi kabiliyetlerinin; “bilgi süreç kabiliyeti ve bilgi altyapısı kabiliyeti” olmak üzere iki kategoride ele alındığını belirtmiştir. Casselman ve Samson (2007:77)’un açıklamasına göre, bilgi süreç kabiliyeti; bilgi yönetimi süreçleri olan “elde etme, dönüştürme, uygulama ve koruma” süreçlerini içermekte; bilgi altyapısı kabiliyeti ise, iletişim teknolojileri ve iletişim teknolojilerinin organizasyon içinde etkili bir şekilde kullanılmasını sağlamada

gerekli olan, “örgütsel yapı ve kültür gibi” unsurlardan oluşmaktadır. Aynı zamanda bilgi süreç kabiliyetlerini sınıflandırarak, bilgi kabiliyetlerini dört ayrı bileşen olarak ele almışlardır. Bu bileşenler Şekil 2.3’de görüldüğü gibi; içsel bilgi süreç kabiliyeti, dolaylı bilgi süreç kabiliyeti, rekabet gücü yüksek bilgi süreç kabiliyeti ve bilgi altyapısı kabiliyetidir.



Şekil 2.3. Bilgi kabiliyetleri (Casselman ve Samson, 2007:77)

“ ‘İçsel Bilgi Süreç Kabiliyeti’, kuruluşun kuruluş içinde bilgiyi etkili bir şekilde yönetme kabiliyetini ifade etmektedir. ‘Dolaylı Bilgi Süreç Kabiliyeti’, tedarikçiler ve ortaklarla gerçekleştirilen girişimler gibi ortak girişimlerde, bilginin paylaşılması ve ele geçirilmesiyle ilgili etki sahibi olan bilgi süreçlerini sürdürmedeki kabiliyeti ifade etmektedir. ‘Rekabet Gücü Yüksek Bilgi Süreç Kabiliyeti’, rekabet gücü yüksek bilgiyi ele geçirmekle ve sahip olunan bilgiyi rakibin kendine mal etmesini engellemekle ilgili etki sahibi olan bilgi süreçlerini ifade etmektedir.” (Casselman ve Samson, 2007:77).

Nielsen (2006:67) bilgi yönetimi aktiviteleri arasında yer alan; “bilginin geliştirilmesi, bilginin yeniden birleştirilmesi ve bilginin kullanımı” aktivitelerinin dinamik



kabiliyetler olduğunu belirtmiştir. Bu dinamik kabiliyetlerin, özellikle organizasyonun bilgi yaratımı sürecinin gerçekleştirilmesine yönelik yapmış olduğu yatırımların değere dönüştürülebilmesi açısından, büyük önem taşıdığını ifade etmiştir. Nielsen (2006)'in belirttiği, bilgi yönetimi aktiviteleri ve bu bilgi kabiliyetleri arasındaki bağlantı Tablo 2.2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Bilgi yönetimi aktivitelerinin bileşimi olarak görülen üç dinamik kabiliyet (Nielsen, 2006:67)

Dinamik Kabiliyet	Etkinleştirilen Bilgi Yönetimi Aktiviteleri
Bilginin geliştirilmesi	Bilginin yaratılması Bilginin elde edilmesi
Bilginin (yeniden) birleştirilmesi	Bilginin ele geçirilmesi Bilginin birleştirilmesi Bilginin paylaşılması
Bilginin kullanılması	Bilginin bütünleştirilmesi Bilginin güçlendirilmesi Bilgiden faydalanılması

Organizasyon yöneticilerinin, organizasyonlarında bilgi yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlayabilmeleri için, organizasyonlarının gerekli bilgi kabiliyetlerine sahip olmasını sağlamaları gerekmektedir. Bunun için ise, kendilerinin de söz konusu kabiliyet alanlarında gerekli davranışları sergilemeleri ve gerekli niteliklere sahip olmaları önem taşımaktadır. Bir başka deyişle bilgi yönetimi yeterliklerini sergilemeleri gerekmektedir.

Yeterlik, işle ilgili belirli bir rolün gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan davranışı belirtmektedir. Her işi yapabilmek için çeşitli yeterliklere sahip olmak gerekmektedir. Meslek tanımlamaları, bireyin mesleğine ilişkin sorumluluklarını ortaya koymaktadır. Yeterlikler ise, bu sorumlulukları yerine getirebilmek için hangi davranışların sergilenmesi gerektiğini göstermektedir. Yeterlikler aynı zamanda gerçekleştirilen görevin başarılması sonucunda elde edilecek çıktılarla da bağlantılıdır (O'Sullivan, 2009:23-24). Guggenheimer ve Szulc (1998:3)'a göre, yeterliliğe ilişkin bazı tanımlamalar, "görevler, sonuçlar ve çıktılar" gibi işle ilgili faktörlere vurgu yaparken; bazı tanımlamalar ise, "bilgi, beceriler ve tutumlar" gibi işle ilgilenen insanların özelliklerine vurgu yapmaktadır. Aynı zamanda bu iki farklı tanımın birlikte ele alınmasıyla ise, "nitelik paketi" adı verilen "bilgi, beceriler ve tutumlar"ın yer aldığı bir oluşumun ortaya çıktığını ve nitelik paketlerinde; "liderlik,

problem çözme ve karar verme” uygulamalarının kullanıldığını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin sahip oldukları bilgi yönetimi yeterliklerinin, bilgi yönetimine ilişkin becerileri, bilgi alanlarını, gerekli tutumları ve davranışları içermesinden dolayı, söz konusu yeterlikler, organizasyonlarda bilgi yönetiminin başlatılmasına ve sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır. Karar veren kişilerin bilgi yönetimi kabiliyetlerinin geliştirilmesinde ise, karar destek sistemlerinde bulunması beklenen beş özellik yardımcı olabilmektedir. Bu özellikler özetle şu şekildedir (Holsapple, 1995):

1. Farklı görevlerin tanımlanmasına ve durumlara göre geçerli olan sonuçların belirlenmesine yönelik bilgilerin bulunması
2. Tanımlayıcı nitelikteki bilgi türleri de dâhil olmak üzere, bütün bilgi türlerini elde edebilme ve yönetebilme
3. Bilgiyi kişiye özel farklı şekillerde ve standart raporlar şeklinde sunabilme
4. Problem çözümlerinde depolanmış bilginin istenilen bölümünü seçme yeteneğine sahip olma
5. Karar veren kişi ile doğrudan iletişime geçebilme imkânı

Adamson (2005:991), bilgi yönetimi yeterliklerinin; “bilgi kültürü oluşturma, bilgi yönetimi danışma sistemi altyapısı oluşturma, organizasyonun stratejik vizyonu kapsamında çalışma” olmak üzere üç kategoride toplanabileceğini belirtmiştir. Dağlı ve Uzunboylu (2007:70), bilgi yönetiminde yeterlilik alanlarını; “bilginin elde edilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması” olarak ele almışlardır.

Bilgi yönetiminde organizasyon kabiliyetleri ve yönetici yeterlikleri ile ilgili olarak yukarıda özetlenen literatür doğrultusunda; bu çalışmada yöneticilerin bilgi yönetimi yeterlikleri, organizasyonların süreç kabiliyetlerini destekleyecek bağlamda incelenmektedir. Bu nedenle bilgi yönetiminde yönetici yeterlikleri, bilgi yönetimi süreçlerinde gösterilen yeterlikler olarak ele alınmış ve bilgi yönetimi süreç yeterlikleri olarak adlandırılmıştır. Bu doğrultuda yöneticilerin bilgi yönetimi süreçlerinde hangi yeterlikleri göstermeleri gerektiği, bilgi yönetimi süreçlerinde yapılması gerekenler ve bu süreçlerde kullanılması gereken bilgi yönetimi stratejileri çerçevesinde ele alınmıştır. Dolayısıyla bu çalışmada bilgi yönetimi süreçleri ve bilgi yönetimi stratejileri başlıkları altında sunulanlar, aynı zamanda organizasyon yöneticilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin neler olduğuna işaret etmektedir.

### 2.1.5. Bilgi Yönetimi Süreçleri

Birçok araştırmacı bilgi yönetimine ilişkin; imkan veren (hayata geçiren) unsurlar, süreçler ve örgütsel performans olmak üzere üç temel faktörden bahsetmektedir. Bilgi yönetimine imkan veren unsurlar, bilgiyi güçlendirmede kullanılan örgütsel mekanizmalardır. Bilgi yönetimine imkan veren unsurlar; organizasyon içerisinde bilginin oluşturulmasında, paylaşılmasında ve korunmasında yardımcı olmaktadır. Bilgi yönetimi süreçleri ise, çeşitli aktiviteleri kapsamaktadır. Bu aktiviteler değişkenlik gösterse de genellikle; yaratma, geliştirme, paylaşma, depolama ve kullanma gibi aktivitelerin, süreçler kapsamında gerçekleştirildiği söylenebilir (Paliszkievicz, 2007). Holsapple ve Joshi (2002), bilgi yönetimini bilgi manipülasyonu olarak ele almakta ve “elde etme, seçme, içselleştirme, kullanma, oluşturma ve dışsallaştırma” şeklinde altı bilgi manipüle aktivitesi olduğunu belirtmektedirler. Bilgi manipülasyonuna ilişkin aktiviteleri ise, bireylerin bilgi manipülasyon yeteneklerinin bir ifadesi olarak değerlendirmektedirler. Bilgi manipülasyon yeteneklerinin, insan kaynakları veya materyal kaynaklar tarafından, bilgi kaynakları üzerinde çalışırken sergilendiğini belirtmişlerdir.

Bilgi yönetimi süreçlerinin/aktivitelerinin neler olduğuna ilişkin literatürde çok çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Ruggles (1998) bilgi yönetimi sürecinde; bilginin oluşturulması, dış kaynaklardan değerli bilgiye ulaşma, erişilir bilgiyi karar almada kullanma, bilgiyi süreçlere, ürünlere ve servislere yerleştirme, bilgiyi dokümanlarda, veri tabanlarında ve yazılımlarda sunma, kültür ve teşvikler yoluyla bilginin büyümesini kolaylaştırma, mevcut bilgiyi organizasyonun diğer bölümlerine transfer etme, bilgi varlıklarının değerini ve bilgi yönetimine etkisini ölçme aktivitelerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Davenport ve Völpele (2001:217), bilgi yönetimi süreçlerini; “yarat, ele geçir/depola, artı, dağıt, kullan, izle” şeklinde ifade etmişlerdir. Bhatt (2001) ise bilgi yönetimi süreçlerini; bilginin yaratılması, bilginin geçerliliğinin onaylanması, bilginin sunulması, bilginin dağıtılması ve bilginin uygulanması olarak ele almıştır. Zack (1999:49) “bilgi rafinerisi” olarak adlandırdığı yapıda; bilginin sırasıyla elde edildiğini, tasfiye edildiğini, depolandığını ve tekrar ele geçirildiğini, dağıtıldığını ve sunulduğunu belirtmiştir.

Teece (1998:75); “yaratma, transfer etme, bir araya getirme, bütünleştirme ve işletme”; Alavi ve Leidner (2001); yaratma, depolama, transfer etme ve uygulama; De Long

(1997:11); “yaratma, ele geçirme, paylaşma ve uygulama” şeklinde sınıflandırmalara yer vermişlerdir. Rastogi (2000:40-41) ise bilgi yönetimi faaliyetlerinin; “tespit etme”, “haritalama”, “ele geçirme”, “elde etme”, “depolama, paylaşma”, “uygulama” ve “yaratma” olduğunu belirtmiştir.

Geleneksel bilgi yönetiminde; bilginin elde edilmesi, kodlanması ve transferi süreçlerine önem verilmektedir. Bu yönetim tarzı, bilginin dışsallaştırılmasına yani örtük bilginin açık bilgi haline gelmesine yardımcı olmaktadır. Bu şekilde bilginin organizasyondan ayrılmasının önüne geçilmekte; bilgi kaynakları ve bilgi yönetilebilir bir yapıya getirilmektedir (Kreiner, 2002). Bilgi sadece bireysel düzeyde ele alındığında, bilginin yaratılması ve benimsenmesi süreçleri bilgi geliştirme döngüsü için yeterli olurken; örgütsel düzeyde ele alındığında bilginin dağıtılması, bilginin gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi süreçlerinin de bu döngüye dahil edilmesi gerekmektedir. Bireysel bilginin örgütsel bilgiye dönüştürülebilmesi açısından; bilginin dağıtılması, bilginin gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi süreçleri önem taşımaktadır (Bhatt, 2000a). Tranfield ve arkadaşları (2003:27), bilgi yönetimi sürecine hiyerarşik bir perspektiften bakmışlar ve yenilik oluşturma kapsamında ele aldıkları bilgi yönetimine ilişkin oluşturdukları modelde, bilgi yönetiminin; “keşif, gerçekleştirme ve yetiştirme” olmak üzere üç temel aşamaya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Modelde bu üç temel aşamanın ise farklı bilgi yönetimi süreçlerinden oluştuğu ifade edilmektedir. Keşif aşaması, “araştırma, ele geçirme, ifadelendirme”; gerçekleştirme aşaması, “bağlamsallaştırma ve uygulama”; yetiştirme aşaması ise, “değerlendirme, destekleme, tekrar yenilik yapma” aktivitelerinden oluşmaktadır (Tranfield vd., 2003:44).

### **2.1.5.1. Bilginin yaratılması/oluşturulması**

Bilginin yaratılması veya oluşturulması sürecinde, organizasyonun içinde yeni bilginin yaratılması söz konusudur. Organizasyon bünyesinde düzenlenen resmi projeler ve programlar yoluyla yeni bilgiler geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bilginin yaratılması sürecinin sonucunda, yaratılan bilgiden değer elde edebilmek için, diğer bilgi yönetimi aktivitelerinden de yararlanılması gerekmektedir (Nielsen, 2006). Organizasyon içinde yeni bilgilerin oluşturulması yoluyla aynı zamanda, organizasyonun yetenekleri de geliştirilmektedir (Neto vd., 2008).

Bilginin oluşturulması sürecinde, yeni açık bilgi yaratılmaktadır. (Sandars ve Heller, 2006). Holsapple ve Joshi (2002), bilgi oluşturmanın, var olan bilginin

özel işleme tabi tutulmasıyla bilgi parçası üretme aktivitesi olduğunu; oluşturulan bilginin organizasyon için bir yenilik olabileceğini ve bilgi oluşturmanın; ekonomik nedenler, eğitimsel nedenler ve geçerlik kontrolü gibi nedenlerle yapılabileceğini belirtmişlerdir. Holsapple ve Joshi (2002:57), bilgi oluşturmanın; bilgiyi türetmek ve bilgiyi keşfetmek olmak üzere iki yolu bulunduğunu belirterek alt aktivitelerini; “dış çevre ve organizasyonun bilgi kaynaklarını kontrol etme, seçilmiş veya elde edilmiş bilgiyi değerlendirme, bilgi üretme (var olan bilgiden geliştirme, yaratma, analiz etme, sentez etme vs.), dışsallaştırma veya içselleştirme için oluşturulan bilginin transferi” şeklinde sıralamışlardır.

Bilginin yaratılması bilgi yönetiminin merkezinde yer almaktadır. Bilgi çok farklı şekillerde yaratılabilmektedir. Yaratma eylemi bilimsel bir keşif şeklinde gerçekleşebileceği gibi, tartışmalar sonucunda da gerçekleşebilir. (Serban ve Luan, 2002). Bir organizasyon sahip olduğu bilgiler üzerinde yeniden düşünerek veya yeni düzenlemeler yaparak yeni bilgiler yaratabilir. Mevcut bilgilerin, farklı yöntemler ve prosedürler gibi farklı bakış açıları ile kullanılması ve yorumlanması da, bu kapsamda değerlendirilebilir. Taklit, kopya etme ve değiştirme gibi stratejilerin kullanılmasıyla mevcut bilgiler üzerinde farklı düzenlemeler yapma yoluna gidilebilmektedir (Bhatt, 2001). Bilginin yaratılması sürecinde, “araştırma ve geliştirme (A&G), deneyim, öğrenilen dersler, yaratıcı düşünme ve yenilik” araçları kullanılmaktadır (Rastogi, 2000:41). Organizasyonlar yeni bir bilgi üretirken ihtiyaç duydukları bilgileri, araştırma hizmetleri aracılığıyla elde edebilirler. Organizasyonlar ihtiyaç duydukları bilgilere, çeşitli uzmanların çalıştığı araştırma hizmetlerini oluşturarak ulaşabilirler. Araştırma hizmetlerinin organizasyon için temin ettiği bilgilerin genellikle açık bilgi türüne dahil olması bakımından, araştırma hizmetleri uygulamasının bilginin içselleştirilmesine yardımcı olduğu söylenebilmektedir (Hoegl ve Schulze, 2005). Qiu ve arkadaşları (2008:161) bilginin oluşturulması sürecinde gerçekleştirilen aktiviteleri; “hangi bilginin gerektiğini ve bilginin farkını belirleme, örtük bilginin açık bilgi biçiminde dışsallaştırılması, bir fikir veya konu veya referansı ile bir taslak önerisinde bulunma, sistemli bir şekilde artifaktlar, yöntemler vb. hakkında fikirler oluşturma, yeni bilginin yaratılması” şeklinde belirtmişlerdir.

Örgütsel bilgi stoğunun artırılması için, bilginin oluşturulması yönünde aktivitelerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bilginin oluşturulması; elde etme, kaynakları tahsis etme, birleştirme, uyum ve bilgi ağları oluşturma yolları ile gerçekleştirilebilmektedir. Bilginin elde edilmesinde; başka organizasyonları satın alma, bireyleri ücretli olarak çalıştırma veya dışsal bilgiyi kiralama gibi yöntemler

kullanılmaktadır. Araştırma ve geliştirmeden sorumlu birimlerin kurulması ile bilginin oluşturulması doğrultusunda kaynak tahsisi gerçekleştirilebilmektedir. Farklı konularda uzman olan bireylerin veya grupların bir araya gelerek, organizasyonun bir sorunu veya projesi hakkında görüşlerini ifade ederek birlikte çalışmaları, birleştirme yolu ile bilgi oluşumunu sağlamaktadır. Organizasyonun dış çevresinde yeniliklerin oluşması, organizasyonun bu yeniliklere yanıt vermesini gerekli kılmaktadır. Böyle bir durumda organizasyon, uyum yoluyla bilgi oluşturma yoluna gidebilmektedir. Bu oluşum türünde özellikle örgüt çalışanları; rekabetçi, ekonomik ve teknolojik yeniliklerle ilgili yeni bilgileri hızlı bir şekilde elde edebilmeleri açısından, en önemli uyarlanabilir kaynaktır. Son olarak insan ağları, bilgi oluşumuna kaynaklık edebilmektedir. Bireylerin birbirleri ile görüşlerini paylaşması, oluşum sürecine katkıda bulunabilecektir. Resmi olmayan şekilde gerçekleşen bu ağların resmi bir yapıya kavuşturulması da, bu süreç açısından faydalı olacaktır (Choo, 2004). Hoegl ve Schulze (2005) bilginin yaratılmasında kombinasyon sürecinin kullanıldığını ve bu sürecin üç aşamada gerçekleştiğini belirtmiştir. Öncelikle, birey açık bilgiyi elde eder. Daha sonra sahip olduğu açık bilgileri sentezler, yani yapmış olduğu düzenlemeler ve birleştirmeler sonucunda daha karmaşık ve sistematik bilgilere sahip olur. Son olarak, bu açık bilgilerin yayılması süreci gerçekleştirilir. Aynı zamanda sosyalizasyon sürecinin de, bilgi yaratımında rol aldığını belirtmişlerdir. Sosyalizasyonun gerçekleşebilmesi için; bireylerin birlikte vakit geçirmeleri, birlikte çalışmaları ve uygulama yoluyla deneyim elde etmeleri gerekmektedir. Bunların sonucunda zihinsel modeller ve teknik anlayışlar daha kolay kavranabilmektedir. Yeni bir bilgi yaratımı sürecinde, bireyler arasındaki sosyal etkileşimler önemli rol oynamaktadır (Leonard ve Sensiper, 1998). Organizasyonların bilgi yaratımında bulunabilmeleri için, bireylere ihtiyaçları vardır. Bilginin yaratılması; birey, grup ve organizasyon olmak üzere üç farklı düzeyde gerçekleşmektedir (Lee ve Yang, 2000). Toplu zekâ, organizasyon içinde bilginin oluşturulmasına katkıda bulunmakta ve problem çözümleri konusunda, yenilikçi bir yaklaşım sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Organizasyon içinde toplu zekânın geliştirilmesi için çeşitli yollar denenebilir. Bunlardan ilki değer zinciri uygulamasıdır. Değer zincirinde bilgi, bu zincir boyunca artmakta ve müşteri ile organizasyonun değer zincirlerinin bütünleşmesi ile yenilikçi bir yaklaşım elde edilebilmektedir. Değer zincirinde her adımdan elde edilen bilgiler yorumlanarak bir sonraki adım için girdi olarak kullanılmaktadır. Bu şekilde bir bütünleşme sürecinin gerçekleşmesi ile bilgi miktarı

değer zinciri boyunca artmaktadır. İkinci yol, organizasyon çalışanlarının uygulama süreçlerinde öğrendikleri teknik bilgiyi bütünleştirerek, yani farklı uzmanlık alanlarına sahip çalışanların birlikte çalışarak herhangi bir sorunu çözmeleridir. Üçüncü yol ise, ortaya çıkan yeni gerekliliklere yanıt verebilmek için kültürü değiştirmektir. Kültür değişimi kapsamında, problem çözümlerinde yenilikçi yaklaşımların uygulanmasını sağlama amacı güdülmektedir (Boder, 2006).

Ang ve Massingham (2007), bilgi yaratılması sürecinin; kültürel, örgütsel, bilgi kaynakları ve bilgi süreç faktörleri tarafından etkilendiğini belirtmişlerdir. “Kültürel faktörler; ba ile paylaşılan çevre ve şartlar, orta-üst-alt yönetim, ilgi; örgütsel faktörler; strateji, liderlik, örgütsel yapı, özerklik; bilgi kaynakları/özellikleri faktörleri; bilgi varlıkları, ihtiyaç fazlalığı; bilgi süreç/yönetim faktörleri; bilgi vizyonu, gerekli çeşitlilik [personelin bilgiye hızlı bir şekilde ulaşmasını sağlama], görüşmeleri yönetme, yaratıcı kaos, bilgi ekibi ve iş rotasyonu” (Ang ve Massingham, 2007:11-12) olarak ifade edilmiştir. Bilgi yaratımı sürecinin başlaması için, organizasyon içinde bireylerin fikirlerini birbirleri ile paylaşması gerekmektedir. Paylaşılan fikirler üzerinde yapılan tartışmalar ve bireylerin konu ile ilgili örtük bilgilerini birbirleri ile paylaşmaları sonucunda yaratılan fikir, tüm organizasyona yayılır ve ya kabul edilir ya da reddedilir. Yaratılan bilginin kabul edilmesi durumunda, bu bilgi iş süreçlerinde ve organizasyonun faaliyet gösterdiği hizmet alanında yer alır. Bilginin yaratılması sürecinde, bireyler kendilerine ait fikirlerin, başkaları tarafından kolaylıkla anlaşılmasını sağlamak için, benzetmelerden yararlanabilmektedirler (Bourdreau ve Couillard, 1999). Bilginin yaratılması sürecinde sosyal sistemler oldukça yardımcı olabilmektedir. Birçok fikir; problem çözme grupları, proje takımları gibi sosyal yapılarda yaratılmaktadır (Alavi ve Tiwana, 2002). Bilginin oluşturulması sürecinde; verilerin toplanma hızı, toplanan veri miktarı, veri toplamada kullanılan mekanizmalar dikkat edilmesi gereken önemli faktörlerdir. Aynı zamanda, toplanan verilerin bilgi haline dönüştürülmesi ve kullanılabilir hale getirilmesi için gerekli olan yöntemlerin de belirlenmesi ve kullanılması gerekmektedir (Landryová ve Irgens, 2006).

#### **2.1.5.2. Bilginin elde edilmesi**

Huber (1991:91), organizasyonlarda bilgi elde edilmesinin; “doğuştan öğrenme, deneysel öğrenme, temsili öğrenme, aşılama ve arama” olmak üzere beş farklı yol ile gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Bir başka deyişle Huber (1991:88), bilginin elde edilmesi sürecinin; “organizasyonun doğumunda hazır olan bilgiyi kullanma, deneyimden

öğrenme, diğer organizasyonları gözlemleyerek öğrenme, ihtiyaç duyulan bilgiyi içeren, fakat organizasyonun sahip olmadığı unsurları organizasyonun kendisine aşılması, organizasyonun çevresi ve performansı hakkındaki enformasyonu fark etme veya arama” olmak üzere beş alt süreçten oluştuğunu ifade etmiştir.

Huber (1991)'e göre, yeni bir organizasyon yaratıldığında, organizasyonun gerçekleştirilmesi planlanan iş süreçlerinin ve organizasyonun içinde bulunduğu çevrenin başlangıçtaki koşullarının neler olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda bu konulara ilişkin bilgiler, organizasyonun üyeleri ile paylaşılmaktadır. Organizasyonun başlangıcında devralınan bilgi ile organizasyon kurulmadan önce elde edilen bilgi bir araya geldiğinde, doğuştan öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. Organizasyonların kurulum aşamasının tamamlanmasının ardından, organizasyonlar zaman içerisindeki faaliyetleri ile birlikte deneyim kazanmaya başlarlar. Bu şekilde gerçekleşen öğrenme organizasyonun planları doğrultusunda sistemli bir şekilde olabileceği gibi, rastlantısal yani sistemsiz bir şekilde de olabilir. Örgütsel deneyimler, organizasyonda öğrenme mekanizması olarak kullanılabilen ve organizasyonların elde ettiği geri bildirimlerin analizi ile bu tür bir deneyim kazanılabilmektedir. Organizasyonların kendi yaptığı değerlendirmeler ile de deneyimsel öğrenme gerçekleştirilmektedir. Organizasyonların bu değerlendirmelerde kullandığı yaklaşımlardan bazıları, öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için organizasyon üyelerinin etkileşimine ve katılımına önem vermektedir. Aynı zamanda bu yaklaşımların kullanımı ile çalışanlar arasındaki ilişkiler ve çalışanların zihinsel sağlıkları geliştirilmeye çalışılmaktadır. Organizasyonların deneyim kazanmasında, çevreye ve şartlara uyma yeteneğine sahip olmaları önemli bir faktördür. Organizasyonlar bu yeteneğe sahip oldukları ve bu yeteneği muhafaza edebildikleri sürece, deneyim organizasyonları olabilirler. Bu nedenle deneyim organizasyonlarının oluşabilmesi için, organizasyonların farklı koşul ve şartlara fazla direnç gösteren bir yapıya sahip olmamaları gerekmektedir. Organizasyonların bilgi elde etmede kullandıkları bir diğer yol, temsili öğrenme bir başka deyişle ikinci el deneyim elde etmektir. Bu yöntemde organizasyonlar başka organizasyonların yaptıklarını öğrenmeye çalışmakta ve bir anlamda bu organizasyonları taklit etmeye çalışmaktadırlar. Organizasyonlar sahip olmadıkları bir bilgiyi elde edebilmek için, bu bilgiye sahip olan herhangi bir kişiyi organizasyona dahil edebilmektedirler. Bu şekilde gerçekleştirilen aşılama sayesinde, organizasyon sahip olduğu bilgi deposunun kapsamını artırabilme imkanına sahip



olmaktadır. Aşılama birey düzeyinde olabileceği gibi, herhangi bir organizasyonun tamamını kapsayacak şekilde daha geniş kapsamlı bir düzeyde de olabilmektedir. Karmaşık bir yapıya sahip bilgiye ihtiyaç duyulduğu zaman, ilgili enformasyonun elde edilmesinde deneyim yoluyla elde etme yerine, aşılama yönteminin kullanılması zaman kazandıracaktır. Aynı zamanda taklit yoluyla elde etme yerine aşılama yönteminin tercih edilmesi, bilgi elde edilmesi sürecinin daha sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır. Arama yoluyla bilgi elde etme kapsamında değerlendirilen tarama yoluyla bilgi elde etmede, organizasyon çevresi izlenmekte ve çevresel değişimler algılanmaktadır. Bir diğer arama yöntemi olan odaklanmış araştırmalar, belirlenen bir konuda bilgi elde etmek veya herhangi bir probleme yanıt vermek için, organizasyonun içinde veya dışında yapılan araştırmalardır. Arama yolu kapsamında kullanılan bir diğer yöntem olan performans izleme ile organizasyonun belirlediği hedefleri gerçekleştirmedeki etkililiği belirlenmektedir. Performans izleme yoluyla, organizasyon paydaşlarının beklentilerinin karşılanmasındaki ve organizasyonun belirlenen standartlara uyumundaki mevcut durum değerlendirilmektedir (Huber, 1991).

Bilginin elde edilmesi sürecinde bilgi, organizasyonun dış ortaklarından ve dış kaynaklardan elde edilmektedir (Nielsen, 2006; Rastogi, 2000). Cohen ve Levinthal (1990), bilgi elde etmenin örgütsel emme kapasitesi ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Holsapple ve Joshi (2002:56), bilgi elde etmenin, içselleştirilecek bir bilgi parçasını dış çevreden alma ile ilgili olduğunu ve üç aşamalı bir süreçte gerçekleştiğini belirtmiştir:

1. “Dış kaynaklardan bilgiyi seçerek çıkartma. Organizasyonun dış kaynaklardan (müşteri, üniversite, satıcı ve danışman gibi) bilgiyi bulmasını, bilgiye ulaşmasını, bilgiyi ele geçirmesini ve bilgiyi toplamasını içerir.
2. Seçilen bilgiyi yorumlama. Bu süreçte organizasyon, seçilip çıkarılan bilgiyi anlaşılabilir ve diğer bilgi manipülasyon aktiviteleri tarafından işleme tabi tutulabilecek simgelere (ifadelere) dönüştürür.
3. Yorumlanan bilgiyi transfer etme. Bilginin ani kullanımının gerektiği aktivitelere veya bilginin daha sonra kullanımı için, organizasyon içinde içselleştirildiği aktivitelere bilgi transfer edilir.”

Bilginin yaratılması zor bir süreçtir. Bu nedenle birçok organizasyon, kendi bünyesinde bilgi yaratmak yerine dış kaynaklardan bilgi elde etme ve bunları benimseme yolunu tercih etmektedir. Bu yönde tercihte bulunan organizasyonlar, bilginin benimsenmesi stratejisini kullanarak risk almamakta ve bilginin yaratılması süreci için kaynaklarını harcamayarak, kaynak tasarrufu yapmaktadır. Ancak dış kaynaklardan elde edilen bilgilerin benimsenmesi ve organizasyonda kullanılması konusunda, dikkatli bir şekilde değerlendirme yapmak önemlidir. Taklit, kopya etme

ve değiştirme stratejileri, bilginin benimsenmesi sürecinde farklı iş hedefleriyle uyumlu olarak kullanılabilir. Taklit stratejisi savunucu bir nitelik taşımadır. Eğer organizasyonun müşterileri, üründen ziyade stile daha çok önem veriyorsa, taklit stratejisini kullanmak doğru bir tercih olabilir. Kopya etme stratejisi, herhangi birinin/ bir organizasyonun bir konuda başarı yakalamış olan deneyiminin, farklı durumlar için uygulanması anlamına gelmektedir. Değiştirme stratejisinde ise, popüler olan süreçler, ürünler veya uygulamalarda ufak değişiklikler yaparak alternatif öneriler oluşturulmaktadır (Bhatt, 2000a).

Dış kaynaklardan elde edilen bilginin, organizasyonun süreçleri ile uyumlu bir şekilde kullanılabilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için ise, bilginin elde edilmesi sürecinden sonra bu yönde bir bilgi yaratımı süreci geręekleřmektedir. Bu nedenle bilginin elde edilmesi aynı zamanda organizasyon içinde yeni bilgilerin yaratılması sürecine hizmet etmektedir (Nielsen, 2006). Bilgi elde etme aktiviteleri, bilginin yaratılması ve ilave edilmesi süreçlerinde de kullanılabilir (Magnier-Watanabe ve Senoo, 2008). Bilgi elde etme süreci; oluşturmak, yaratmak, işbirliği yapmak gibi farklı isimlerle de adlandırılmaktadır. Yenilikçi olmak da, bilgi elde etmenin bir diğer boyutu olarak ele alınmaktadır. Çünkü bir örgütün yenilikçi olabilmesi için, elindeki mevcut bilgiden yola çıkarak yeni bilgi yaratması gerekmektedir (Gold vd., 2001). Zack (1999), bilgi yaratılmasının da bilgi elde edilmesi kapsamında ele alınabileceğini belirtmiştir. Bireylerin elde ettikleri bilgilerin organizasyon için yararlı olabilmesi; bu bilgileri içselleştirmelerine, bu bilgilere dayalı olarak yeni yetenekler ve yeni paradigmlar geliştirmelerine ve kendi içsel yorum yapılarında değişiklikler yapabilmelerine bağlıdır (Bourdreau ve Couillard, 1999). Lee ve Yang (2000), öğrenmenin geręekleřtirilmesinde iki yol kullanıldığını belirtmiştir. Bunlardan ilki, teknik bilginin elde edilmesine dayanmaktadır. Bireyler teknik bilgiyi kullanarak mevcut bir problemi çözmeye çalışırlar ve bu şekilde öğrenme geręekleřmiř olur. Yeni önermelerde bulunmak, yeni öncüller saptamak ise öğrenme amaçlı kullanılan bir diğer yoldur. Bu şekilde herhangi bir konuda var olan eski öncüller yerini bu yeni öncüllere bırakmaktadır. Bu yeni öncüller; “paradigmlar, şemalar, zihinsel modeller veya perspektifler” şeklinde olabilir (Lee ve Yang, 2000:788).

Bilginin elde edilmesi süreci, organizasyonun dışındaki kaynaklardan bilgi elde edilmesinin yanı sıra, organizasyon içindeki kaynaklardan bilgi elde edilmesi şeklinde de yürütülebilmektedir (Magnier-Watanabe ve Senoo, 2008; Zack, 1999).

Organizasyonlar kendi çalışanlarından ve müşterilerinden bilgi elde edebilirler. Organizasyon çalışanlarından elde edilen bilgiler, çalışanların yeteneklerine ve deneyimlerine bağlı olan bilgilerdir. Müşterilerden bilgi elde edilebilmesi ise, müşteriler ve organizasyon arasında kurulan ilişkiye bağlıdır (Darroch, 2003). İşbirliği organizasyon içindeki bireyler arasında gerçekleşebileceği gibi, organizasyonun iş ortakları arasında da gerçekleşebilir (Gold vd., 2001). Organizasyonlar arasında gerçekleşen işbirliği, potansiyel bir bilgi kaynağıdır (Inkpen, 1996; Inkpen ve Dinur, 1998). Bilginin oluşumu, kişisel deneyimlerin karşılıklı paylaşımına da bağlıdır. Bilginin bu tür bir işbirliği içerisinde oluşabilmesi için, bilgi bağlantılarının olması önem taşımaktadır Aynı zamanda örgütlerin bilgi bağlantılarının olması, bilgi elde etmelerine de yardımcı olmaktadır (Inkpen ve Dinur, 1998).

### **2.1.5.3. Bilginin depolanması ve korunması**

Depolama; “uygun koruma ve tekrar ele geçirme verimlilik parametreleri altında, kodlama ve depolama sürecidir.” (Valenzuela ve Schmitz, 2010:113). Organizasyon ihtiyaç duyduğu bilgiyi elde ettikten sonra, bu bilgiyi saklamak için bilgi deposuna ihtiyaç duyar. Ancak bilginin depoya aktarılmasından önce birtakım arıtma işlemlerinden geçmesi gerekmektedir. Bilgiyi “etiketleme, dizinleme, sınıflandırma, standartlaştırma, bütünleştirme ve yeniden kategorize etme” bu süreçte yapılması gereken işlemler arasında yer almaktadır (Zack, 1999:49). Bilginin depolanması gerçekleştirilirken dizinleme işlemi de yapılmaktadır (Rastogi, 2000). Bilgi depoları; bilginin ele geçirilmesine, dokümanların depolanmasına, gerektiğinde içinde barındırdığı bilgilerin güncellenmesine ve yayılmasına yardımcı olan yapılardır. Bilgi depolarının uygulamaya konulmasında dikkat edilmesi gereken yönetsel konular vardır. Öncelikle bu yapıların kurulmasında teknoloji ve insan arasında gereken etkileşimin sağlanmasına önem verilmelidir. Yani insanlar teknolojiden yararlanabilmelidirler. Bunun için ise, kullanılan teknolojinin insanlar tarafından rahatlıkla kullanılabilir bir düzeyde olması sağlanmalıdır. Bilgi depolarında yer alan bilgiler, kodlanmalıdır. Kodlanmış bir şekilde bulunan bilgilere organizasyon çalışanların ulaşması ve yeri geldiğinde bu bilgilerin gelişimine katkıda bulunması daha kolay olacaktır (Haynes, 2005). Oluşturan yeni bilgilerin başkalarına anlatılabilmesi için, bilginin kodlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Örtük bilginin kodlanması sürecinde, dokümanlar ve yazılımlar gibi çeşitli araçlardan

yararlanılmaktadır. Bir görevi yürütmek için verilen bir sürecin adımlarını yazan bir kişi, bu konudaki bilginin kodlamasını gerçekleştiriyor demektir. Yüksek düzeyde örtük olan bilgilerin kodlanması oldukça zor bir süreçtir. Bilgi yönetiminde kodlama sürecinin gerçekleştirilmesinde; karar destek sistemleri, doküman yönetimi sistemleri gibi çeşitli enformasyon teknolojilerinden yararlanılmaktadır (Alavi ve Tiwana, 2002). Örtük bilginin kodlanmasında, bilgiye sahip olan kişinin belirlenmesi ve bu kişinin etkileşimde bulunmasının teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu gereklilikler ise, örtük bilginin kodlanmasını zorlaştırmaktadır. Bilginin kodlanması, bilginin iletilmesi önünde bir engel teşkil edebilmektedir. Bilginin kodlanmasında, bilginin ayırt edici özelliklerinin eksiksiz bir şekilde kalmasını sağlamak zorlu bir iştir (Choo, 2004).

Bilginin organize edilmesi de; bilginin çeşitli şekillerde depolanması, kaydedilmesi ve korunması anlamına gelmekte ve bilginin paylaşılabilirliği için bir ön koşul olarak görülmektedir. Çünkü bilginin kayıt altına alınarak saklanması, bilginin paylaşılabilirliği için olanak yaratmaktadır (Fard ve Selseleh, 2010). Bilginin organize edilmemesi, çalışanların işlerini yaparken karışık bir halde bulunan veri, enformasyon ve bilgi unsurları ile adeta mücadele etmelerine neden olmaktadır. Ancak bilgilerin, organizasyon içindeki farklı bireylerin ve grupların ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde anlamlı bir sınıflandırma ile organize edilmesi de zorlu bir iştir (Serban ve Luan, 2002). Bilgi yönetiminin etkili olmasındaki en önemli faktör, bilginin iş süreçleri etrafında organize edilmesidir. Bilginin organize edilme yolları incelendiğinde, bilginin yapılandırıldığı görülmektedir. Bilgiye erişim imkanı tanıdığı için bilginin yapılandırılması çok önemlidir. Bilgi; iş süreçleri veya müşteriler, teklifler, ürünler ve rekabet gibi nesnelere doğrudan doğruya organize edilebilir ve yapılandırılabilir (Tolen, 1999).

Bilgi depolarına ilişkin belirli bir formatın olması, bilginin depolanması konusunda bir düzen sağlayacaktır. Bu şekilde depolama işlemi daha düzenli bir şekilde yapılabilecektir. Organizasyon çalışanlarının bilgi depolarına katkıda bulunmasını sağlamak önemlidir. Bunun için çalışanları bu yönde bir katkıda bulunmaya teşvik etmek gerekmektedir. Organizasyonda bilinen süreçlerin ve konuların her bir çalışan tarafından tekrar keşfedilmesi istenmeyen bir durumdur. Bu durumun önüne geçilebilmesi için, çalışanların bilgilerini birbirleri ile paylaşmalarını teşvik edilmelidir (Haynes, 2005). Açık bilgi çeşitli formatlarda (yazılı veya

elektronik) depolanırken; örtük bilgi bireylerin zihninde depolanmaktadır. (Sandars ve Heller, 2006).

Bilgi depolarında resmi bilgilerin yanı sıra resmi olmayan bilgiler de bulunabilir. Depolarda yer alan bilgiler farklı şekillerde olabilir. Bilgiler tamamen metin olarak saklanabileceği gibi, grafiksel olarak veya sayısal olarak da saklanabilir. Depolanan bilginin kaynağı da, bilginin organizasyon içinden veya dışından elde edilmesine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bilgi depolarının kullanımında farklı yöntemler tercih edilebilmektedir. Bilgi depoları bilgiye ulaşma konusunda tek fonksiyonlu bir yapıda olabileceği gibi, birçok bilgi deposuna ulaşmayı mümkün kılan iç portallar şeklinde de olabilmektedir (Davenport ve Völpel, 2001). Veritabanları statik ve açık bilginin depolanmasında kullanılmaktadır (McInerney, 2002). Elektronik veritabanlarında yapılandırılmış enformasyon depolanabilmekte ve böylece veritabanları, örgütsel hafızanın oluşturulmasında rol alabilmektedir (Alavi ve Leidner, 2001). Organizasyonlar oluşturdukları bilgi depolarında, şu alanlardaki bilgilere yer vermeye özen göstermelidirler (Zack, 1999:49):

1. “Anlamlı kavramlar, kategoriler ve tanımlamalar (bildirim bilgisi)
2. Süreçler, eylemler ve olaylar dizisi (yordamsal bilgi)
3. Eylemler veya sonuçlar için gerekçe (nedensel bilgi)
4. Bilgi geliştirme ve uygulama koşulları ve yönelimleri (özel bağlamsal bilgi)
5. Çeşitli bilgi türleri arasında bağlantılar”

Bilginin korunması sürecinde, fikri mülkiyet haklarının korunması olarak da ele alınabilen bilginin korunması uygulaması sayesinde yaratıcılık da korunmuş olmaktadır. Elektronik formda saklanan bilgilerin korunmasında kullanıcı adı ve şifre gibi uygulamalar yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda, organizasyon içinde bilgi haklarına saygı gösterilmesi ve organizasyon çalışanlarının da bu konuda farkındalık sahibi olmaları, bilginin korunması açısından dikkat edilmesi gereken konulardır. Bu nedenle bilgi haklarına ilişkin politikalar hazırlanması ve uygulanması faydalı olmaktadır (Lee ve Yang, 2000). Bu süreçte bilgi, uygun olmayan veya yasal olmayan kullanımdan korunmaktadır. Bilginin güvenliğini sağlamaya yönelik süreçlerin olmaması, bilginin örgüte fayda sağlayabilecek önemli niteliklerini kaybetmesine neden olabilmektedir (Gold vd., 2001). Çünkü bir bilginin örgüt için yararlı olabilmesi; örgüte rekabet üstünlüğü kazandırmasına, o bilginin başka örgütler tarafından kullanılmamasına ve taklit edilmemesine bağlıdır (Barney, 1991).

#### 2.1.5.4. Bilginin haritalanması

Bilgi yönetiminin dinamik ve döngüsel bir süreç olduğunu belirten Gandhi (2004), bu sürecin gerçekleştirilebilmesi için, öncelikle organizasyon çalışanlarının bilgi elde etmeleri gerektiğini ve daha sonra bu elde edilen bilgilerin tertiplenmesi ve bu şekilde bir bilgi envanteri oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Oluşturulan bu bilgi envanteri ile organizasyonun stratejisi arasında bir bağ oluşturulduktan sonra ise, organizasyonun sahip olduğu bilgilerin haritalanmasının gerekli olduğunu ifade etmiştir. Bilginin haritalanması; katma değer yaratabilecek yeni bilgiler elde ederken, organizasyonun sahip olduğu örgütsel hafıza depolarının geliştirilmesine (Nissen vd., 2000) ve bilginin örgüt içinde bireylere aktarılabilmesi için ifade edilmesine (Nielsen, 2006) yardımcı olmaktadır.

Haritalama faaliyetlerinde organizasyonun sahip olduğu mevcut ve kullanılabilir bilgilere ilişkin bilgi haritaları oluşturulmaktadır. Haritalama sürecinde bilgiler içeriksel ve konumsal açıdan belirginleştirilmeye çalışılmaktadır. Haritalaması yapılan bilgiler, içeriksel açıdan bireylerin uzmanlıklarını ve yeteneklerini de belirtebilmektedir. Bu şekilde organizasyon çalışanları, aradıkları bilgilerin nerede ve kimde olduğunu bilerek bu bilgilere kolaylıkla ulaşabilmektedirler (Rastogi, 2000). Bilgi mimarisinin öğeleri arasında bilgi haritalamanın yer aldığını belirten Schweighofer (2004), bireylerin yeterliklerinin yanı sıra, örnek uygulamaların da haritalanmasının yapıldığını ifade etmiştir. Bilgi haritalama aynı zamanda, ek bilgi yaratan bir işlem olarak da değerlendirilmektedir. Bilgi haritalama sürecinde bilinmeyen ilişkiler keşfedilmekte ve bu şekilde yeni bilgiler yaratılmaktadır. Bu nedenle haritalama sürecinde entelektüel sermayenin de yaratılması söz konusudur (Vail III, 1999). Bilgi haritaları “kuruluş sarı sayfaları, yetenek envanteri ve uzman veritabanları” şeklinde hazırlanabilmektedir (Rastogi, 2000:40).

Vail III (1999)’e göre, bilgi haritalama sürecinin gerçekleştirilmesi için, bu sürecin sponsorunun belirlenmesi gerekmektedir. Sponsor; strateji yöneticisi, tepe yöneticisi gibi kişiler olmaktadır. Sponsorun, bu süreç kapsamındaki hedeflerini belirlemesi gerekmektedir. Haritalamada ikinci adım, oluşturulacak haritanın kapsamını belirlemektir. Yani neden haritalama yapılacağına belirlenmesi gerekmektedir. Üçüncü adımda, haritalamanın nasıl yapılacağı hakkında ve bu süreçte elde edilecek yararlar hakkında bir eğitim sürecinin uygulanması yer almaktadır. Dördüncü adım, bilgi haritalarının kullanıcılarının veya bilgi haritalarından etkilenecek kişilerin belirlenmesini içermektedir. Beşinci adım, bilgi

haritalaması sürecini yönlendirecek bir komitenin oluşturulmasına yönelik faaliyetleri içermektedir. Bu komitede teknik konularla ilgilenen önemli kişiler, birinci adımda belirtilen sponsorlar ve bu süreçte yer alan diğer paydaşlar bulunmaktadır. Altıncı adımda, bilgi haritaları ile ilgilenen teknik bir komitenin oluşturulması gerekmektedir. Yedinci adımda, bilgiye ilişkin yapılacak değerlendirmelerde ve seçimlerde kullanılmak üzere bir araç geliştirilmektedir. Bilgi deposunun organizasyon içinde nerede bulunacağını, haritanın kullanıcılarının kimler olacağını ve gerekli bakım işlerinin nasıl yapılacağını belirlemek, bu sürecin sekizinci adımıdır. Bütün bu faaliyetlerin gerçekleştirilmesinin ardından, bilgi haritası oluşturulmaktadır. Bilgi haritalama sürecinin başlangıcında, bu süreçte görev yapacak çalışma takımının belirlenmesi gerekmektedir. Bu takımın kaç kişiden oluşacağı, yapılması planlanan haritanın kapsamına bağlı olarak değişmektedir. Bu takımda; harita modelleyicisinin, standartlar ve prosedürler yazarının, konu uzmanının, proje takımı liderinin ve bilgi haritalama mimarının yer alması gerekmektedir. Oluşturulacak haritanın kapsamına göre, bu takımda yer alacak kişilerin sayısı ve gerekli uzmanlık alanları değişebilmektedir. Bilgi haritalama süreci üst yönetimin desteğini gerektirmektedir. Haritalama süreci, organizasyon içindeki ilişkilerin ve iletişim sisteminin değişmesine neden olabilmektedir. Bu sürecin nasıl gerçekleştirildiğine bağlı olarak, bu değişim olumlu veya olumsuz yönde olabilmektedir. Bu nedenle bilgi haritalama sürecinin rastgele bir şekilde yapılmaması, planlı bir süreç kapsamında gerçekleştirilmesi ve uygulama sürecinde, yöntemli bir şekilde davranılması gerekmektedir. Bilgi haritalama sürecinde güncellemeye gereken önemin verilmesi önemli bir gerekliliktir. Bu nedenle, bu süreçte gereken değerlendirmelerin yapılması ve bu değerlendirmelerde kullanılacak stratejinin belirlenmesi gerekmektedir. Haritalama sürecinde değişimin nasıl yönetileceğini belirlemek, bu sürecin önemli adımlarından biridir. Bu süreçte bilgi haritalarının oluşturulmasının ve sürekli değerlendirmelerin yapılmasının yanı sıra, kullanıcı rollerinin belirlenmesi de önemli bir adımdır. Aynı zamanda oluşturulacak bilgi haritalarının özelliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Haritalarda ilişkilerin nasıl tanımlanacağı, harita öğelerinin neler olacağı gibi tasarıma ilişkin konuların belirlenmesi önem taşımaktadır (Vail III, 1999).

### 2.1.5.5. Bilginin paylaşılması

Bilginin paylaşılması sürecinde “en iyi uygulamaların transferi ve yayılması” gerçekleştirilmektedir ve bu süreçte örtük bilginin paylaşılması, organizasyon üyeleri arasında işbirliği yapılmasını ve etkileşimi gerektirmektedir (Rastogi, 2000:41). Valenzuela ve Schmitz (2010:113) bilginin transfer edilmesini; “ilgili bilgi temsilcilerine göre, bilginin paylaşılması ve transfer edilmesi süreci” olarak tanımlamıştır. Tanımda geçen bilgi temsilcilerinin, bilgi yönetimi sürecinde rol alan ve teknik bilgiye sahip olan bireyler olduğunu belirtmişlerdir. Bilgi yönetimi programlarının uygulanabilmesinde, organizasyon içinde bilgi paylaşma mekanizmalarının oluşturulması önemli bir faktördür. Organizasyon üyeleri arasında mevcut bilginin yayılması, bilginin organizasyon içinde paylaşılmasını sağlamaktadır (Ndlela, 2010). Organizasyonlarda bilgi paylaşımının gerçekleştirilebilmesi; grup süreçlerinin gelişmesi, işle ilgili alınan kararlarda gelişme, rekabet avantajı elde etme ve dolayısıyla başarı kazanma sonuçlarını doğurmaktadır (McNeish ve Mann, 2010).

Organizasyon içindeki bilgi paylaşımı süreci, farklı birimler arasındaki bilgi transferleri şeklinde gerçekleşebilmektedir. Bilgi paylaşımı sürecinin gerçekleşme şekline göre, organizasyonlarda farklı sonuçlar elde edilebilmektedir. Ele geçirilen bilginin transferinin gerçekleştirildiği süreçte, bilginin yaratma aşamasından bütünleşme aşamasına doğru paylaşımı ve aktarılması söz konusudur. Bu durumdaki bilgi, belirli bir ihtiyaca veya isteğe yanıt olarak yaratılmaktadır. İkinci transfer şeklinde; organizasyonun depolanmış bilgisinden, bilgi bütünleştirme aktivitelerine doğru bir transfer söz konusudur. Bu durumda ise, bilginin bir araya getirilmesiyle mevcut bilginin işletilmesi sağlanmaktadır (Nielsen, 2006). Qiu ve arkadaşları (2008:161), bilginin paylaşılması sürecinde gerçekleştirilen aktiviteleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- “Takım üyelerinden veya dışarıdan gerekli bilginin elde edilmesi
- Bilgilerin bulunduğu yeri belirleme
- Daha önceki bilgi faaliyet alanında sunulan bir kavramın veya fikrin anlamını veya dolaylı anlatımını yorumlama
- Bir örneğe, mecaza veya eski olaylara atıfta bulunma
- Bilginin takım üyelerine transfer edilmesi”

Bilginin transfer edilebilmesi için, bireylerin örtük bilgilerini açık bilgi haline dönüştürmeleri gerekmektedir. Bu dönüşüm; tartışma, deneyimleri paylaşma ve öğretme gibi yöntemlerin kullanılması ile mümkün olabilmektedir (Bourdreau ve Couillard, 1999). Bilginin dağıtılması sürecinde, örtük bilginin açık bilgiye dönüştürülmesinde teknolojik uygulamalardan da yararlanılabilmektedir. Örneğin bu



dönüşüm sürecinde bilgisayar ortamında yer alan grafiklerden veya metinlerden yararlanmak faydalı olabilir. Elbette kullanılan araçların bu dönüşümü gerçekleştirme ve anlaşılabilirliği sağlama gücü birbirinden farklı olacaktır. Grafik ve metin örneği ele alındığında, grafiklerin bu dönüşümü yapma hızı ve etkisi metinden daha fazla olacaktır (Bhatt, 2000a).

Bireyler arasında örtük bilginin transfer edilmesi de mümkündür. Gözlem ve uygulama yöntemleri, örtük bilginin transferinde etkili yöntemlerdir (Bourdreau ve Couillard, 1999). Bilginin ihtiyaç duyulduğu zamanda ve doğru yerde yayılması büyük önem taşımaktadır. Açık bilgi; internet, dergiler ve kişisel iletişim gibi yollarla dağıtılırken; örtük bilgi; toplantılar, danışmanlık ve koçluk gibi yöntemlerle dağıtılmaktadır. (Sandars ve Heller, 2006). Ndlela (2010) yapmış olduğu araştırmada, bilgi paylaşımında kullanılan araçların; internet temelli bilgi paylaşma araçları, düzenli toplantılar ve tematik gruplar olduğunu tespit etmiştir. Uygulama toplulukları olarak da bilinen tematik grupların, problem durumları üzerinde veya örgütsel değişim gibi çeşitli programlar üzerinde çalışan personel arasında, örtük bilginin transferi amacıyla işe koşulduğunu belirlemiştir.

Bilginin paylaşılması amacıyla çeşitli yöntem ve teknikler kullanılabilir. Proje brifingleri, bilgi yaratımı sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirildiği, aynı zamanda bilgi paylaşımının da yoğun bir şekilde yapılabildiği bir uygulamadır. Yapılandırılmış veya yapılandırılmamış bir şekilde uygulanabilen proje brifinglerinde, deneyimli kişiler sahip oldukları bilgileri ve deneyimleri diğer proje çalışanları ile paylaşmaktadırlar. Bu şekilde daha deneyimsiz olan çalışanlar, elde ettikleri yeni bilgileri yapılması planlanan yeni iş süreçlerinde kullanarak, gerekli bilgi birleşimini gerçekleştirebilmektedirler. Uzman görüşmeleri, örtük bilginin yazılı veya sözlü olarak ifade edilmesine olanak sağlaması bakımından, bilginin dışsallaştırılması sürecine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda uzman görüşmeleri, organizasyon çalışanlarının yeni fikirler yaratmaları konusunda destekleyici bir unsur olarak kullanılabilir (Hoegl ve Schulze, 2005). Uygulama toplulukları da bilginin paylaşımında kullanılabilen bir diğer yöntemdir. Uygulama toplulukları, bir grup insanın bir araya gelerek belirli bir problemi çözmek, paylaşımında bulunmak ve birbirleriyle etkileşimde bulunarak sahip oldukları bilgi yapısını geliştirmek amacıyla bir araya gelerek oluşturdukları topluluktur (Wenger vd., 2002:4). Ayrıca organizasyonların uzmanlık bilgisine ulaşabilme yönünde, uzmanlık bilgisini yeterince açıklayabilecek kurallar dizisi oluşturmaları

veya en iyi uygulama örneklerini oluşturmaları faydalı olabilmektedir. Bu uygulama örnekleri; herhangi bir problemin nasıl çözülebileceğinin, herhangi bir meselenin sonuçlandırılması için gerekli olabilecek şartların veya herhangi bir uzmanlık alanında kullanılması gerekli olabilecek enformasyonun öğrenilmesini sağlamada kullanılabilir (Blair, 2002).

Ang ve Massingham (2007), bilginin transferini etkileyen faktörleri; kültürel, örgütsel, bireysel, bilgi kaynakları ve bilgi süreç faktörleri olarak sınıflandırmıştır. “Kültürel faktörler; verici ve alıcı arasındaki ilişki; örgütsel faktörler; genel merkezin kontrol mekanizmaları, liderlik, sahiplik şekli, stratejik benzerlik, teşvike dayanan öğrenme kapasitesi, ortağın esirgeyiciliği [bilgiyi kendine saklama], insan kaynakları yönetimi uygulamaları ve örgütsel kültür; bireysel faktörler; sindirme kapasitesi [personelin bilgiyi anlama ve kullanma kabiliyeti], bilgi transferi kapasitesi, öğrenme niyeti, psikososyal süzgeç [personelin bilgi paylaşımında bulunma niyetlerinin şekillendirilmesi]; bilgi kaynağı/özellikleri faktörü; yerleştirilmiş bilgi [bilginin insanlarda veya araçlarda yer alması], bilginin arzu edilirliliği, nedensel belirsizlik [bilginin durumsal analiz amaçlı kullanılmaması]; bilgi süreç/yönetim faktörleri; enformasyon teknolojisi, ölçme ve uygun transfer mekanizmaları” (Ang ve Massingham, 2007:13-14) şeklinde ifade edilmiştir. Aramburu ve Sáenz (2010), bilgi paylaşımını mümkün kılan faktörlerin; örgütsel dizayn, bilgi ve iletişim teknolojileri ve örgüt kültürü olduğunu ifade etmiştir. Örgütsel dizayn kavramının ise; örgütsel yapı, örgüt içindeki iletişim kanalları ve işyerinin fiziksel dizaynı konularını kapsadığını belirtmiştir. Arntzen ve Chumnumpan (2010) yapmış oldukları araştırmanın sonucunda, bilgi paylaşımı süreçlerinin geliştirilmesinde; kalite/uygunluk, transfer hızı, verici ve alıcı bakış açıları, kültür, güven, motivasyon, teşvik ve çevrenin önemli rol oynadığını tespit etmiştir.

Bilgi paylaşımı en basit olarak, insanlar arasındaki etkileşim ile gerçekleştirilmektedir. Organizasyon içinde bilgi paylaşımının gerçekleştirilebilmesi için, organizasyon çalışanlarının bilgi paylaşımı konusunda motive edilmesi ve organizasyon içinde güven duygusunun oluşturulması ve hissedilmesi önemlidir. Kullanılan bilgi yönetimi stratejilerinin organizasyonun kültürü ile uyumlu olması da, bu sürecin etkililiği açısından katkı sağlayıcı bir durumdur (Vorakulpipat ve Rezgui, 2008). Organizasyon içinde bilginin paylaşılması, önemli ölçüde örgütsel kültüre bağlıdır. Örgütsel kültürün bilgi paylaşımını teşvik edebilmesi için, iletişimi teşvik etmesi gerekmektedir (Yakel, 2000). Bilgi paylaşımının ve öğrenme süreçlerinin sosyal aktiviteler olması, kültürü özellikle bilginin paylaşılması konusunda vazgeçilmez unsur yapmaktadır. Elbette söz konusu kültürün destekleyici

ve işbirliğini teşvik eden bir yapıda olması, bilgi yönetimine katkıda bulunacaktır (O'Dell ve Grayson, 1999). Stonehouse ve Pemberton (1999), öğrenme ve bilgi yönetimi arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, öğrenme kültürü oluşturabilmek için, organizasyon içinde bilgi paylaşımının sağlanması yönünde güven oluşturmanın gerekliliğini ifade etmiştir. Organizasyonlarda bilgi paylaşımının gerçekleştiği alanların oluşturulması, bilgi transferinin gerçekleştirilmesi için önemli bir girişimdir. Bilgi transferi genellikle bireyler arasındaki görüşmeler ve iletişim yoluyla gerçekleşmektedir. Uygun olmayan yapıdaki örgütsel kültür ise, bilginin transferine engel olabilmektedir (Choo, 2004). Örgütsel kültür, bilgi yönetiminin başarılı olabilmesinde payı olan diğer faktörleri de etkileyebilecek bir konumda bulunmaktadır. Bu nedenle organizasyonun, bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesini kolaylaştırabilecek doğru bir kültür yapısına sahip olabilme yönünde faaliyette bulunması önemlidir. Ancak bu nitelikteki bir kültür yapısının, karar verildiği anda oluşturulup uygulanmasını beklemek doğru değildir. Organizasyon içinde doğru örgütsel kültürün hakim olabilmesi, zamanla gerçekleşebilecek bir durumdur (Slagter, 2007).

Bilginin transfer edilmesinde, bilgi transferine yardımcı olan stratejiler ve insanların karar ve davranışlarını etkileyen faktörlere odaklanılmaktadır. Bilgi transferine yardımcı olan stratejilere uygulama toplulukları ve bilgi haritaları; insanların kararlarını ve davranışlarını etkileyen faktörlere güven ve kültür örnek olarak verilebilir. Bilginin transfer edilmesi etkileşim gerektiren bir süreçtir (Tong vd., 2010). Bilginin dağıtılmasında, organizasyonun kullandığı teknoloji ve teknikler ile organizasyon üyeleri arasındaki etkileşim de oldukça önemlidir. Organizasyonun yapısı bu etkileşimin derecesi üzerinde belirleyici bir faktördür. Organizasyonda kontrolcü bir idare yapısının bulunması, bu etkileşimin azalmasına neden olmaktadır. Bilgi dağıtımının organizasyona faydalı olabilmesi için, organizasyon üyelerinin ulaştıkları bilgileri birlikte tartışıp yorumlamaları, yani farklı bakış açılarından ele almaları önemlidir. Bu nedenle bilginin dağıtımında buna olanak sağlayabilecek e-mail, intranet, ilan tahtası ve haber grubu gibi araçların, bu süreçte kullanılması faydalı olmaktadır (Bhatt, 2001).

Organizasyon içinde, bilgi yönetiminin önemli bir süreci olan bilgi paylaşımı sürecinin başarılı bir şekilde işletilebilmesi için, bilgi paylaşımına yardımcı olabilecek bir çevrenin oluşturulması gerekmektedir. Bu tür bir çevrenin oluşturulabilmesi için, sosyo-psikolojik faktörlerin ve insan yönetimi

uygulamalarının dikkate alınması gerekmektedir (Cabrera ve Cabrera, 2005). Bilgi paylaşımına yönelik pozitif tutumlara sahip olan bireyler, organizasyon içinde bilgilerini diğer çalışanlarla paylaşma konusunda daha istekli olurlar. Aynı zamanda organizasyon içinde bilgi paylaşımı konusunda güçlü sosyal normların olması, çalışanların bilgi paylaşımında bulunmalarını sağlamaktadır. Çalışanların bilgi paylaşımı konusunda yetenekli olmaları ve organizasyon içinde gerekli kaynaklara ve olanaklara sahip olmaları, bilgi paylaşımına dayalı aktivitelerde yer almalarını sağlayacaktır (Chiri ve Klobas, 2010). Rekabet gibi faktörlerden dolayı bilginin paylaşımında gönülsüz davranma veya söz konusu görevin zorluğundan ötürü transfer işleminin yapılamaması, transfer probleminin kaynağı olabilmektedir (Hansen, 1999). Organizasyonların bilgi paylaşımını teşvik etmeleri ve bu doğrultuda oluşturulan performans ve ödül sistemlerini kullanmaları, bilgi paylaşımı süreci açısından faydalı olmaktadır (Lee ve Yang, 2000). O'Neill ve Adya (2007), çalışanların bilgi paylaşımı konusunda gönüllü olmalarını sağlamanın yolunun, bilgi paylaşımında bulunma konusunda yapılan ödüllendirmeye ilişkin eşitlik algısı olduğunu belirtmiştir. Bireylerin sahip olduğu örtük bilginin organizasyon tarafından kullanılabilmesi, organizasyon için kritik bir öneme sahiptir. Bu nedenle bilgi paylaşımının ödüllendirilmesi, bilgi yönetimi sistemi için gerekli bir uygulamadır. (Serban ve Luan, 2002). Bilgi paylaşımının organizasyona olduğu kadar, örgüt üyelerine de katkısı bulunmaktadır. Örgüt üyelerinin; aradıkları enformasyonlara organizasyon içinde kimlerden ulaşabileceklerini bilmeleri, enformasyonu yorumlayabilmeleri ve zamanında enformasyon paylaşımında bulunmaları organizasyona katkıda bulunacaktır. Bu katkı ise, örgüt üyelerinin kendilerini daha değerli hissetmelerini ve örgüt için yararlı olduklarını düşünmelerini sağlayacaktır (McNeish ve Mann, 2010).

#### **2.1.5.6. Bilginin bütünleştirilmesi**

Bilgi bütünleştirilmesi; "bireylerin uzmanlaşmış bilgisinin duruma özgü sistemik bilgiyle sentezi" anlamına gelmektedir (Alavi ve Tiwana, 2002:1030). Bütünleştirme süreci aynı zamanda bilginin uygulanması sürecinin bir parçası olarak görülmektedir. Çünkü bütünleşme, organizasyonların karşılaştıkları olanak ve tehditleri algılamasına, yorumlamasına ve hızlı bir şekilde yanıt vermesine yardımcı olabilmektedir (Alavi ve Tiwana, 2002). Organizasyonların, elde ettikleri ham bilgileri kendi iş bağlamlarını dikkate alarak uygulamaları gerekmektedir. Bunun için

ise, organizasyon içinde gerçekleşecek bilgi bütünleştirme süreci işe koşulmalıdır. Organizasyonlar, faaliyette buldukları süre içinde kazandıkları deneyimi ve elde ettikleri çeşitli bilgileri bir araya getirmekte, bir başka deyişle bütünleştirmektedirler (Lee ve Yang, 2000). Nielsen (2006:64)'e göre, bilginin bütünleştirilmesi sürecinde, "birleştirilmiş bilgi kaynaklarının birlikte fonksiyon göstermesinin sağlanması" yönünde çalışılmaktadır ve bu şekilde, "yeni ürünler veya hizmetler için temel teşkil edebilecek örgütsel kabiliyet" oluşturulabilmektedir. Bilginin bütünleştirilmesi sürecinde, her ne kadar bilginin bir araya getirilmesi ve paylaşılması süreçlerinden faydalanılsa da, bütünleştirme süreci, bu yönüyle bilginin bir araya getirilmesi ve paylaşılması süreçlerinden ayrılmaktadır. Bilginin bütünleştirilmesi sürecinde farklı bilgi kaynaklarının bir araya getirilmeye çalışılması, organizasyon içinde farklı bilgilerin yaratılmasına da olanak sağlayabilmektedir (Nielsen, 2006).

Örgüt içinde işlerin gerçekleştirilmesinde kullanılması gereken birçok örtük bilgi olabilmektedir. Bu nedenle organizasyonların, bilgiyi organize etmede kullanmak üzere bir sistem geliştirmeleri oldukça önemlidir (O'Dell ve Grayson, 1998). Bilgilerin örgüt içinde farklı çalışma alanlarında bulunabileceği düşünüldüğünde, bütünleştirmenin gerçekleştirilmesi, mevcut bilgilerden yeni değer yaratılmasını ve mevcut bilgilerin bir araya getirilmesini sağlayacaktır (Grant, 1996). Organizasyonların en önemli sorunlarından biri; farklı kaynaklarda yer alan enformasyonların bütünleştirilmesidir. Bu kaynaklar örgüt içinde bulunabileceği gibi, örgüt dışında da bulunabilmektedir (Delen ve Al-Hawamdeh, 2009).

Grant (1996)'a göre, bilginin bütünleştirilmesinde talimatlar ve örgütsel rutinler kullanılmaktadır. Organizasyon içinde farklı uzmanlık alanlarındaki bilgilerin, tüm çalışanlar veya farklı birimler tarafından bilinmesinde talimatlar önemli rol oynamaktadır. Organizasyonlarda her çalışanın farklı alanlarda uzmanlık gerektiren bilgilere sahip olmasını sağlamak güçtür. Bunun yerine, iş süreçlerinde kullanılması ve bilinmesi gereken bilgileri içeren kılavuz niteliğinde bir başvuru kaynağının oluşturulması, daha doğru olacaktır. Bu şekilde farklı alanlardaki bilgiler bütünleştirilecek ve daha anlaşılır hale getirilecektir. Farklı alanlardaki bilgilerin talimat, politika veya prosedürlere aktarılması sürecinde, bilginin tamamının aktarılması mümkün olamamaktadır. Örgütsel rutin, organizasyon içindeki bireylerin bilgilerini, birbirlerine iletmeye ihtiyaç duymadan bütünleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Herhangi bir organizasyonda birlikte çalışan takımlar incelendiğinde, hepsinin kendi uzmanlık alanlarına ilişkin bilgileri uyguladıkları ve aralarında

kendiliğinden gerçekleşen bir etkileşim olduğu görülmektedir. Bütünleştirmenin etkililiği, kapsamı ve esnekliği organizasyonlara rekabet avantajı sağlamada yardımcı olmaktadır. Bütünleştirmenin etkililiği, organizasyonların kendi üyelerinde bulunan ve onlarda depolanan bilgilere erişebilmeleri ve aynı zamanda bu bilgileri kullanabilmeleri ile ilgilidir. Bütünleştirmenin kapsamı, organizasyonun kullandığı bilgi türlerinin fazlalığı veya bir başka deyişle kullandığı bilginin genişliği ile ilgilidir. Bütünleştirmenin esnekliği ise, organizasyonun sahip olduğu kabiliyetin ek bilgi türlerini kapsayabilmesi ve mevcut bilgilerin yeni kabiliyetler biçiminde yeniden şekillendirilmesi ile ilgilidir (Grant, 1996). Alavi ve Tiwana (2002)'ya göre, dağıtılan bilginin uygulanmasında bütünleştirme işe koşulabilmektedir. Bilginin transfere dayalı uygulanması, zaman açısından sorun oluşturabilmektedir. Bu nedenle bütünleştirmenin kullanımı, organizasyona hem hız kazandıracaktır hem de daha az maliyetle gerçekleşebilecektir. Organizasyonlar bireylerden oluşan sosyal sistemlerdir. Bu sosyal sistem içerisinde her çalışan belirli alanlarda uzmanlık kazanmaktadır. Teknoloji ve iş alanında değişim süreci başladığında, organizasyon çalışanlarının bu değişimi sahip oldukları bilgi alanının dışında algılamaları oldukça güçtür. Ancak dağıtılmış bilginin bütünleştirilmesi durumunda, organizasyonlar daha koordineli ve doğru bir şekilde çalışabilecektir. Bilgi bütünleştirmesini gerçekleştiren organizasyonlar, tehlike ve olanakların farkına varmada daha başarılı olabileceklerdir. Bireyler yeni karşılaştıkları bir enformasyonu kendi fikirleri doğrultusunda yorumladıktan sonra, bu yeni fikri kullanmayı ya da kullanmamayı tercih ederler. Bütünleştirilmiş bilgi ise, bireylere bu yeni enformasyonu yorumlamada kullanmaları için, çok geniş bir bilgi içeriği sunar. Bu şekilde daha çok bilgiyle daha sağlıklı yorumlar yapılabilir. Organizasyonlar olanaklara ve tehlikelere yanıt verebilmek için, bu olanak ve tehditleri algılar ve yorumlarlar. Herhangi bir olanaktan faydalanabilmek için, bu olanaktan yararlanabilmede gerekli olan bilgilerin hızlı bir şekilde bir araya getirilmesi gerekmektedir. Bu yapılamadığı takdirde, söz konusu olanak yitirilebilmektedir. Eğer söz konusu olanaktan faydalanabilmek için gerekli olan bilgi organizasyonda mevcut değilse, organizasyonun bu bilgiyi yaratması gerekecektir. Organizasyon bu tür bir bilgiye ulaşmada bilginin elde edilmesi yolunu tercih edebilir. Ancak organizasyonun, bilgi elde etme ve bu bilgiyi transfer etme konusunda zaman sorunu yaşaması veya bu konuda yetersiz olması da, olanağa yanıt vermede sorun oluşturabilecektir. Bu nedenle mevcut ve yeni bilginin bütünleştirilmesi yolunun tercih edilmesi, yanıt

vermede daha etkili bir sonuç doğuracaktır. Bütünleştirme yolunun tercih edilmesi, yeni bilginin yaratılmasında ortaya çıkan zaman sorununu da ortadan kaldıracaktır. Bu nedenle bilginin bütünleştirilmesi, olanak ve tehditlere hızlı yanıt vermede organizasyonlara yardımcı olabilecektir (Alavi ve Tiwana, 2002).

### 2.1.5.7. Bilginin kullanılması/uygulanması

Bilginin uygulanması, “kararları, eylemleri, problem çözümlerini, otomatikleşmiş rutin işleri, mesleki yardımları ve eğitimi sağlamayı desteklemek için, en iyi uygulamaları içeren bilgiyi tekrar ele geçirme ve kullanma” olarak tanımlanmaktadır. (Rastogi, 2000:41). Valenzuela ve Schmitz (2010:113), bilginin uygulanmasını; “karar verme süreçlerini desteklemek için gerekli olan bilginin kullanımı, uygulanması ve tekrar kullanımı” olarak tanımlamıştır. Holsapple ve Joshi (2002:57) ise, bilgi kullanımının; “yeni bilgi oluşturmak ve/veya bilginin dışsallaştırılmasını gerçekleştirmek için, var olan bilginin uygulanması aktivitesi” olduğunu belirtmiştir.

Organizasyonların nihai hedefi, örgütsel kabiliyetlerinin müşterileri tarafından kullanılmasını sağlamaktır. Bunu ise, yeni ürünler ve hizmetler oluşturarak sağlayabilmektedirler. Bilginin kullanılması sürecinde, organizasyon sahip olduğu bu kabiliyetleri yeni bir ürün veya hizmet üretmek, bu ürün ve hizmetleri çoğaltmak ve kullanıma sunmak amacıyla kullanmaktadır. Organizasyonların rekabet ortamında varlıklarını sürdürebilmeleri için, yarattıkları bilgiyi kullanmada farklı yollar bulmaları ve kullanmaları önemlidir. Bilginin kullanılması sürecinde organizasyonların yeni deneyimler kazanmaları, aynı zamanda yeni bilgiler oluşturmalarına yardımcı olabilmektedir (Nielsen, 2006). Qiu ve arkadaşları (2008:161) bilginin kullanılması sürecinde gerçekleştirilen aktiviteleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- “Mantıklı ve rasyonel bir şekilde muhakeme yapma ve sonuçlara veya yargılara varma
- Bilgiyi daha karmaşık ve daha sistemleştirilmiş olarak birleştirmek
- Seçenekler arasından seçme
- Bilginin karar vermede ve problem çözmeye uygulanması
- Özel bilgi veya çıkarsama aracılığıyla bazı şeyler meydana gelmeden önce onun hakkında tahminde bulunma”

Organizasyonel bilginin organizasyonun süreçlerinde, ürettiği ürünlerde, sağladığı hizmetlerde uygulanabilmesi gerekmektedir. Organizasyonun bilgiyi doğru yerde ve doğru şekilde kullanabilmesi, rekabet avantajı sağlamada gerekli bir durumdur. Bilginin organizasyon süreçlerinde uygulanması ile bilgi, değer yaratmada daha aktif bir rol oynamış olacaktır (Bhatt, 2001). Bilginin uygulanması

sürecinde, mevcut bilgi karşılaşılan problem durumlarını çözmeye kullanılmaktadır. Bilginin değerli olabilmesi ancak ihtiyaç duyulduğu zamanlarda uygulanabilmesine bağlıdır. Bilginin örgütsel değer oluşumuna rehberlik etmesi, istenen bir durumdur. Bilginin uygulanması süreci, organizasyonun değer yaratmasında etkili olan en önemli faktördür. Ancak bunun olabilmesi için bilginin, organizasyonun etkili bir performansa sahip olması yönünde kullanılması gerekmektedir. Bu nedenle bilginin uygulanması sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi, büyük önem taşımaktadır. Organizasyonların bilginin uygulanması sürecinde başarılı olabilmesi için; entelektüel sermayelerini yeni ürünler ve hizmetler üretmede uygulamaları gerekmektedir (Alavi ve Tiwana, 2002). Bilgi karar verme amaçlı kullanıldığında değer kazanmaktadır ve bilginin uygulanabilmesi için, deneyimlerin paylaşılması gerekmektedir (Sandars ve Heller, 2006). Bilginin organizasyon için faydalı ve değerli olması aynı zamanda, organizasyon üyeleri tarafından kullanılmasına bağlıdır. Bilginin kullanılması sonucunda elde edilecek yararın, kullanım için gereken çabadan fazla olması da önemli bir faktördür (Serban ve Luan, 2002).

Magnier-Watanabe ve Senoo (2008), bilginin uygulanması sürecinde kullanılan yaklaşımlar üzerinde, organizasyonun stratejisinin belirleyici bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Tepkisel strateji kullanılan organizasyonlarda sömürücü bilgi uygulaması yapılırken; yenilikçi strateji kullanılan organizasyonlarda araştırmacı bilgi uygulaması yapılmaktadır. Tepkisel stratejinin kullanımında, organizasyonun kendisine ait bilgilerinin veya başka organizasyonlara ait bilgilerin, üretim amacıyla kullanımı söz konusudur. Tepkisel stratejinin kullanımı, bilginin uygulanmasında sömürücü bir yaklaşımı desteklemektedir. Bilginin uygulanması sürecinde sömürücü yaklaşımın kullanılması sonucunda, araştırma faaliyetlerine daha az yatırım yapılmakta ve maddi açıdan kazanç elde edilebilmektedir. Yenilikçi stratejide ise, bilginin kullanılması sürecinde yeni yollar araştırılmaktadır. Bu şekilde organizasyona katkıda bulunacak yeni bilgiler elde edilebilmekte ve organizasyonun mevcut bilgi yapısı daha fazla güçlendirilebilmektedir. Yenilikçi stratejinin kullanımı, bilginin uygulanmasında araştırmacı faaliyetleri desteklemektedir. Bilginin uygulanması sürecinde araştırmacı yaklaşımın kullanılması, organizasyonun rakiplerinden daha önce öğrenmesine katkıda bulunarak, organizasyonun rekabet avantajı kazanmasına yardımcı olmaktadır (Magnier-Watanabe ve Senoo, 2008).



### 2.1.5.8. Bilginin değerlendirilmesi

Her bilgi aynı öneme sahip değildir. Bu nedenle bilginin değerinin nasıl ölçülmesi gerektiğini bilmek gerekmektedir. Bilginin uygulanabilirliği, kullanışlılığı ve bağlamsal fonksiyonu bilginin değerinin belirlenmesinde dikkate alınmalıdır. Ayrıca bilginin; kritik, yeterli veya gerekli olup olmadığına da bakılmalıdır. Bilginin kritik olması için, organizasyona faaliyette bulunduğu iş alanında üstünlük sağlaması gerekmekte ve kullanım zamanlamasının önemli olması gerekmektedir. Bilmeme, mevcut bilgiyi kullanmama ve yeni bilgi geliştirmemenin maliyeti de dikkat edilmesi gereken diğer değerlendirme unsurlarıdır. (Bourdreau ve Couillard, 1999). Bilginin içselleştirilmesi sürecinde de, bilginin içselleştirme açısından uygunluğu değerlendirilmektedir (Holsapple ve Joshi, 2002).

Bilginin geçerlilik açısından da değerlendirildiği bu süreçte organizasyon, örgütsel çevre için bilgiyi etkililik bakımından değerlendirmektedir. Örneğin, organizasyon yeni teknolojileri, süreçleri veya prosedürleri uygulama kararı aldığı anda, organizasyon çalışanlarının yeteneklerinin bu yeni uygulamalarla uyumlu olmasını sağlamak zorundadır. Bu süreçte izleme, test etme, arıtma gibi eylemler sürekli yapılmak durumundadır. Bilginin sürekli bir değişim süreci içerisinde olması, organizasyonların çeşitli alanlarda sahip oldukları bilgi yapılarını değerlendirmelerini ve yeni gelişmeler doğrultusunda güncellemelerini gerektirmektedir (Bhatt, 2001). Organizasyonların çevresinde gerçekleşen değişim sürecinin süreklilik göstermesinden dolayı, organizasyonların bu değişime ayak uydurmaları bir zorunluluk haline gelmiştir. Organizasyonlar; rutinlerini, iş yapılarını ve eğitim yöntemlerini sürekli gözden geçirerek gerekli düzenlemeleri yapmak durumundadır. Aksi durumda, müşterilerinin ihtiyaçlarını ve taleplerini karşılamaları mümkün olamamaktadır (Bhatt, 2000a). Qiu ve arkadaşları (2008:161) bilginin değerlendirilmesi sürecinde gerçekleştirilen aktiviteleri şu şekilde belirtmişlerdir:

- “Bazı rasyonel temellere göre bir fikri veya kavramı değerlendirme
- Bilginin uygunluğunu, değerini ve doğruluğunu onaylama
- Enformasyonu daha yönetilebilir, anlaşılabilir ve yararlı bilgi haline süzme
- Daha uygun ve kabul edilebilir bir hale getirme amacıyla belirli bir biçimdeki veya nitelikteki bilgide değişiklik yapma, bilginin anlamını sınırlandırma veya kısıtlama
- Bilgiyi yeniden organize etme veya bilgiyi yapılandırılma”

Organizasyonlar bilginin değerlendirilmesi sürecinde deneyim raporlarından yararlanabilmektedirler. Deneyim raporlarının oluşturulmasında, organizasyonun olumlu veya olumsuz bütün deneyimleri dikkate alınabilir. Bu şekilde organizasyon, kendini değerlendirme ve uygulamalarını dokümanlaştırma fırsatı elde etmiş olur.

Deneyim raporları ile organizasyon, geçmiş tecrübelerinden öğrenme fırsatı elde etmiş olur. Deneyim raporlarının oluşturulması, bilginin dışsallaştırılmasına yardımcı olmasının yanı sıra, organizasyonun kendi geçmiş uygulamalarını karşılaştırmalı olarak değerlendirmesine ve oluşturulan bilginin değerinin saptanmasına da katkı sağlamaktadır (Hoegl ve Schulze, 2005).

### 2.1.6. Bilgi Yönetimi Stratejileri

Bilgi yönetimi stratejisi; “stratejik hedeflerin başarılması için, mevcut veya yeni bilgi alanına yönelik bilgi süreçlerinin işe koşulması” anlamına gelmektedir (von Krogh vd., 2001:426). Bilgi stratejisi; organizasyona faaliyette bulunması için bağlam ve olanak sağlayan, stratejik bir niyet oluşturmasına yardımcı olan önemli kararlardır (Casselman ve Samson, 2007). Lee ve Lee (2007), bilgi yönetimi stratejilerinin iki boyutlu bir yapıda ele alınabileceğini belirtmişlerdir. İlk boyut; bilgiyi elde etme, dönüştürme, kullanma ve transfer etme gibi bilgi süreçlerinden oluşmaktadır. İkinci boyut ise; bilgi süreçlerine yardımcı olan örgütsel yeterliklerdir. Lee ve Choi (2003) ise, bilgi yönetimi stratejilerinin; bilgi paylaşımı ve bilgi yönetimi süreçlerinin gerçekleştirilmesi için gerekli olan kabiliyetler olmak üzere, iki boyutlu bir yapıda açıklanabileceğini belirtmiştir. Bilgi yönetimi stratejisi farklı şekillerde oluşturulabilmektedir. Bunlardan ilki; içsel ve dışsal olarak bilginin güçlendirilmesini sağlamak için, belirli bir yeterlik alanına odaklanmaktır. İkinci bir strateji şekli, kurumsal bilgi merkezleri veya uzmanlık merkezleri oluşturmaktır. Diğer bir strateji ise, organizasyon içindeki bölümlerin veya grupların kendi bilgi depolarını oluşturabilmeleri için, gerekli bilgi yönetimi araçlarını, bilgi deposu ontolojisini ve ilgili çerçeveyi bu grup veya bölümlere sağlamaktır (Liebowitz, 1999).

Casselman ve Samson (2007:74), bir bilgi stratejisinin yedi önemli bileşeni olduğunu belirterek, bu bileşenleri; “ayrıştırma, örgütsel yapı, ölçme ve ödül, bilgi avantajları, kuruluşun sınırları, bilgi koruma ve yatırım yoğunluğu” şeklinde sınıflandırmışlardır. Ayrıştırma, organizasyonun farklı görev alanlarında faaliyet gösteren alt birimlere bölünmesi ile ilgilidir. Ancak bilginin parçalanmasının, farklı birimler arasında aktarılmasının önünde ve güçlendirilmesinin önünde bir engel oluşturabileceğini dikkate almak gerekmektedir. İç organizasyon; organizasyonun iç yapısının, dış çevrede meydana gelen değişikliklere yanıt verebilecek bir şekilde yapılandırılması ve organizasyon içinde bilgi akışını sağlayabilmesi gerekmektedir. Resmi örgütsel

yapının oluşturulmasında, bilgi stratejisinin bir diğer önemli bileşeni olan bölünmüş bilgi değer zincirinden yararlanılabilmektedir. Bilginin organizasyon faaliyetleri için öneminin doğru bir şekilde onaylanması için, organizasyonun ölçme ve ödül bileşenlerinden yararlanması gerekmektedir. Fakat bilginin ölçümü ve ödüllendirilmesi hakkında karar verirken, bunun gelişigüzel bir şekilde yapılmaması lazımdır. Organizasyonun, stratejik değeri olan ve olmayan bilgiler arasında ayırım yapabilmesi gerekmektedir. Bilgi avantajları kapsamında; bilgiye ilişkin SWOT (üstünlük, zayıflık, fırsatlar ve tehditler) analizinin yapılarak güçlü ve zayıf yönlerin, fırsatların ve tehditlerin belirlenmesi ile organizasyonun bilgi üstünlüğünü ele geçirmesi gerekmektedir. Bu gerçekleştirilebildiği takdirde, organizasyon sahip olduğu bilgisel üstünlüğü kullanarak avantaj elde edebilir veya bilgisel açıdan zayıf oldukları noktaları bularak, bunları gidermeye çalışabilir. Kuruluşun sınırları; organizasyonların ilgilenecekleri bilgi alanını belirlemesi yani ne tür bilgileri tamamen organizasyon içinde oluşturacaklarını veya ne tür bilgileri dış kaynaklardan elde etmeye çalışacaklarını belirlemeleri bilgi stratejisinin önemli bir parçasıdır. Bu şekilde oluşturulan bilgi stratejisi ile organizasyonun hangi bilgilere odaklanacağı veya bir başka deyişle bilgi sınırları belirlenmiş olacaktır. Bilginin korunmasına yönelik olarak oluşturulan stratejiler, dış çevreye karşı ne ölçüde açık bir tutum içinde olunacağına karar verilmesi ve bilgi paylaşımına yönelik düzenlemelerin yapılması ile ilgili olabilmektedir. Dolayısıyla bu yaklaşım bilginin korunmasından ziyade, bilginin paylaşılması yoluyla rakiplerden önce yeni bilgi yaratmak için kullanılabilir. Yatırım yoğunluğu; organizasyonlar ilgilenmek istedikleri bilgi alanlarına yatırımda bulunmalıdırlar; yani, organizasyonun kaynaklarını, belirledikleri alanda bilgi üretimi yapmak için kullanmalıdırlar. Bu tür bir yatırımı yaparken organizasyonlar tarafından dört farklı yol tercih edilebilmektedir. Organizasyon mevcut hizmetlerini veya ürünlerini geliştirme yolunu tercih edebilir. Organizasyon kendi faaliyet alanında, yani deneyim sahibi olduğu alanda yeni bir ürün oluşturmak isteyebilir. Daha önce hiç çalışmadığı bir alanda, deneyim sahibi olmadığı bir alanda yeni bir ürün oluşturmak isteyebilir. Son olarak, kimsenin bilmediği tamamen yeni bir bilgiye dayalı bir ürün oluşturmayı tercih edebilir (Casselmann ve Samson, 2007).

Bilgi yönetimi stratejisi, rekabet avantajı kazanabilmek için bilginin yönetimine odaklanmaktadır. Bu nedenle, organizasyonların bilgi yönetimi stratejisi ile diğer stratejilerinin ilişkili olması gerekmektedir. Bilginin örtük ve açık olarak iki

türünün olması, bilgi yönetimi stratejilerinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bilgi türlerine bağlı olarak üç bilgi yönetimi stratejisinden bahsedilmektedir. Bunlar (Momcilovic ve Rajakovic, 2009):

1. *Teknolojik stratejiler*: Teknolojik stratejiler, enformasyon veya açık bilginin kullanıldığı durumlarda kullanılmaktadır. Teknolojik stratejilerin kullanım sürecinde, bireyler örtülü bilgilerini açık bilgiye dönüştürmekte yani bilginin kodlanması gerçekleşmekte ve bu açık bilgi veritabanlarına kaydedilmektedir. Bu nedenle teknoloji, sistemler ve veritabanları, bu stratejinin kullanımında yararlanılan araçlardır. Veritabanlarında depolanan bilgiye istenildiği zamanda erişilebilmekte ve bilgi istenilen zamanda kullanılabilir.

2. *Kişiselleştirme stratejisi*: Kişiselleştirme stratejisi daha çok bilginin ait olduğu kişi ile ilgilenen bir stratejidir. Örtük bilginin bireyler arasında paylaşımına odaklanmaktadır. Organizasyonlarda kişiselleştirme stratejisi kullanılarak, organizasyon üyelerinin deneyimlerini birbirleri ile paylaşmaları sağlanabilmekte ve bu şekilde öğrenme süreçlerine katkıda bulunulabilmektedir. Bu stratejinin kullanıldığı organizasyonlarda, yüz yüze iletişim ve dialog tekniklerinin kullanımına önem verilmektedir. Örgüt üyeleri bu şekilde, işleri ile ilgili farklı konulardaki bilgileri öğrenme imkanına ulaşabilmektedirler.

3. *Sosyalizasyon stratejisi*: Sosyalizasyon stratejisi, teknolojik ve kişiselleştirme stratejilerinin birleşiminden oluşmakta ve bilginin karşılıklı değişimine odaklanmaktadır. Bu şekilde mevcut bilgiden yeni bir bilgi oluşturulabilmektedir.

Bhatt (2000a), bilgi yönetimi stratejilerini, bilgi yönetimi süreçlerinde kullanılan yollar olarak ele almıştır. Bilgi stratejilerini; bilginin yaratılması, benimsenmesi, dağıtılması, gözden geçirilmesi ve düzeltilmesi aşamaları ile ilişkilendirmiştir. Bilgi geliştirme döngüsünün farklı aşamalarıyla ilişkili olan bilgiyi organize etme stratejilerini şu şekilde açıklamıştır:

*Bilginin yaratılması*: Bilginin yaratılması sürecinde, araştırma ve öğrenme ile bilgi uygunluğu stratejileri kullanılmaktadır. Bu süreçte araştırma ve öğrenme stratejisinin kullanılması ile yenilikçi yaklaşımlarda bulunulabilmektedir. Organizasyonun sürekli araştırma stratejisini kullanması, aynı zamanda organizasyona bir öğrenme olanağı sağlayacaktır. Bilginin yaratılması sürecinde, radikal buluşlar yapmaktan ziyade iyileştirme amacı güdülyorsa; fikir oluşturma, tarama yapma, test etme ve seçme gibi yapılandırılmış süreçlerin kullanımı tercih edilebilir. Bilgi buluşu süreci eğer sürekli bir nitelik göstermiyorsa, araştırma ve öğrenme stratejisi analizin önüne

geçmektedir. Bilgi uygunluğu ise, bilgilerin farklı şartlarda ve çevrelerde uygulanabilirliğinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Farklı tekniklerden ve kaynaklardan elde edilen bilgilerin birlikte ele alınıp değerlendirilmesi, farklı bilgi yapılarının bütünleştirilmesine yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle organizasyon üyelerinin bilgi sentezi yapabilmeleri oldukça önemlidir. Organizasyon üyelerinin bilgi sentezini gerçekleştirememeleri, organizasyonda bilgi birikimine ve bilgilerin tutarsız olmasına neden olabilmektedir.

*Bilginin benimsenmesi:* Bilginin yeniden kullanılabilirliği ve geçerliği stratejileri işe koşulmaktadır. Yapılandırılmış bir süreç olarak bilginin benimsenmesi sürecinde, organizasyonlar bilgiyi kataloglamak, sınıflandırmak ve depolamak için farklı yöntemler denerler. Dış kaynaklardan elde edilen bilginin kullanılabilmesi için, bazen küçük değişiklikler bazen de kapsamlı değişiklikler gerekebilmektedir. Bu süreçte bilgi yeniden keşfedilmemektedir, dolayısıyla bilgi nesnelere ve modülleri, bilgiyi ele geçirme ve depolama rutinleri gibi araçlarla bilginin standart bir hale getirilmesi söz konusudur. Aynı zamanda uygulamaların ve yöntemlerin yeniden kullanılabilir olması, organizasyon içinde üretkenliği de artırabilmektedir. Dış kaynaklardan elde edilen bilgi ile bu bilginin kullanılacağı alanların veya problem durumlarının uyumlu olmasına dikkat edilmesi gerekmektedir.

*Bilginin dağıtılması:* Bilginin temellerini anlama ve medya seçimi stratejileri kullanılmaktadır. Bireysel bilginin organizasyon içinde kullanılabilmesi için, dağıtılması ve paylaşılması gerekmektedir. Bilginin organizasyon içinde dağıtımının belirlenen hedefler doğrultusunda olmasına önem verilmelidir. Bilgi dağıtımının etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için, bilgi kaynağının güvenilir olması ve bilgiyi alan kişinin, bu bilgiyi doğru bir şekilde yorumlayabilmesi gerekmektedir.

*Bilginin gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi:* Bilgi tabanının yeniden yorumlanması ve özyönetimli takım stratejileri kullanılabilir. Bilgi gözden geçirilerek ve düzeltilerek organizasyon için değer yaratma konusunda daha yeterli hale gelebilecektir. Bilgi ilk oluşum aşamasında tam bir netliğe sahip değildir. Bu aşamadaki bilginin yorumlanarak ve sürekli gözden geçirilerek olgunlaştırılması gerekmektedir. Bunu yaparken ise tek bir kişinin bakış açısını değil, çoklu bakış açısını dikkate almak daha doğru olacaktır. Organizasyonda işbirliği içerisinde çalışan takımların olması, fikirlerin çoklu bakış açısı ile değerlendirilmesini ve toplu öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Özellikle özyönetime sahip olan takımlar,

kendi aktivitelerini düzenleme ve yönetme konusunda daha yeterlidirler ve yapılarına bağlı olarak da sürekli öğrenmeyi gerçekleştirebilmektedirler.

von Krogh ve arkadaşları (2001:427) ise, “güçlendirme, genişletme, kendine mal etme/benimseme ve araştırma” olmak üzere dört bilgi stratejisi olduğunu belirtmişlerdir. Güçlendirme stratejisi, mevcut bilgilerle ilgilenmekte ve bilginin organizasyon içinde transfer edilmesini sağlamaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojileri, bu stratejinin kullanımında yararlanılan önemli kaynaklardır. Örgüt faaliyetlerinin etkili olmasını sağlamak ve örgüt faaliyetlerindeki riski azaltmak için kullanılabilir. Bu stratejinin kullanılmasıyla örgüt, insan kaynakları ve finans gibi çeşitli alanlardan iç bilgi transferini gerçekleştirebilmektedir. Örgüt içinde bu stratejinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için, yani transfer işlemlerinin başarıyla gerçekleştirilebilmesi için, bir iç kıyaslama programını kullanmak oldukça yararlı olacaktır. İç kıyaslama programının kullanılmasıyla transfer olanaklarının neler olduğu ve transferlerin yapılmasıyla elde edilecek faydaların neler olduğu daha iyi anlaşılabilir. Genişletme stratejisi ile var olan veri, enformasyon ve bilgi kullanılarak yeni bilgi yaratılmaya çalışılmaktadır. Bu bakımdan, genişletme stratejisi var olan bilgi yapısı üzerinden sürece başlamaktadır. Bilginin yaratılabilmesi için, çeşitli uzmanlar bir araya gelerek örgüt içinde nelerin bilindiğini ortaya çıkarmaktadırlar. Böylece örgütün sahip olduğu bilginin kapsamı ve derinliği artırılmaya çalışılmaktadır. Bilgi oluşturabilmek için, örgüt içinde birçok bilgi yaratma grubu kurulmakta ve bilgi yaratma süreci bu gruplar tarafından gerçekleştirilmektedir. Genişletme stratejisi; örgüt içindeki önemli süreçlerin daha iyi anlaşılmasını sağlaması, yeniliklerin gerçekleştirilmesine yardımcı olması, yeni bilgilerin oluşturulmasıyla risk yönetimine yardımcı olması bakımından, örgütün stratejik hedefleri üzerinde etkiye sahiptir. Benimseme stratejisi, dış kaynaklardan yola çıkan bir stratejidir. Organizasyon içinde olmayan bilgi, dış kaynaklardan organizasyon içine transfer edilmeye çalışılmaktadır. Organizasyonlar bu şekilde bilgi elde edebilmek için, üniversiteler ve araştırma enstitüleri gibi çeşitli kurumlarla stratejik partnerlik kurmaktadır. Benimseme stratejisi, organizasyonlara yenilik hedeflerine ulaşmaları konusunda yardımcı olabilmektedir. Araştırma stratejisinde, mevcut bilgi yapısından yola çıkarak yeni bilgi oluşturulmaktadır. Her ne kadar bu tanımla genişletme stratejisine benzese de, genişletme stratejisi ile kıyaslandığında, bilginin daha farklı yollarla oluşturulduğu görülmektedir. Bu stratejinin uygulanma sürecinde öncelikle, bilgi oluşumunun gerçekleştirileceği alanın önemli uzmanlarının kimler olduğu

belirlenir. Daha sonra ise mevcut bilgi yapısının, bilgi alanının gelecekteki genişlemesine uygunluğu hakkında karar verilmesine yardımcı olacak bilgi elde edilmektedir. Bu stratejiyi örgüt içinde uygularken, örgüt içinde yeniliklere ilgi duyan bireylerin varlığı gerekmektedir. Araştırma stratejisi radikal yeniliklerin yapılmasına yardımcı olabilmektedir. Organizasyonların yeni bir bilgi alanı ışığında kendi ürün ve süreçlerini değerlendirmeleri, radikal yeniliklerin yapılmasını sağlayabilmekte ve etkililik hedefleri üzerinde etkili olabilmektedir (von Krogh vd., 2001).

Wiig (1997:400) organizasyonların, bilgi varlıklarından iş değeri elde edebilmek veya yeni ve rekabet avantajı sağlayabilecek bilgi varlıkları yaratmak için, bilgi temelli stratejilerden bazılarını kullanmak durumunda olduklarını belirtmiş ve bu stratejileri ve içeriklerini şu şekilde açıklamıştır:

“İş stratejisi olarak bilgi stratejisi: Tüm planlarda, operasyonlarda ve detaylı aktivitelerde eylemin her noktasında en iyi olası işe yarar bilginin sağlanması için; bilgi yaratma, ele geçirme, organizasyon, yenileme, paylaşma ve kullanmaya vurgu yapmaktadır.

Entelektüel varlık yönetim stratejisi: Patentler, teknolojiler, operasyonel ve yönetsel uygulamalar, müşteri ilişkileri, örgütsel düzenlemeler ve diğer yapısal bilgi varlıkları gibi, belirli entelektüel varlıkların kuruluş düzeyinde yönetimine vurgu yapmaktadır. Yönetimin görevi yenilemek, organize etmek, değerlendirmek, korumak ve hazır bulunurluğu ve bu varlıkların pazarlanmasını artırmaktır.

Kişisel bilgi stratejisi: Bilgiyle ilgili yatırımlara, yeniliklere ve rekabete, yenilenmeye, etkili kullanıma ve her çalışanın sorumluluk alanı içindeki bilgi varlıklarının başkaları için hazır bulunurluğuna yönelik kişisel sorumluluğa vurgu yapmaktadır. Hedef, bilginin sürekli olarak inşa edilmesi ve kuruluşun işi için en rekabetçi bilginin uygulanmasıdır.

Bilgi yaratma stratejisi: Geliştirilmiş rekabet yeteneği sağlayacak yeni ve en iyi bilginin elde edilebilmesi için, örgütsel öğrenmeye, temel ve uygulamalı araştırmaya ve geliştirmeye, yenilik yapma ve öğrenilmiş dersleri ele geçirme için çalışanların motivasyonuna vurgu yapmaktadır.

Bilgi transferi stratejisi: Bilginin işin gerçekleştirilmesinde kullanılacak eylem noktalarına transferi için, sistematik yaklaşımlara (örneğin; dağıtım ve yayma için elde etme, organize etme, yeniden yapılandırma, depoda veya bellekte tutma, yeniden paketleme) vurgu yapmaktadır. Bu strateji bilginin paylaşımını ve en iyi uygulamaların benimsenmesini içermektedir.”

Mehregan ve Zanjani (2009:573), bilgi yönetimi stratejilerini “kodlamaya karşı kişiselleştirme” ve “genelleştirmeye karşı özelleştirme” kategorilerinde açıklamışlardır. Açıklamalarına göre, insandan dokümana yaklaşımını merkeze alan kodlama stratejisinin, geniş ve dağınık bir yerleşime sahip programlarda uygulanması uygundur. Kişiselleştirme stratejisi, kodlama stratejisi gibi herhangi bir veri tabanının kullanımını değil, bireyler arasındaki etkileşimin sağlanmasını teşvik etmektedir. İnsandan insana yaklaşımını merkeze alan kişiselleştirme stratejisinde, bilgi paylaşımı etkin olarak sağlanmaktadır. Bilginin paylaşımı bireyler arasındaki doğrudan etkileşim yoluyla gerçekleşebileceği gibi, elektronik iletişim araçları da bu

amaçla kullanılabilir. Mehregan ve Zanjani (2009:574)'ye göre bu açıklamaları doğrultusunda, “program yönetimi yazıları veritabanı, yazılı iş prosedürleri, e-mail, aylık program raporları, proje durum raporları, doküman yönetimi sistemi” kodlama stratejisi kapsamında; “program yönetimi semineri, danışmanlarla toplantı, proje koordinasyon toplantısı, yeni çalışan sosyalizasyonu, uzman danışmanlığı” kişiselleştirme stratejisi kapsamında kullanılan mekanizmalara örnek olarak verilebilir.

Kodlama yaklaşımı aslında açık bilginin depolanması ile ilgili bir yaklaşımdır. Kişiselleştirme yaklaşımı ise, insanlar arasında gerçekleşen bilgi transferi ile ilgili bir stratejidir. Her iki yaklaşımda bilgi yönetimi süreci için gereklidir ancak organizasyonlar ihtiyaçlarını ve içinde buldukları durumu dikkate alarak, bu iki yaklaşımdan birini daha fazla kullanmayı tercih edebilirler (Davenport ve Völpel, 2001). Yenilikçi bir strateji oluşturmak isteyen organizasyonların kişiselleştirme stratejisini kullanması daha uygun iken; sürekli benzer problemlerle karşı karşıya kalan organizasyonların, kodlama stratejilerini kullanmaları daha yararlı olacaktır (Mangiarotti, 2010).

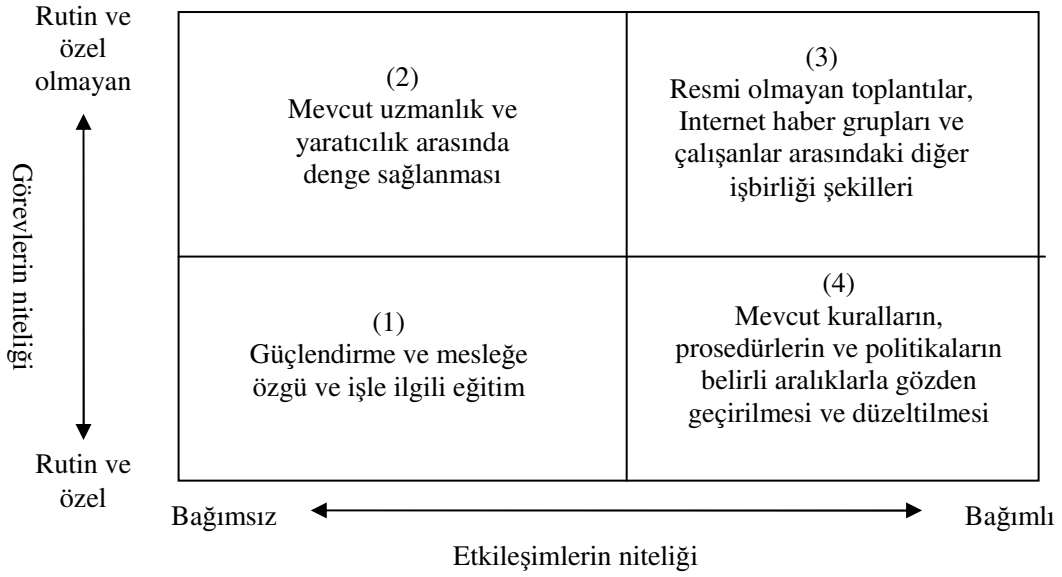
Mehregan ve Zanjani (2009) tarafından yapılan sınıflandırmada genelleştirmeye karşı özelleştirme kategorisinde yer alan genelleştirme stratejisi, standart çözümler sunan ve standart çözümleri kullanan programlar için uygun bir strateji olarak kabul edilmektedir. Yaptıkları bu sınıflandırma çerçevesinde; eğer herhangi bir program, ortaya çıkan problemlerin çözümü için büyük mücadeleler veriyorsa, söz konusu problemlerin anlaşılabilmesi ve çözüm yollarının bulunabilmesi açısından özelleştirme stratejisinin uygulanmasının uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka deyişle alışlagelmiş bir yapıya sahip projeler için genelleştirme stratejisinin; farklı ve alışılmadık nitelikteki projeler için ise özelleştirme stratejisinin kullanımının daha doğru bir tercih olduğunu ifade etmişlerdir. Mehregan ve Zanjani (2009:574)'ye göre, “program yönetimi yazıları veritabanı, yazılı iş prosedürleri, program yönetimi semineri” genelleştirme stratejileri kapsamında; “e-mail, aylık program raporları, proje durum raporları, doküman yönetimi sistemi, danışmanlarla toplantı, proje koordinasyon toplantısı, yeni çalışan sosyalizasyonu, uzman danışmanlığı” özelleştirme stratejileri kapsamında kullanılan mekanizmalara örnek olarak verilebilir.

Swain ve Booto Ekionea (2008), bilgi yönetimi stratejilerini iş stratejileri ile olan bağlantıları ve uyumları açısından ele almışlardır. Savunma iş stratejisine sahip olan organizasyonlar, yüksek kaliteli ürünler oluşturmaya ve/veya düşük maliyetli



hizmetler sunmaya odaklanmaktadır. Aynı zamanda müşterilerini kontrol etmeye veya etkilemeye çalışmaktadırlar. Bu tür organizasyonların bilgi yönetimi stratejisinin verimlilik ve etkililik odaklı olması gerekmektedir. Bu özellikteki bir bilgi yönetimi stratejisinin kullanılması sonucunda, organizasyonların faaliyetleri farklı ürünlerin üretimine yönelik bir nitelik kazanmaktadır. Bu farklılık, organizasyonun hitap ettiği piyasanın büyümesi, hizmet ve ürünlerinin maliyetlerinde azalma gözlenmesi ve müşteri memnuniyetinde artış sağlanması sonucunda gerçekleşmektedir. Maden arama olarak adlandırılan iş stratejisine sahip olan organizasyonlar, sürekli araştırma ve yenilik peşindedirler. Araştırma alanına önemli yatırımlar yapmaktadırlar. Bu tür organizasyonların bilgi yönetimi stratejisinin, bilgi kaynakları ve teknoloji konusunda esneklik sağlaması gerekmektedir. Analiz etme olarak adlandırılan iş stratejisine sahip olan organizasyonlar, strateji oluştururken savunma ve maden arama stratejilerinden yola çıkarak, kapsamlı bir strateji oluşturma eğilimindedirler. Bu organizasyonlarda değişim ve gelişim olanaklarından en üst seviyede yararlanılmaya çalışılmaktadır. Ancak bunu yaparken risk düzeyinin en az seviyede olmasına özen gösterilmektedir. Analiz etme iş stratejisine uygun bilgi yönetimi stratejisinin, bilgi kaynaklarına ilişkin kapsamlı bir bakış açısı sunması gerekmektedir. Wu ve Lin (2009), bilgi yönetiminin uygulanması için; rekabetçi strateji, bilgi stratejisi, uygulama yaklaşımı ve firma performansı bileşenlerinden oluşan süreç dayanaklı bir model önermişler ve bu modelin deneysel olarak uygulanabilirlik geçerliğini incelemişlerdir. Bunun sonucunda; maden arayıcısı rekabet stratejisini kabul eden organizasyonların çoğunluğunun, yenilikçi bilgi stratejisini kabul ettiği; savunucu rekabet stratejisini kabul eden organizasyonların çoğunluğunun ise, kopyalayıcı bilgi stratejisini kabul ettiği belirlenmiştir. Yenilikçi bilgi stratejisini kabul eden organizasyonların çoğunluğunun, kişiselleştirme uygulama yaklaşımını kabul ettiği; kopyalayıcı bilgi stratejisini kabul eden organizasyonların çoğunluğunun ise, kodlama uygulama yaklaşımını kabul ettiği saptanmıştır.

Bhatt (2002) bilgi yönetimi stratejilerine ilişkin, etkileşimlerin ve görevlerin niteliğini dikkate alarak, organizasyon yönetiminin hedeflerinin farklılaştığı ve buna bağlı olarak farklı stratejilerin kullanıldığı bir model sunmuştur. Bilgi yönetimi stratejilerine ilişkin bu model Şekil 2.4'de görülmektedir.



Şekil 2.4. Bilgi yönetimi stratejileri (Bhatt, 2002:36)

Bhatt (2002), bu bilgi yönetimi stratejilerini şu şekilde açıklamıştır: Şekil 2.4'de yer alan birinci hücrede yönetimin hedefi, çalışanlarını güçlendirmektir. Çalışanlar organizasyon içinde birçok rutin problem ile karşılaşmaktadırlar. Bu nedenle işleri ile ilgili alacakları bir eğitim, organizasyonun sorunlarını daha hızlı bir şekilde anlamalarını ve çözüm geliştirmelerini sağlayabilecektir. Ancak çalışanların iş süreçlerinde takdir yetkisini kullanabilmeleri, çalışanların iş deneyimlerine bağlı olarak gerçekleşmelidir. Bunu sağlayabilmek için organizasyon yönetiminin, çalışanların takdir yetkisini kullanmaları konusunda açıklayıcı talimatnameler hazırlaması faydalı olacaktır. Çalışanların sorumluluklarını ve yetkilerini bilmeleri, kendilerine verilen takdir yetkisini kullanmalarında yardımcı olacaktır ve bu yetkilerini daha doğru bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır.

Organizasyonlar çalışanlarının sadece iş rutinlerini öğrenmelerini değil, organizasyonun iş yapabilmesini sağlayan gizli gerçekleri de öğrenmelerini istemektedir. Bu gizli gerçekler organizasyonun rekabetçi bir çevrede var olabilmesini ve faaliyet gösterebilmesini sağlayan gerçeklerdir. Bu gizli gerçekler arasında; müşterilere nazik davranma, onların güvenini kazanma ve ihtiyaçlarına çabuk cevap verebilme yer almaktadır. Organizasyonlar çalışanlarının bu gizli gerçekler doğrultusunda hareket etmelerini istemektedir.

İkinci hücrede yönetimin hedefi, uzman çalışanlarını motive etmektir. Bunun için yönetimin çalışanlarından sadece üstün bir performans beklememesi

gerekmektedir. Onları bu yönde motive etmeleri ve hatta ödüllendirmeleri gerekmektedir. Organizasyon içinde uzman çalışanlar kendi uzmanlık alanları ile ilgili talimat almamakta, bir anlamda serbest hareket etmektedirler. Organizasyonların bu konuda tedbirli hareket etmesi gerekmektedir. Yani, organizasyonun ihtiyaçları ile uzmanların istekleri arasında bir denge sağlanması gerekmektedir.

Üçüncü hücrede organizasyonel bilgi tabanının zenginleştirilmesi amaçlanmaktadır. Bunun için ise, bireyler arasındaki sosyal etkileşimlerden ve kendiliğinden organize olan takımlardan yararlanılmaktadır. Çoklu bakış açılarının elde edilmesi ile organizasyonun dış çevresine daha duyarlı olması sağlanacak ve bu şekilde organizasyon dış çevresinden gelen uyarılara daha duyarlı olabilecektir. Aynı zamanda organizasyon, karşılaşılan farklı durumlarda, hangi bilginin kullanımının risk doğuracağını, hangi bilginin kullanımının mevcut durum bağlamında uygun olacağını değerlendirebilecektir. Yönetimin bu noktada organizasyon içinde bir işbirliği yapısı oluşturması gerekmektedir. Çünkü organizasyonun karşılaşılabileceği karmaşık görev yapılarında, sağlanan işbirliği ile karşılaşılan problemler daha ayrıntılı bir şekilde ele alınabilecektir. Organizasyon genelindeki sorunların çözülebilmesi için, organizasyon çalışanlarının çözüm sürecine dahil olmaları ve görüşlerinin dikkate alınması gereklidir. Problemlerin çözülmesi sürecinde, çalışanların farklı görüşlerinin dikkate alınması, organizasyonun çözüm sürecini başarılı bir şekilde yönetmesini sağlayacaktır.

Dördüncü hücrede kuralların ve prosedürlerin kodlanması ve depolanması amaçlanmaktadır. Ancak kodlama ve depolamanın, organizasyon çalışanlarının kural ve prosedürlere kolay bir şekilde ulaşmalarını ve kural ve prosedürleri kolaylıkla anlamalarını sağlayacak şekilde yapılması gerekmektedir. Kurallar ve prosedürlerin netliğe kavuşturulamaması, her çalışanın bu kural ve prosedürleri kendi algıları doğrultusunda yorumlamasına ve uygulamasına neden olacaktır. Ancak kodlama ve depolama eylemlerinin gerçekleştirilmesi ile anlaşılabilirliğin sağlanması, yorumlama ve uygulamada bu tür sorunların çıkmasını engelleyecektir. Organizasyonun kural ve prosedürleri zaman içerisinde değişecektir. Çevresel değişimler doğrultusunda, organizasyonun kural, prosedür ve politikalarında da gerekli değişiklikler yapılmalı ve çevreye uyum sağlanmalıdır. Organizasyonlar kalite geliştirme kapsamında; kural, politika ve prosedürlerin gözden geçirilerek değerlendirilmesine yönelik girişimlerde bulunmalıdır.

Bilgi yönetimi stratejisinin oluşturulabilmesi için, uygun bir kültür yapısının oluşturulması gerekmektedir. Uygun ve destekleyici bir kültür yapısının oluşturulmasında çeşitli yollar kullanılabilir. Bunun için bazı organizasyonlar, bilgi paylaşımı organizasyonda bir norm olarak algılanıncaya kadar, bilginin paylaşımına yönelik teşvik ve mükafat yöntemini kullanmaktadır. Bazı organizasyonlar ise, çalışanların performanslarını değerlendirirken bilgi depolarına yaptıkları katkıları ve bu depoları kullanmalarını da göz önünde bulundurmaktadır (Liebowitz, 2004). Momcilovic ve Rajakovic (2009), bilgi yönetimi stratejilerinin uygulanabilmesi için, üst yönetimin desteğinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Özellikle bilgi yönetiminin organizasyon içinde teşvik edilmesinde, üst yönetime büyük görev düştüğünü ve yöneticilerin organizasyonda kullandıkları stratejileri bilgi yönetimi stratejisi ile uyumlu kılmalarının, bilgi yönetiminin başarısı için önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Belirttikleri bilgi yönetimi stratejileri, stratejik ve taktik aktiviteler içermektedir. Bu aktiviteleri ise, şu şekilde açıklamışlardır:

1. “Kurumsal intranet geliştirme
2. Ortak uygulamanın biçimlendirilmesi
3. Danışmanlık programlarının uygulanması
4. Emekli çalışanlardan bilgi transferini destekleme
5. Çalışanların bilgisini belgeleme
6. Prosedürler ve politikalar geliştirme
7. E-öğrenmeyi içeren yeni bir öğrenme yaklaşımının uygulanması
8. Takım süreci ve işbirliği için araçların işe koşulması
9. Organizasyon içinde bilgi simsarının rolünü resmileştirme” (Momcilovic ve Rajakovic, 2009:192)

### 2.1.7. Bilgi Yönetimi Modelleri

McAdam ve McCreedy (1999) bilgi yönetimi modellerini; bilgi kategori modelleri, entelektüel sermaye modelleri ve bilgi yönetiminin sosyal olarak kurulduğu modeller olmak üzere üç sınıfta incelemişlerdir. Bilgi kategorisi modellerinde, sosyal ve mekanik yaklaşımlarla bilgi sınıflandırılmakta ve bilgi yönetimine kavramsal bir bakış açısı sunulmaktadır. Entelektüel sermaye modelinde; entelektüel sermaye, beşeri ve yapısal/organizasyon sermayesi kategorileri altında toplanan insan, müşteri, süreç ve gelişme unsurları şeklinde ayrılmaktadır. Bilgi yönetiminin sosyal olarak kurulduğu modellerde bilgi, organizasyonun sosyal ve öğrenme süreçleri ile bağlantılı olarak değerlendirilmektedir. Entelektüel sermaye yaklaşımı bilgiyi bir varlık olarak değerlendirmekte, tanımlamalarda ve sınıflandırmalarda mekanistik bir yaklaşım göstermektedir. Entelektüel sermaye yaklaşımının bilgiye diğer varlıklar gibi yaklaşması, fazla mekanik nitelikte olmasına

yol açmaktadır. Bilgi kategorisi modelleri, bilginin dönüştürülmesini açıklamada sosyal süreçlerden yararlanmasına rağmen, bilginin sınıflandırılmasında mekanistik bir yaklaşım göstermektedir. Sosyal yapıdaki modeller ise, bilginin sosyal ilişkilerde kurulduğunu öngörmekte ve dolayısıyla bilginin kurulumuna ilişkin sosyal bir yaklaşım göstermektedir. Sosyal yapıli modeller, bilgi yönetimine ilişkin bilimsel ve sosyal yaklaşımlar açısından, dengeli bir bakış açısı sunmaktadır (McAdam ve McCreedy, 1999).

Kakabadse ve arkadaşları (2003) ise; felsefi model, şebeke modeli ve kuantum modelinin bilgi yönetimi modelleri arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Kakabadse ve arkadaşları (2003:80-81), bilgiyi epistemolojik açıdan ele alan ve bilginin nelerden oluştuğu ile ilgilenen felsefi modelin odak noktasında, “amaçlar (değerler, soyut kavramlar ve bilinç), tür (kavramlar, nesnelere, edatlar) ve bilginin kaynağı (algı, hafıza ve neden)” unsurlarının yer aldığını belirtmişlerdir. Şebeke modelinde organizasyonun çevresinde yer alan bilgilerin farkında olunması ve bu bilgileri organizasyonun rekabet üstünlüğü sağlaması, yarar elde etmesi doğrultusunda kullanılması söz konusudur. Kuantum modeline göre, bilgi yönetimi sürecinde organizasyonun faaliyetleri bütünleştirici ve etkileşimli bir nitelikte gerçekleştirilmektedir. Organizasyon faaliyetlerin bu tür bir nitelikte olmasıyla, karmaşık problemler organizasyonla doğrudan bağlantısı olan herkese ve topluma fayda sağlayacak şekilde çözümlenebilmektedir (Kakabadse vd., 2003).

### **2.1.7.1. Carayannis'in örgütsel biliş sarmalı modeli**

Carayannis (1999:219), enformasyon teknolojisi ve yönetimsel ve örgütsel biliş arasındaki sinerjik birlikteliği güçlendirmede, bilgi yönetiminin ne tür bir rolü olduğunu incelemiş ve enformasyon teknolojisinin ve bilgi yönetiminin, “yönetimsel ve örgütsel bilişin stratejik sağlayıcıları” olabileceğini belirterek “Örgütsel Biliş Sarmalı” isimli bir örgütsel bilgi yönetimi modeli geliştirmiştir. Bu modeli ise, özetle şu şekilde açıklamıştır (Carayannis, 1999):

Modelde farklı bilgi konumları yer almaktadır. Bu konumlar bilgi ve meta-bilginin bir fonksiyonu durumundadır. Bilgi ve farkındalık olarak ele alınan meta bilgi arasındaki ilişkilere dikkat çekilmektedir. Modelde aynı zamanda bilgi devirlerinden bahsedilmektedir. Bilgi devirleri kavramı; farkındalık ve bilgisizliğin dört safhası arasında geçiş yapılan yeri belirtmektedir. Söz konusu bu geçiş genellikle; bilgisizliğin bilgisizliğinden, bilgisizliğin farkındalığı, farkındalığın

farkındalığı ve farkındalığın bilgisizliği yönlerine doğru gerçekleşmektedir. Bilgisizliğin bilgisizliği; “ne bildiğini bilmeme”; bilgisizliğin farkındalığı “ne bilmediğini bilme”; farkındalığın farkındalığı “araştırma, keşif ve öğrenme sonucunda ne bildiğini bilme”; farkındalığın bilgisizliği ise, “rutinleşmişliğin ve örtük farkındalığın sonucu olarak ne bildiğini bilmeme” (Carayannis, 1999:225) anlamına gelmektedir. Modelde bilgi yönetimi süreci, farkındalık ve bilgisizliğe ilişkin bu dört durum arasında gerçekleşen geçişlerin yönetimi olarak değerlendirilmektedir. Bu geçişler sayesinde enformasyon teknolojisinin, organizasyonda gerçekleştirilen bilgi yönetimi süreci ve organizasyonun ihtiyaçları doğrultusunda kullanılabileceği geçitler elde edilebilmektedir. Modelde organizasyonların bilgiye ve öz-farkındalığa ulaşması için kullanılabilen, bağlantı ve etkileşim olarak adlandırılan yollar bulunmaktadır. Bağlantı yolu, enformasyon teknolojisinin kullanımı ile gerçekleştirilmektedir. Maddi girdi ve çıktıları olmasından ötürü bu yola ilişkin ölçümler kolaylıkla yapılabilmektedir. Etkileşim yolu ise, enformasyon sosyo-teknolojilerinin kullanımı ile gerçekleştirilmektedir. Etkililik, örtük ve maddi girdi ve çıktı unsurları, etkileşim yolu için önem arz etmektedir.

### 2.1.7.2. Van Buren’in entelektüel sermaye yönetimi modeli

Entelektüel Sermaye Yönetimi Modelinde yer alan bilgi yönetimi süreçleri ve içerikleri şu şekildedir (Van Buren, 1999:77):

“Tanımlama: Entelektüel sermaye türlerinin, ihtiyaçlarının ve gereksinimlerinin belirlenmesi,

Yaratma: Yeni entelektüel sermayenin yaratılması ve mevcut entelektüel sermayenin ortaya çıkarılması,

Ele geçirme: Entelektüel sermayenin derlenmesi, toplanması, açıklanması, kodlanması ve yeniden organize edilmesi,

Paylaşma: Entelektüel sermayenin yayılması, dağıtılması ve transfer edilmesi,

Kullanma: Entelektüel sermayenin uygulanması, birleştirilmesi, yeniden kullanılması, faydalanılması ve geliştirilmesi”

Her ne kadar bu süreçler belirli bir sıra içinde gerçekleşiyor gibi görünse de, uygulama sürecinde bu süreçler birbirleriyle çakışmaktadır. Modelde yer alan bilgi yönetimine imkan sağlayan (hayata geçiren) unsurlar ve içerikleri ise şu şekildedir (Van Buren, 1999:77):

“Liderlik: Bir kuruluşün liderinin kuruluşün değerlerine ve iş hedeflerine yönelik güçlü bir inanç, anlayış ve bağlılık gösteren hareketleri ve açıklamaları

Yapı: Bir kuruluşün içinde ve kuruluş ölçeğinde bireylerin, çalışma gruplarının, takımların ve iş birimlerinin organizasyonu

Kültür, davranış ve iletişim: Bir kuruluş içinde davranış ve işin yürütülmesine ilişkin uygun yollar hakkında geniş ölçüde paylaşılan inançlar, kurallar ve değerler

Teknoloji ve süreçler: Ana iş aktivitelerini gerçekleştirmek için bir kuruluş tarafından kullanılan resmi araçlar ve yöntemler

Ödüllendirme ve onaylama: Arzu edilen davranışları teşvik etmek için bir kuruluş tarafından kullanılan pozitif güçlendirme yöntemleri  
 Ölçüm: Bir bütün olarak bireylerin, birimlerin ve kuruluşun performansını kaydetmek, izlemek ve takip etmek için kullanılan araçlar ve yöntemler  
 Bilgi, yetenekler, kabiliyetler ve yeterlikler: Kuruluşun işini gerçekleştirmek için çalışanların mevcut kabiliyetleri  
 Yönetim: Kuruluşun aktivitelerinin planlandığı gibi gerçekleştirilmesini sağlamaya ilgili görevler”

### 2.1.7.3. Hedlund ve Nonaka modeli

Bu modelde bilginin depolanmasından ziyade, bilginin transferi ve dönüşümü süreçlerine ağırlık verilmekte ve bu şekilde dinamik bir model ortaya konmaktadır. Modelde bilginin transferinin ve dönüşümünün gerçekleştirildiği süreçler şunlardır (Hedlund, 1994):

*Açıkça ifade etme ve içselleştirme:* Bilginin açıkça ifade edilmesinde örtük yapıda bulunan bilgi, açık bilgi haline gelmektedir. Bilginin açıkça ifade edilmesi bilgiye ilişkin; transfer, genişleme ve gelişme süreçlerinin gerçekleştirilmesine de yardımcı olmaktadır. Açıkça ifade edilen bilginin tekrar örtük bir yapıya dönüşmesi durumunda, bilginin içselleştirilmesi gerçekleştirilmektedir.

*Genişletme ve benimseme:* Bilginin genişletilmesi, açıkça söylenmiş veya örtük bilginin, modelde yer alan dört farklı düzey arasında düşük düzeyden yüksek düzeye doğru aktarılması şeklinde gerçekleşmektedir. Benimseme ise, genişletmenin tam tersi şeklinde gerçekleşmektedir. Bilginin aktarımı yüksek düzeyden düşük düzey gruplarına doğru yapılmaktadır. Modelde genişletme ve benimseme arasındaki etkileşim ise diyalog olarak adlandırılmıştır. Diyalog ve yansıtmanın, nitelik ve nicelik açısından yeterli olması bilgi yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

*Asimilasyon ve yayma:* Asimilasyon ve yayma, çeşitli formlarda bulunan bilgilerin girdi ve çıktıları ile ilgili süreçlerdir. Hem asimilasyon hem de yayma süreçleri, açık ve örtük bilgi türlerini içerebilmektedir.

Hedlund (1994), bu bilgi yönetimi modelinin uygulanarak test edilmesi sonucunda “N-form” kuruluş yapısını oluşturmuştur. N-form organizasyon oluşumunun temel prensipleri şu şekildedir:

1. Konuları bölmekten daha çok, bir araya getirme yolu tercih edilmelidir. Bilginin bir araya getirilmesinde, asimilasyon ve diyalog süreçlerinin önemli rolü bulunmaktadır.

2. Organizasyonda kalıcı yapılar kurmaktan ziyade, bireylerden veya birimlerden oluşan geçici topluluklar kurmak gerekmektedir. Bireylerin sahip olduğu örtük uzmanlık bilgisinin kullanılabilirliğini sağlamak için, bireyler arası ilişkilerdeki ve görevlerdeki kalıcılığı sağlamak gerekmektedir.
3. Organizasyonun her düzeyinde yoğun bir iletişimin gerçekleştirilmesi açısından, sadece üst düzeyde bulunan çalışanlara odaklanmak doğru değildir.
4. Organizasyonda dikey iletişimden daha çok yatay iletişim tercih edilmelidir.
5. Organizasyon yönetiminin görev anlayışı, izleme ve gerekli kaynakların tahsisini yapmaktan daha çok; kolaylaştırma/hızlandırma, iletişimin sağlanmasına yönelik gerekli teknik ve beşeri altyapıyı sağlama ve bilgi yatırımını koruma konularına odaklanmalıdır. Organizasyonlarda; enformasyon yükünün fazlalığı, iletişim sürecinin karmaşıklığı, yapılan kombinasyonların tesadüfi olarak gerçekleşmesi ve çalışma takımlarındaki yer değişiklikleri gibi özelliklerinden ötürü, bütünleşmenin sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bütünleşmenin sağlanması ise, organizasyonun yöneticisi tarafından üstlenecek bir sorumluluk alanıdır. Yöneticinin vizyona ilişkin net açıklamalar yapması, söz konusu bütünleşmenin sağlanmasında oldukça etkili bir yöntemdir.
6. Organizasyonda yarı bağımsız bölümler oluşturmak için çeşitlendirme yapma yoluna gidilmesinden ziyade, belirli alanlarda ortaklık oluşturma yoluna gidilmelidir. Bu alanların, bilgi unsurlarının bir araya getirilmesi bakımından zengin potansiyele sahip olması gerekmektedir.
7. Organizasyonda hiyerarşik bir yapıdan ziyade, heterarşik bir yapılanma olmalıdır.

#### **2.1.7.4. Qiu, Chui ve Helander'in bilişsel bilgi işleme modeli**

Qiu ve arkadaşları (2008), ürün tasarımında bilişsel bilgi işleme modelinden yola çıkarak, bilgi hakkında enformasyon kazanımı sağlayabilecek bilişsel bilgi modelleme yöntemini sunmuşlardır. Bilişsel bilgi işleme modelini, bilginin sınıflandırılması ve bilgi dönüşümü süreçleri üzerinde yapılandırmış ve şu şekilde açıklamışlardır:

Bilişsel bilgi modelleme yönteminde, farklı bilgi sınıfları bilgi parçaları şeklinde bölümlere ayrılmıştır. Modelleme yönteminde bilgi parçasının



modellenmesi; içerik, eylem ve bağlam olmak üzere üç boyut ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle, bilgi parçasına ilişkin içerik, eylem ve bağlam boyutlarının yönetimi gerçekleştirilmelidir. “Her bir bilgi parçasının neye ilişkin olduğu” (Qiu ve arkadaşları, 2008:159) içerik olarak adlandırılmaktadır. İçerik boyutunun modellenmesinde; tanım, detay düzeyi ve bilgi biçimi kullanılmaktadır. “Bilgi parçasındaki bilişsel değişim” (Qiu ve arkadaşları, 2008:160) eylem olarak adlandırılmaktadır. Bilgi aktiviteleri, takım etkileşimi ve karar aktiviteleri eylem boyutunun modellenmesinde kullanılmaktadır. Bilgi aktiviteleri; bilginin oluşturulması, bilginin paylaşılması, bilginin değerlendirilmesi ve bilginin kullanılması olarak sınıflandırılmaktadır. Takım üyeleri, bilgi yönetimi aktivitelerinin gerçekleştirilmesi konusunda önemli rol oynamaktadırlar. Takım üyeleri arasındaki etkileşim, özellikle bilginin paylaşılması aktiviteleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. “Bir bilgi parçasının meydana geldiği koşullar veya durumlar” (Qiu ve arkadaşları, 2008:161) bağlam olarak adlandırılmaktadır. Bağlam boyutunun modellenmesinde, soyutlama ve bir araya getirme düzeyleri kullanılmaktadır.

#### **2.1.7.5. Inkpen ve Dinur modeli**

Inkpen ve Dinur (1998), örtük ve açık bilgi türlerine dikkat çekerek farklı bilgi türlerinin farkında olunmasına vurgu yapmışlardır. Bilginin yaratılmasının, çeşitli düzeylerdeki etkileşimi içeren dinamik bir süreç olduğu ve bilgi yaratımının başarıyla gerçekleştirilmesinin, rekabetçi stratejiyi güçlendirici bir etkiye sahip olması gerektiği varsayımında bulunulmuştur.

Bilgi yönetimi süreçleri, her bir süreç ile ilişkilendirilen bilgi türleri ve örgütsel düzeyler olmak üzere üç boyutta açıklanmaktadır. Örgütsel düzey; birey, grup ve organizasyon olmak üzere üç aşamalı bir yapıda açıklanmıştır. Bilginin yaratılabilmesi için, çeşitli örgütsel düzeyleri içeren süreçlerin işe koşulması gerekmektedir. Bilginin fazla örtük bir nitelikte olduğu durumlarda, bu bilginin bireysel deneyimlerle ilgili olacağı dikkate alınarak, bilgi transferinin düşük örgütsel düzeyde, bir başka deyişle bireyler aracılığıyla gerçekleştirilmesi daha uygundur. Bilginin örtük niteliğe sahip olduğu durumlarda, ortak düzeyde bir başka deyişle grup veya organizasyon düzeyinde gerçekleştirilen bilgi transferi fazla etkili olmamaktadır. Öğrenmeye ilişkin çabaların açık bilgi odaklı olması sonucunda, işbirliği sürecinin oluşumunda bilgi yönetimi süreçleri, teknoloji paylaşımı ve

organizasyonlar arası etkileşim çerçevesinde yapılanmaktadır (Inkpen ve Dinur, 1998).

#### **2.1.7.6. Beijerse'nin tümleşik kavramsal bilgi yönetimi modeli**

Beijerse (2000)'nin tümleşik kavramsal bilgi yönetimi modeli, kavramsal bir niteliğe sahiptir. Modelde bilgi yönetimi, bilgi faktörünün üretken hale getirilmesi sonucunda organizasyonun hedeflerine ulaşılması olarak görülmektedir. Bunun için çalışanların yeterliliklerinin geliştirilmesine ve girişimciliğin teşvik edilmesine önem verilmektedir. Enformasyon, kapasite ve tutum faktörlerinin bilgiyi nitelendirdiği ve bilginin en uygun kullanımı için bu faktörlere eşit derecede önem verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Kapasite faktöründe bilgi, veriden enformasyona ulaşma ve enformasyonun yorumlanması ile enformasyona anlam kazandırılması açısından, bir kapasite olarak değerlendirilmektedir. Bilginin bir tutum olarak nitelendirilmesinin nedeni ise, bilginin insanları düşünmeye ve merak duygularını uyandırarak yenilikçi olmaya sevk etmesidir. Enformasyon bilginin sisteme bağlı yönünü oluşturmakta ve açık bilgi olarak nitelendirilmektedir. Kapasite ve tutum ise, bilginin insana bağlı yönünü oluşturmakta ve örtük bilgi olarak nitelendirilmektedir.

Modelde dokuz bilgi akışı bulunmaktadır. Bunlar; gerekli bilginin belirlenmesi, kullanışlı bilginin belirlenmesi, bilgi boşluklarının belirlenmesi, bilgi geliştirme, bilginin elde edilmesi, bilginin belirli ve ulaşılabilir hale getirilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve kullanılan bilginin değerlendirilmesidir. Modelde organizasyon eyleminin gerçekleştirilmesinde görev alan dört araç bulunmaktadır. Bu araçların tanımı ve modeldeki içerikleri şu şekildedir:

*Strateji:* Yapılan analizler sonucunda, organizasyonun fark yaratan güçlü yönleri belirlenmekte ve organizasyonun gelecekteki hedeflerinin ve yönünün ne olacağına karar verilmektedir. Bilginin farklı açılardan değerlendirilmesinde ve benzer şekilde bilgi ihtiyaçlarının belirlenmesinde stratejinin önemli rolü bulunmaktadır. Bilgi faktörünün üretken hale gelebilmesi için, düşünme süreçlerinin gerekliliği strateji belirlemenin önemine işaret etmektedir.

*Yapı:* Organizasyonun işlerinin nasıl bölümlendirileceği ve belirlenen görevlerin koordinasyonunun nasıl yapılacağı organizasyonun yapısı tarafından belirlenmektedir. Bilginin belirli ve ulaşılabilir hale getirilmesi ve elde edilmesi

açısından kolaylaştırıcı nitelikteki bir yapı önemlidir. Yapının kolaylaştırıcı olabilmesi için; esnek, düz ve dağıtılmış bir yapıda olması gerekmektedir.

*Kültür:* Organizasyon kültürü, organizasyon üyelerinin sahip olduğu ortak değerler, kurallar ve fikirlerden oluşmaktadır. Kültür bilginin paylaşımının ve kullanımının sağlanması açısından önem taşımaktadır.

*Sistemler:* Organizasyonların operasyonel bölümünü oluşturan sistemler, organizasyon içindeki işlerin yapımında başvuru kuralları, prosedürler, yol gösterici ilkeler ve araçlardır. Modelde her çeşit sistemin kullanımına vurgu yapılmaktadır. Bu sistemler çevresel koşullara uyum sağlayacak şekilde düzenlenebilmekte, dolayısıyla esnek bir yapıda bulunmaktadır (Beijerse, 2000).

#### **2.1.7.7. Beijerse'nin kavramsal bilgi yönetimi modeli**

Beijerse (1999)'nin kavramsal bilgi yönetimi modeli; strateji ve misyon ifadesi, organizasyon ve araçlar faktörleri üzerine kurulmuştur. Bilgi yönetimi sürecinin strateji dayanaklı olduğu, stratejilerin kısa veya uzun dönemli olabileceği belirtilmekte ve bilgi yönetimi açısından, stratejiden yola çıkarak bilgi politikası oluşturulmasının gerekliliği ifade edilmektedir. Organizasyon, uzun dönemli bir vizyona ve belirlenen hedeflere ulaşmada yol gösterici olan kısa ve orta vadeli stratejilere sahip olmalıdır. Organizasyonun vizyonun, organizasyon üyelerinde ortak bir hırs uyandırması; stratejilerinin ise, organizasyon üyelerince tam anlamıyla bilinen bilgi politikasında yer alması sağlanmalıdır.

Organizasyonun; strateji, yapı, kültür, yönetim stili, personel ve sistemlerden oluştuğu kabul edilmektedir. Modelde özellikle bilgi altyapısı kavramı üzerinde durulmaktadır. Bilgi politikası ve kültürden beslenen bilgi altyapısının, kolaylaştırıcı ve örgütsel boyutları bulunmaktadır. Modelde organizasyon kültürüne büyük önem verilmektedir. Organizasyon kültürünün, bilgi paylaşımını sağlaması, uyarıcı ve motive edici nitelikte olması, bilgi yönetimi ve bilgi yönetimi politikası açısından istenen özelliklerdir. Yönetim stili de organizasyonun kültürü ile yakından ilgilidir. Organizasyonun yönetim stiline, bilgi paylaşımını sağlaması ve uyarıcı ve motive edici özellikte olması gerekmektedir (Beijerse, 1999).

Araçlar, açık ve örtük bilginin yönetilmesinde kullanılmaktadır. Araçlar, bilgi yönetimi sürecine yardımcı olduğu gibi öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır. Bilgiyi yöneten ve öğrenmeyi teşvik eden araçlar, modelde açık ve örtük bilgi arasındaki etkileşime (sosyalizasyon, dışsallaştırma, birleştirme ve içselleştirme) ve

bilgi değer zincirinin boyutlarına (bilgi boşluklarının belirlenmesi, bilginin geliştirilmesi ve/veya satın alınması, bilginin paylaşılması, bilginin değerlendirilmesi) göre sınıflandırılmaktadır. Örgütsel yapının bir parçası olan bilgi altyapısı, bu araçlar tarafından şekillendirilmektedir. Örgütsel yapı ise, bilgi yönetimi uygulamalarının gerçekleştirilmesine yardımcı olmaktadır. Bilgi değer zincirinin farklı boyutlarında yer alan bilgi yönetimi araçlarından bazıları şunlardır:

Bilgi boşluğunun belirlenmesinde; bilgi paylaşımına yönelik toplantılar organize etmek, bilgi haritalamasının uygulanması ve senaryolar geliştirme

Bilginin geliştirilmesi ve satın alınmasında; eğitim ve öğretim planı geliştirme, personelin eğitimi ve öğretimi, personeli konferanslara gönderme ve bilgi ve enformasyon donanımı satın alma

Bilginin paylaşılmasında; görev grupları organize etme, iş toplantıları düzenleme ve iş rotasyonunu kolaylaştırma

Bilginin değerlendirilmesinde; kıyaslamadan faydalanma, içsel ve dışsal denetim uygulama ve kılavuzlardan faydalanma (Beijerse, 1999).

#### **2.1.7.8. Wiig'in bilgi yönetimi modeli**

Bilgi, örtük ve açık kabiliyetlerden oluşmaktadır. Bu kabiliyetler, muhakeme yapabilmek ve karşılaşılan durumlara etkili bir şekilde cevap verebilmek için gereklidir. Bilginin farklı türlerde olması, bilginin kullanımının ve yönetiminin nasıl yapılacağı üzerinde belirleyici rol oynamaktadır (Wiig, 2007).

Wiig (1997)'e göre bilgi yönetiminin temel amacı; bilgiye ilişkin etkililiğin ve bilgi varlıklarından elde edilen kazancın en üst düzeyde olmasını ve bilgi varlıklarının sürekli olarak yenilenmesini sağlamaktır. Yönetimsel bir perspektiften bakarak, sistematik ve açık bir niteliğe sahip bilgi yönetiminin kapsadığı alanları ve bu alanların odak noktalarını şu şekilde ifade etmiştir:

1. “Yukarıdan aşağıya izleme ve bilgiyle ilgili aktivitelerin kolaylaştırılması,
  2. Bilgi altyapısının oluşturulması ve bakımı
  3. Bilgi varlıklarının yenilenmesi, organize edilmesi ve dönüştürülmesi
  4. Bilgi varlıklarının değerini anlamak için bilgi varlıklarının güçlendirilmesi (kullanılması)”
- (Wiig, 1997:401-402)

Wiig (1997:402-403), bilgi yönetiminin odaklandığı operasyonel alanları ise, şu şekilde sıralamıştır:

1. “Kuruluşun entelektüel kaynaklarını ve bilgi kaynaklarını tarama, geliştirme, bakımını sağlama ve koruma

2. Bilgi yaratımının ve yeniliğin herkes tarafından yapılmasını teşvik etme
3. Etkili bir şekilde görev yapmak için gerekli olan bilgiyi ve uzmanlığı belirleme, organize etme, gerekli bilgiyi hazır hale getirme, paketleme (örneğin; eğitim kurslarında, prosedür kılavuzlarında veya bilgi dayanaklı sistemlerde) ve ilgili eylem noktalarına dağıtma
4. Bilgiyi en etkili şekilde kullanmak için kuruluşu modifiye etme ve yeniden yapılandırma, bilgi varlıklarını kullanmak için olanaklardan faydalanma, bilgi boşluklarını ve darboğazlarını asgariye indirme ve ürünlerin ve hizmetlerin katma değerli bilgi içeriğini maksimuma çıkarma
5. Belirlenen olanaklara, önceliklere ve ihtiyaçlara dayalı olan gelecekteki ve uzun dönemli bilgi merkezli aktiviteleri ve stratejileri-özellikle yeni bilgi yatırımları-araştırma ve geliştirmeyi, stratejik ittifakları, kazançları, önemli kiralama programlarını vb. yaratma, yönetme ve izleme
6. Özel mülkiyeti ve rekabet gücü yüksek bilgiyi koruma ve sadece en iyi bilginin kullanıldığını, değerli bilginin körelmediğini ve bilginin rakiplere geçmesine izin verilmediğini anlamak için bilginin kullanımını kontrol etme
7. Kuruluşun olanaklarının, prosedürlerinin, yönergelerinin, standartlarının ve uygulamalarının, organizasyonun uygulamalarının ve kültürünün parçası olarak aktif bilgi yönetimini kolaylaştırmaları ve desteklemeleri için, bilgi yönetimi kabiliyetleri ve bir bilgi yapısı sağlama
8. Organizasyonun amaç ve hedeflerinin yerine getirilmesinin parçası olarak aktifleştirilmiş varlıkların oluşturulması, kullanılması, yenilenmesi ve ayrıca yönetilmesi için tüm bilgi varlıklarının performansını ölçme ve an azından içsel olarak hesap verme”

#### 2.1.7.9. Wiig'in durumlarla başa çıkmaya yönelik bilgi modeli

Örgütsel ve kişisel durumların üstesinden gelme, karar verme ve problem çözme süreçlerini içermektedir. Bilginin yönetilebilmesi için, örgütsel ve kişisel durumlarla nasıl başa çıkılacağını bilmek gerekmektedir. Modelde durumla başa çıkma dört ana göreve ayrılmıştır. Bunlar; anlam verme, karar verme/problem çözme, uygulama ve izlemedir. Bu görevlerin gerçekleştirilmesinde; durumsal farkındalık, eylem alanı ve yenilik kabiliyeti, yürütme kabiliyeti ile yönetim yeterliği ve perspektifleri şeklindeki işlevsel kabiliyetler rol almaktadır. Bireylerin sahip olduğu bilginin kalitesi ve genişliği bu kabiliyetlerin yeterliğinde önemli bir etkidir (Wiig, 2003).

*Anlam verme ve durumsal farkındalık:* Yeni bir durumla karşılaşıldığında, söz konusu durum ile ilgili enformasyon toplanır ve sahip olunan bilgi, duruma anlam verme amacıyla kullanılır. *Karar verme/problem çözme ve eylem alanı ve yenilik kabiliyeti:* Bireylerin eylem alanı ve yenilik kabiliyeti, bireylerin durumlar karşısında karar verme kabiliyetini etkilemektedir. Eylem alanı kavramı ile bireylerin kendisini içinde; anlama, harekete geçme, karar verme ve yenilik yapma açısından yeterli ve rahat hissettiği ve bireyin karar verme ve uygulama süreçlerini gerçekleştirmek için hazırlandığı alan ifade edilmektedir. Aktif bir yapıda bulunan eylem alanının şekillendirilmesinde; bireylerin yaratıcı kabiliyetleri, yöntemleri,

kişisel tutumları, zihniyetleri ve motivasyonları görev yapmaktadır. Bireyler yenilik kabiliyetleri ile olanakları keşfedebilmekte ve farklı çözümler bulabilmektedirler. Karar verme süreçlerinde yeni fikirleri kullanabilmekte ve daha iyiye gitme yolundaki olanaklardan yararlanabilmektedirler. *Uygulama ve yürütme kabiliyeti*: Sınırlı kişisel ve örgütsel yürütme kabiliyeti, alınan kararlardan beklenen sonuçların alınmasını sınırlandırıcı bir etkidir. Yürütme kabiliyeti; kararların uygulanması için gerekli olan kaynaklar, karara ilişkin eylemlerin nasıl gerçekleştirileceği ve kararın ifade ettiği içeriğin anlaşılması için gerekli olan bilgileri içermektedir. Uygulama sürecinde elde edilecek başarı, yürütme kabiliyetindeki yetkinliğe bağlıdır. *İzleme ve yönetme yeterliği ve perspektifleri*: İzleme ile; anlam verme, karar verme/problem çözme ve uygulama süreçlerinin gidişatı hakkında bilgi toplanır. Böylece eylemlerin ve kararların nasıl olması gerektiği konusunda yol gösterilmesiyle süreçlerin istenildiği yönde gitmesi sağlanır. İzleme görevinin gerçekleştirilmesinde, yönetim yeterliği ve perspektif kabiliyeti etkili olmaktadır (Wiig, 2003).

#### **2.1.7.10. Bilgi yönetimi değerlendirme aracı modeli (BYDA modeli)**

Arthur Andersen ve Amerika Verimlilik ve Kalite Merkezi (The American Productivity and Quality Center [APQC]) tarafından geliştirilen ve bir örgütsel bilgi yönetimi modeline dayalı olan Bilgi Yönetimi Değerlendirme Aracı (BYDA), organizasyonlara bilgi yönetimini nasıl gerçekleştirdikleri konusunda değerlendirme yapma imkanını sunmaktadır. Bir kıyaslama aracı olan BYDA, dikkat edilmesi gereken alanların ve etkili ve doğru bir şekilde gerçekleştirilen bilgi yönetimi uygulamalarının belirlenmesi konularında organizasyonlara yardımcı olmaktadır. Nitel bir yaklaşımı kullanan BYDA, işbirlikçi ve içsel kıyaslama yapma amacıyla tasarlanmıştır. Kıyaslamamanın nitel yaklaşımla yapılması bir başka deyişle nitel kıyaslama ile ifade edilmek istenen, kıyaslama sürecinde uygulamaların veya süreçlerin karşılaştırmasının yapılmasıdır. Örgütsel bilginin geliştirilmesinin, bilgi yönetimi süreci ile teşvik edilebileceğinin belirtildiği modelde bu teşviğin sağlanmasında, bilgi yönetiminin hayata geçirilmesinde rol alan; liderlik, kültür, teknoloji ve ölçüm unsurlarının kullanılabilmesi ifade edilmektedir (de Jager, 1999).

Liderlik, kültür, teknoloji, ölçüm ve süreç olmak üzere beş bölümden oluşan BYDA, 24 bilgi yönetimi uygulamasını içermektedir. Bu beş bölümün içerdiği bilgi yönetimi uygulamaları şunlardır (American Productivity & Quality Center, 2001:1-4):

### **“Bilgi Yönetim Süreci**

- S1. Bilgi boşlukları sistematik bir şekilde teşhis edilir ve iyi tanımlanan süreçler bilgi boşluklarına yakın olmak için kullanılır.
- S2. Tecrübeli ve ahlaki bir bilgi toplama mekanizması geliştirilir.
- S3. Örgütün bütün üyeleri geleneksel ve geleneksel olmayan yerlerdeki fikirleri aramakla meşgul olmaktadır.
- S4. Örgüt öğrenilmiş dersleri ve dokümantasyonları da kapsayan, en iyi uygulamaların transfer sürecini formülize eder.
- S5. “Örtülü bilgi” (çalışanlar neyi nasıl yapacaklarını bilirler, fakat ifade edemezler) değerlendirilir ve örgütün içerisinde transfer edilir.

### **Bilgi Yönetiminde Liderlik**

- L1. Örgütsel bilgi yönetimi, örgüt stratejisinin merkezidir.
- L2. Örgüt kendi bilgi varlıklarının gelir üretme potansiyelini bilir ve onların pazarlanması ve satışı için stratejiler geliştirir.
- L3. Örgüt mevcut temel yetenekleri desteklemek ve yenilerini yaratmak için öğrenmeyi kullanır.
- L4. Bireyler, örgütsel bilginin gelişimine katkıları için işe alınır, değerlendirilir ve düzenlenirler.

### **Bilgi Yönetimi Kültürü**

- K1. Örgüt bilgi paylaşımını teşvik eder ve kolaylaştırır.
- K2. Açık ve güvenli bir iklim, örgütün her tarafını kaplamaktadır.
- K3. Müşteri değeri yaratma bilgi yönetiminin ana amaçlarından biri olarak kabul edilir.
- K4. Esneklik ve yenilik yapma isteği, öğrenme sürecini sürdürür.
- K5. Çalışanlar kendi öğrenme eylemleri için sorumluluk taşırlar.

### **Bilgi Yönetimi Teknolojisi**

- T1. Teknoloji tüm girişim üyelerini birbirleri ile ve ilgili dış topluluklarla bağlar.
- T2. Teknoloji tüm girişim için ulaşılabilir bir kurumsal bellek yaratır.
- T3. Teknoloji örgütü müşterilere yakınlaştırır.
- T4. Örgüt insan merkezli bilgi teknolojisinin gelişmesine yardım eder.
- T5. Teknoloji, çalışanların yetki alanlarında işbirliğinin hızlı bir şekilde oluşmasını destekler.
- T6. Bilgi sistemleri gerçek zamanlıdır, entegre edilir ve akıllıdır.

### **Bilgi Yönetimi Ölçümü**

- Ö1. Örgüt, bilginin finansal sonuçlarla bağlantısını kurmak için yöntemler bulur.
- Ö2. Örgüt bilgiyi yönetmek için spesifik bir göstergeler grubu geliştirir.
- Ö3. Ölçülerin hem finansal hem de finansal olmayan göstergeleri dengededir.
- Ö4. Örgüt kendi bilgi tabanını ölçülebilir bir şekilde artıran girişimlere doğru kaynakları dağıtır. “

## **2.1.7.11. Edvinsson’ın entelektüel sermaye modeli**

Entelektüel sermaye ve değer yaratımının odak noktası olduğu modelde (Edvinsson 1997; 2001), entelektüel sermayenin; “insanlar, fikirler ve bilgi arasındaki ilişkilere yönelik bir arayış” olmasından ötürü, entelektüel sermaye bir “ilişki konusu” (Edvinsson, 1997:372) olarak ele alınmaktadır. Bireylerin fikirlerini birbirleri ile paylaşımları sonucunda ortaya çıkan ve gösterilen ortak çabalar sonucunda çalışmasının sağlandığı entelektüel sermaye, yenilenebilir bir niteliğe sahiptir (Edvinsson, 1997).

Entelektüel sermaye yönetimi, bilgi yönetiminden daha fazlasını ifade etmektedir. Bilgi yönetimi sürecinde, bilginin etkili bir şekilde kullanılması ve bu şekilde organizasyonun değer yaratma konusunda daha kabiliyetli hale gelmesi sağlanmaya çalışılmaktadır. Entelektüel sermaye yönetiminde ise; entelektüel sermaye belirlenmekte, ele geçirilmekte, güçlendirilmekte ve geri dönüşümü sağlanmaktadır. Bu şekilde organizasyon, değer oluşturma kabiliyetlerinde daha etkili bir seviyeye getirilmeye çalışılmaktadır. Bu nedenle entelektüel sermaye yönetiminde değer yaratma ve değer ortaya koyma eylemleri bir arada bulunmaktadır. Entelektüel sermaye yönetimi ile yeni değer yaratımı sağlanmaktadır. Etkileşimlerin daha etkili ve gelişmiş olmasını sağlayarak, elde edilen katma değerlerin daha yüksek nitelikte olmasında rol almaktadır (Edvinsson, 1997). Organizasyonların bireylere işbirliği yapabilecekleri olanakları sunması ve iş olanaklarını güçlendirmesi gerekmektedir. Organizasyon çalışanları, yetenekleri ile değer yaratma yeniliklerine katkıda bulunmaktadırlar (Edvinsson, 2001).

#### **2.1.7.12. Boisot'un information space (I-space) modeli**

Boisot ve arkadaşları (2007) tarafından sunulan I-Space; yapılandırılmış bilgi akışının, yapılandırılmamış bilgi akışına göre daha kolay ve yaygın bir biçimde gerçekleştiği öncülüne dayanmaktadır. Modelde enformasyon yapılanmasının, kodlama ve soyutlama bilişsel aktiviteleri ile gerçekleştiğini kabul ederek bu aktiviteleri şu şekilde açıklamışlardır: Kodlama; “dünyamızı anlamlandırmak için kullandığımız kategorileri açıkça ifade eder ve birbirinden ayırt etmeye yardım eder” (Boisot vd., 2007:71). Soyutlama; herhangi bir olguyu kavramamız için daha az kategori kullanmamızı sağlar. Somut deneyimler, kullandığımız kategori sayısında artışa neden olur. Olgulara ilişkin kategori sayısının az olması, bu olgulara ilişkin deneyimlerimizin daha soyut olmasını sağlamaktadır. Kodlama ve soyutlama koşullu olarak kullanılmaktadır. Kodlama, soyutlama yapmak için gerekli olan ilişkinin, çağrışımın sağlanmasında rol alırken; soyutlama; yapılan sınıflandırma ile ilgili kategori sayısını en aza indirmekte, bir başka deyişle işlenen verilerin azaltılmasını sağlamaktadır. Böylece iyi bir şekilde yapılandırılmış veri elde edilmekte ve iyi yapılandırılmış veri, bilginin daha hızlı ve kolay yayılmasını sağlamaktadır. Modelde bilgiye ilişkin; kodlanmış-kodlanmamış, somut-soyut ve yayılmış-yayılmamış olmak üzere, üç ayrı boyut bulunmaktadır.



### **2.1.7.13. Boisot'un culture space (C-space) modeli**

C-Space, organizasyonların içinde ve organizasyonlar arasında gerçekleşen enformasyon akışı ve enformasyonun yapılanması ile ilgilenmektedir. Kodlama ve yayılma olmak üzere iki boyutu vardır. Bilginin kodlanması ile bireylerde bulunan ve ifade edilmesi güç olan enformasyonun karmaşıklığı azaltılmaktadır. Yayılma ile organizasyonlar veya organizasyonların çalışanları tarafından, enformasyonun paylaşımı gerçekleştirilmektedir. Modelde sosyal öğrenme döngüsü bulunmakta ve emilim (kendine katma), tarama, problem çözme ve yayılma aktivitelerini kapsamaktadır. Sosyal öğrenme döngüsünde, etkili öğrenmenin gerçekleşmesi için kodlama ve yayılmanın yanı sıra emme ve tarama aktiviteleri de yer almaktadır. Kendine katma sonucunda kodlanmış bilgi içselleştirilmekte ve zamanla yaparak öğrenme sonucunda örtük bilgi oluşturulmaktadır. Emilen yeni bilginin mevcut kodlanmamış örtük bilgi ile bütünleştirilmesi kişisel bir süreçtir (Griffiths vd., 1998).

### **2.1.7.14. Choo'nun örgütsel bilme döngüsü ve bilen organizasyon**

Bilen organizasyon oluşumunun; anlam verme, bilgi yaratma ve karar verme süreçlerine dayalı olarak anlatıldığı modelde (Choo ve Johnston, 2004), bu üç süreç arasında gerçekleşen örgütsel bilme döngüsü, aynı zamanda örgütsel strateji oluşumunu sağlamaktadır. Bu süreçler arasındaki etkileşim, organizasyonun tehditleri ve fırsatları fark etmesini, değerli bilgi yaratmasını ve yarattığı bilgiyi kullanmasını sağlamaktadır (Choo, 2002).

*Anlam verme*, organizasyon içinde paylaşılan anlamların oluşumunu sağlamaktadır. Bu anlamlar, organizasyonun amaçlarını biçimlendirmekte ve karşılaşılan problemlerin ve olanakların algılanma biçimini yönlendirmektedir. Anlam vermenin gerçekleşebilmesi için; tesis etme/düzenleme, seçme ve alıkoyma faaliyetlerinin sırayla gerçekleşmesi gerekmektedir. Tesis etmede; çevreden elde edilen işlenmemiş veriler yorumlanmak üzere tartışmalı verilere dönüştürülmektedir. Bu tartışmalı verilere yüklenen anlamlar seçme aşamasında belirlenmektedir. Bu şekilde sebep-sonuç açıklamaları yapılmaktadır. İleride gerçekleştirilecek anlam verme süreci için, organizasyonlar alıkoyma aşamasında, oluşturulmuş olan hikayeler veya açıklamalar gibi başarılı bulunan anlam verme ürünlerini depolamaktadır. Anlam vermede inanç ve eyleme dayalı süreçler işe koşulabilmektedir. İnanca dayalı süreçlerde, bireyler inançlarını mantıklı yorumlarda bulunmak için kullanabilmekte ve inançlarının mevcut duruma uygunluğu

konusunda tartışabilmektedirler. Eyleme dayalı süreçlerde ise, bireyler eylemleri etrafında anlam oluşturmakta, eylemlerini haklı çıkarmak veya açıklamak amacıyla anlam örüntüleri yaratmaktadırlar (Choo ve Johnston, 2004).

Organizasyonun sahip olduğu bilgi yapısındaki eksiklikler, *bilgi yaratımı* sürecini gerektirmektedir. Organizasyonun yeni kabiliyetler yaratabilmesi için, yeni bilgi oluşturma kabiliyetine ve bilgiyi özümseme kabiliyetine sahip olması önem taşımaktadır. Bir organizasyonda üç bilgi türü bulunmaktadır. Bunlar; bireylerin sahip oldukları deneyimlerinde yer alan örtük bilgi; organizasyonun kurallarında, rutin işlerinde bulunan açık bilgi ve inanç, değer ve varsayımlarda bulunan kültürel bilgidir. Organizasyonun yenilikçi bir niteliğe sahip olmasını sağlayan ve kabiliyetlerinin gelişimini sağlayan bilgi yaratımı süreci, bu üç bilgi türünün dönüşümü, paylaşılması ve kombinasyonu faaliyetlerini gerektirmektedir. Organizasyonlardaki *karar verme* süreci; hedef anlaşılabilirliği ve prosedürel kesinlik olmak üzere iki boyutta açıklanmakta ve bu iki boyuta bağlı olarak dört karar verme biçimi bulunmaktadır. Hedef ve prosedürel netliğin yüksek olduğu durumlarda, karar verme sınırlandırılmış rasyonel tarzda gerçekleştirilmektedir. Bu karar biçiminde, alternatiflerin değerlendirilmesinde kullanılan kriteri belirten değer öncülleri ve uygun enformasyonu belirten olgusal öncüller şeklindeki karar öncülleri belirlenmekte ve bu öncüller, karar rutinlerinde yer almaktadır. Daha sonra ise, memnun edici alternatifin seçimi yapılmaktadır. Hedefin açık, ancak yöntemin açık olmadığı durumlarda, karar verme sürecinde üç aşamalı olan süreç tarzı kullanılmaktadır. Teşhis aşamasında, karar vermeye ilişkin ihtiyaç duyulmakta ve bu konuda anlayış geliştirilmektedir. Geliştirme aşamasında, özel bir çözüm geliştirmeyi veya hazır bir alternatif bulmayı sağlama yönünde çalışmalar yapılmaktadır. Seçme aşamasında ise, geliştirme aşamasında belirlenen alternatifler arasından bir çözümün seçimi yapılmaktadır. Farklı grupların farklı hedefleri olduğu durumlarda, politik karar verme biçimi kullanılmaktadır. Gruplar görüşlerini sunmakta, birbirlerine sorular sormakta ve yapılan müzakereler sonucunda ortak bir çözüm yoluna karar vermektedirler. Son karar verme biçimi olan anarşik karar verme biçiminde, farklı bireyler tarafından oluşturulan problemler ve çözüm yolları bulunmaktadır ve ne hedefler ne de alternatifler net bir yapıda bulunmaktadır. Kararın verilebilmesi için; problem, çözüm, katılımcı ve seçim faktörlerinin uyumu gerekmektedir (Choo ve Johnston, 2004).

Anlam verme, bilgi yaratma ve karar verme süreçleri arasında sürekli gerçekleşen bir enformasyon akışı bulunmaktadır. Yeni bilgi eylemde bulunmak için bir potansiyel sunmakta ve karar verme süreci sunulan bu potansiyelin eyleme dönüşümünde rol almaktadır. Anlam vermede, organizasyon çevresinde olan gelişmelerin farkına varır ve bu gelişmelerin organizasyon için ifade ettiği anlamları keşfeder. Bunun sonucunda organizasyon kendisine yeni amaç ve hedefler belirler ve organizasyon içinde ortak anlam yapılarına sahip bireyler bulunur (Choo ve Johnston, 2004).

#### **2.1.7.15. Snowden'ın ASHEN modeli**

Snowden (2000) tarafından sunulan bu model organizasyonlara; mevcut tutumlarında yapılması gerekli olan değişikliklerin farkına varılması ve örgütsel düşünmenin yönünün değişimi konularında yardımcı olarak yeni bir bakış açısı kazandırmaktadır. Modelin beş bileşeni bulunmaktadır: İnsanların oluşturduğu artifaktlar bu bileşenlerden ilkidir. Organizasyonda bulunan açık bilgiler ve kodlanmış enformasyon yapılarını kapsamaktadır. Artifaktların ihtiyaç duyulduğu zaman ulaşılabilir durumda olmasını sağlamak ve kopyalanmasını ortadan kaldırmak, dikkat edilmesi gereken bir yönetim konusudur. Bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda geliştirilen artifaktlara, ihtiyaç duyulduğu yerde ve zamanda sahip olmak önemlidir. İkinci bileşen olan beceri, kodlanmaya en uygun bilgi varlığıdır ve organizasyon bu bileşenin yönetimi konusunda sıkıntı yaşamamaktadır. Becerilerin elde edilme durumunun ölçülmesinde, somut ölçüler kullanılabilir. Özellikle zaman unsuru bu ölçümde dikkate alınması gereken önemli bir boyuttur. Yeteneklerin katologlanması, bu yeteneklerin elde edilmesi için gerekli kaynakların ve zaman tercihinin bilinmesi, bu bileşene ilişkin yönetim faaliyetleridir. Üçüncü bileşen olan buluşsal yöntemler, tamamen açık hale getirilmeden ifade edilebilecek en değerli varlıklardan biridir. Tüm olayların bilinmediği durumlarda karar verebilmek için buluşsal yöntemlerden yararlanılmaktadır. Bu buluşsal yöntemler zaman içerisinde açık hale gelebileceği gibi, sadece belirli bir uzman topluluğunun bilgisi dahilinde olan örtük bir yapıda da kalabilmektedir. Değerli bilginin hızlı ve ucuz bir şekilde yayılması istendiğinde, yönetsel açıdan buluşsal yöntemlerin belirlenmesi ve kodlanması, yapılması gereken faaliyetlerdir. Modelin dördüncü bileşeni, organizasyonun en zor örtük varlığı olarak nitelendirilen deneyimdir. Deneyimin bireysel veya ortak bir nitelikte olabilmesi ve deneyimin uygulamalı ve/veya

hissedilebilir bir şekilde çoğaltılamaması, deneyim bileşenine ilişkin zorluk olarak adlandırılan durumları oluşturmaktadır. Modelin son bileşeni olan doğuştan yetenek bileşeni, modelin yönetilemeyen bileşenidir. Bu bileşene ilişkin yapılabilecek olan faaliyetler; yeteneği ayırt edebilmek, tanıyabilmek için kabiliyetlerin gelişimini ve gerekli becerilerin kazanımını sağlamak ve yeteneği kullanabilmek için deneyimlerin güçlenmesini, artmasını sağlamaktır (Snowden, 2000).

#### **2.1.7.16. Frid'in bilgi yönetimi modeli**

Bu bilgi yönetimi modelinin temel bileşenleri; bilgi yönetimi vizyonu, bilgi yönetimi hedefleri ve bilgi yönetimi göstergelerinden oluşmaktadır. Kolay hatırlanabilen ve etkili bir vizyonun oluşturulması ve bu vizyonun elde edilmek istenen sonuçları sağlayacak nitelik ve değerleri içermesi önemlidir. Oluşturulan vizyonun iletimini sağlamak için; etkili bir iletişim sisteminin sağlanması, bilgi yönetimi vizyonunun oluşturulması aşamasında yer alan önemli bir faaliyet alanıdır. Bilgi yönetimi vizyonunun oluşturulmasının ardından, ulaşılmak istenen yere nasıl varılacağı belirlenmesi gerekmektedir. Bunu sağlamak için ise, bilgi yönetimi hedefleri işe koşulmaktadır (Canadian Institute of Knowledge Management, 2003:16-17). Bu hedefler ve içerikleri şu şekildedir:

*Bilgi planlaması:* Örgütsel değişim sürecinde yapısal değişikliklerin uygulanabilmesi için, gerekli bilgi kaynaklarının, değerli bilgilerin ve oluşturulması gereken yeni bilgilerin belirlenmesi önemlidir. Bilgi planlanmasının sonucunda bilgi, organizasyonun işlerinin gerçekleştirilmesinde gerekli olan faktörlerle uyumlu hale getirilmektedir.

*Bilgi koruma:* Bilgi yönetiminin insan kaynaklarında yer alması, bilginin muhafaza edilmesini sağlamaktadır. Bilginin muhafaza edilmesi sonucunda, bilgi kaybı önlenmektedir.

*Bilgi araçları:* Bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesinde, enformasyon teknolojisi, yönetim, süreç analizleri ve işbirliği gibi bilgi araçları kullanılmaktadır. Bilgi araçları sayesinde ölçeklenebilirlik ve idame edilebilirlik sağlanmaktadır.

*Bilgi kültürü:* Yeni ve farklı bilgilere ihtiyaç duymak ve bu bilgileri elde etmek için çalışmalarda bulunmak önemli bir gerekliliktir. Bilgi yönetimi sayesinde organizasyonlar, farklı bilgi alanlarından yararlanmakta ve bilgi yapılarında düzenlemeler yapmaktadır. Bilgi kültürünün oluşturulması sonucunda, paylaşım ve öğrenme çevresinin oluşumu sağlanmaktadır.

*Bilgi süreçleri:* İş süreç analizlerinin gerçekleştirilmesinde, bilgi yönetimi süreç analizinin önemli katkıları vardır. Organizasyonlarda çeşitli nedenlerden ötürü bilgi kaybı yaşanabilmektedir. Bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesiyle bilgi gereksinimlerinin ve varlıklarının belirlenmesi, bu tür problemlerle başa çıkmada yardımcı olmaktadır.

*Bilgi paylaşımı ve yeniden kullanımı:* Bilginin paylaşımı ve yeniden kullanımı sonucunda, entelektüel varlıkların yatırım getirisinde artış elde edilmektedir (Canadian Institute of Knowledge Management, 2003:19-21).

Her bir bilgi yönetimi hedefi, altı yönetim göstergesine ayrılmaktadır. Birbiriyle ilişkili olan bu göstergeler, ait oldukları hedefe ilişkin uygulama konularının, etkili bir şekilde gerçekleştirilmesine yönelik kriterler niteliği taşımaktadır. Her bir hedef alanıyla ilgili değerlendirme yapılmasını sağlayan bu göstergeler sayesinde, organizasyonda bilgi yönetiminin benimsenmesi ve bütünleşmesi yönetilebilmekte ve gerekli ölçümler yapılabilmektedir. Uygulamanın ilerleme düzeyini gösteren olgunluk, performans ölçümü, yönetim ve değerlendirme olarak sıralanan kontrol fonksiyonları, her bir hedefte yer almaktadır (Canadian Institute of Knowledge Management, 2003:18-21).

#### **2.1.7.17. Demarest'in bilgi yönetimi modeli**

Modelde; kurma, cisimleşme, yayma ve kullanma olmak üzere dört temel süreç bulunmaktadır. Bilginin yapılandırıldığı veya keşfedildiği kurma aşamasında, sorunların tanımlanmasına ve/veya verilen hizmetlerden kazanç elde edilmesine yönelik fikirler geliştirilmektedir. Bilginin kurulum aşaması tamamlandıktan sonra, bu bilginin nerede tutulacağı belirlenmesi için cisimleşme süreci gerçekleştirilmektedir. Bilgilerin genellikle doküman formatında muhafaza edilmesi tercih edilmektedir. Beşeri süreçlerin ve teknik altyapının işe koşulması ile cisimleşmiş olan bilgi, organizasyon üyeleri tarafından ulaşılabilir hale getirilmektedir. Kullanım aşamasında ise organizasyon, bilginin kullanımı yoluyla müşterileri için ticari değer üretmektedir. Bu süreçlere yardımcı olacak altyapı ise; kültürel, operasyonel ve teknik altyapı boyutlarında sınıflandırılmıştır. Kültürel altyapı, bilgi paylaşımını ve yaratımını teşvik ederken; operasyonel alt yapı; organizasyonun fiziksel donanımının, örgütsel faaliyetlerin ve kontrol mekanizmalarının bilgi çalışanına odaklanması ve bilgi çalışanının takımının, bilgi üretimi kapasitesiyle bağlantılı olması ile ilgilidir. Teknik altyapı ise, bilginin

dağıtımında enformasyon teknolojisinin kullanımı ve bilgi yönetiminin uygulanmasında gerekli olan aktivitelerin, enformasyon teknoloji sayesinde gerçekleştirilmesini kolaylaştırmakla ilgilidir. Modelde; örneklerin (modellerin), kuralların ve senaryoların yaratılan bilgi türleri arasında yer aldığı belirtilmektedir. Tahmine dayalı örnekler uzun süre kullanılabilir ve genel nitelikteki durumlar için işe koşulabilmektedir. Örnekler özellikle olayların gerçekleştiği yerin ve şartların durumunu ortaya koymada kullanılmaktadır. Kurallar belirli durumlarda nasıl görev yapılacağını ortaya koymaktadır. Bu kurallar; tek bir yoruma açık ve herhangi bir biçimde kodlamaya duyarlı olabileceği gibi, bireyin yaratıcılığını gerektiren ve nitel değerlendirmelere değinen belirsiz bir biçimde de olabilmektedir. Genellikle bireysel veya toplu deneyime dayanan ve sezgisel gibi görünen kurallar, dikkatli bir şekilde deneysel olarak incelenmeye pek elverişli değildir. Performans için reçete niteliğini taşıyan senaryolar, başarı hikayeleri, teşhis araçları, yöntem ve beceri eğitimi gibi farklı şekillerde görülebilmektedir. Senaryolar özellikle yeterli tecrübeye sahip olmayan bilgi çalışanları için, önemli bir yardımcıdır (Demarest, 1997).

#### **2.1.7.18. Stankosky'nin bilgi yönetiminin DNA'sı: Bilgi yönetiminin dört şartı modeli**

Bilgi yönetimindeki etkin işin, bilgi yönetimi için önemli unsurlar olan bilgi varlıklarının yönetimi olarak ele alındığı modelde, bu bilgi yönetimi unsurları; "liderlik/yönetim, organizasyon, teknoloji ve öğrenme" olarak ifade edilmektedir (Stankosky, 2005:5). Bu unsurların içerikleri şu şekilde belirtilmektedir (Stankosky, 2005:5-6): Liderlik/yönetim; "değerler, hedefler, bilgi gereksinimleri, bilgi kaynakları, önceliklendirme ve organizasyonun bilgi varlıklarına ilişkin kaynak tahsisini içeren çevresel, stratejik ve kurumsal düzeyde karar verme süreçleri ile ilgilenmektedir." Organizasyon; "fonksiyonlar, süreçler, formal ve informal örgütsel yapılar, kontrol ölçümleri ve ölçüleri, süreç iyileştirme ve iş sürecinin yeniden yapılanmasını içeren bilgi varlıklarının operasyonel boyutları ile ilgilenmektedir." Öğrenme, "bireylerin en üst düzeyde bilgi paylaşımında bulunmasını ve işbirliği yapmasını sağlamak için, prensiplere ve uygulamalara odaklanmaktadır. Bir öğrenen organizasyon için gerekli olan niteliklerin belirlenmesine ve uygulanmasına önem verilmektedir." Teknoloji, "bilgi yönetimi stratejilerinin ve uygulamalarının desteklenmesine ve/veya etkinleştirilmesine özgü olan çeşitli enformasyon teknolojileri ile ilgilenmektedir."

Bilgi yönetimi sisteminin var olabilmesi için, bu dört unsurun birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir. Enformasyon teknolojisi, bilgi paylaşımı

kabiliyetlerini zaman ve mekan açısından hızlandırabilmektedir. İnsan davranışı ile ilgili boyutların, teknolojinin yapısında yer alamamasından ötürü, sadece teknolojinin kullanımı ile bilgi yönetimi girişiminin başarısı sağlanamamaktadır. Bilgi yönetimi sistemlerinin başarısı için, tüm unsurların etkileşim içerisinde olması ve aralarında bir dengenin olması önemlidir. Bu uyum ve etkileşim sonucunda, organizasyonların etkin, verimli ve yenilikçi olması sağlanabilmektedir (Mohamed vd., 2006).

Bilgi yönetiminin organizasyonda oluşturduğu değişikliklerin kabul edilmesi zor olabilmektedir. Bu durumu aşmak için, bilgi paylaşımına uygun bir çevrenin liderlik tarafından sağlanması gerekmektedir. Liderliğin işe koşulmasıyla bu nitelikteki bir çevrenin sağlanması için gerekli girişimlerde bulunulabilmektedir. Liderliğin organizasyonda öğrenmeye uygun bir çevre sağlaması ve bu şekilde organizasyon çalışanlarını deneyim elde etmeye teşvik etmesi gerekmektedir (Mohamed vd., 2004).

#### **2.1.7.19. Jordan ve Jones'ın bilgi çerçevesi**

Bilgi Çerçevesi Modeli kapsamında bilgiye ilişkin yer alan eylemler ve unsurlar ile içerikleri şu şekildedir (Jordan ve Jones, 1997):

*Bilginin elde edilmesi:* Bilginin elde edilmesi yönteminde, odak noktası ve araştırma olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Odak noktası boyutu, organizasyon çalışanlarının bilgiyi içsel veya dışsal kaynaklardan araması durumuyla ilgilidir. Araştırma boyutu ise, herhangi bir konunun veya bilgi çeşidinin, belirli bir hedef doğrultusunda yapılan araştırma sonucunda elde edilmesi veya söz konusu bilginin, fırsatçı bir yaklaşımla rastgele bulunması ile ilgilidir.

*Problem çözme:* Problem çözme yönteminde; konum, prosedürler, aktivite ve kapsam olmak üzere dört boyut bulunmaktadır. Konum boyutu, problem çözümünün bireysel veya takım düzeyinde gerçekleştirilmesini belirtmektedir. Prosedürler boyutu, problemin deneme yanılma yolu veya çözüm geliştirme doğrultusunda buluşsal yol ile çözülmesi durumlarını ifade etmektedir. Aktivite boyutu, problem çözümünde deneyimsel öğrenme veya soyut ve beyinsel aktivite yaklaşımlarının kullanımını kapsamaktadır. Kapsam boyutu problem çözümlerinde, radikal ve yenilikçi çözümlerin sağlandığı veya mevcut ürünler için artan iyileştirmelerin arandığı bir biçimde çözümlerin sağlandığı durumları ifade etmektedir.

*Yayılma:* Bilginin paylaşımıyla ilgili olan yayılma, süreçler ve genişlik olmak üzere iki boyuta sahiptir. Süreçler boyutu, bilginin paylaşımında formal veya informal süreçlerin kullanımını belirtmektedir. Genişlik boyutu, bilginin geniş veya dar bir mesafede paylaşılabilirliğini göstermektedir. Bilginin çok sayıda çalışan boyunca paylaşılması, bilginin paylaşımında geniş mesafede yayılımı gösterirken; bilginin ihtiyaçlar doğrultusunda yayılımı, dar mesafede bilgi paylaşımını göstermektedir.

*Bilgi sahipliği:* Bilgi sahipliğinin duygusal sahiplik ve kaynak sahipliği olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Bu yönler; kimlik ve kaynak boyutu olarak adlandırılmaktadır. Kimlik boyutu; bireylerin bilgiyi sahiplendikleri düzey ile ilgilidir. Sahip oldukları bilgi temelini kendi kişisel kimliklerinin bir parçası olarak değerlendiren bireylerin yanı sıra; sahip oldukları bilgiyi toplu düzeyde kabul eden, hatta takıma veya organizasyona bağlı olarak değerlendiren bireyler de bulunmaktadır. Kimlik boyutu, bilgi sahipliğinin ne düzeyde kimlikle bağlantılı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Kaynak sahipliği boyutu, bilgi dağıtımının sağlandığı yolla ilgilidir. Bazı organizasyonların belirli alanlarda uzmanlaşmış, uzmanlık alanları birbiri ile örtüşmeyen çalışanları bulunmaktadır. Bu tür organizasyonlarda bilgi, dar bir yapıda dağıtılmaktadır.

*Hafıza:* Bilgi depolanmasının sağlanması amacıyla benimsenen yönelim ile ilgili olan hafızanın, temsil boyutu bulunmaktadır. Temsil boyutu; bilginin veri tabanları ve dokümanlar gibi kaynaklarda açık olarak veya çalışanlarda örtük olarak bulunmasını göstermektedir.

#### **2.1.7.20. Lee ve Yang'ın bilgi değer zinciri modeli**

Lee ve Yang (2000:785)'in "Bilgi Değer Zinciri Modeli"nde; "bilgi yönetimi alt yapısı", "bilgi yönetimi süreç aktiviteleri" ve "bilgi performansı" olmak üzere üç temel unsur bulunmaktadır. Modelde yer alan bilgi yönetimi altyapısı ve öğeleri şu şekildedir (Lee ve Yang, 2000):

*Bilgi çalışanı istihdamı:* Organizasyonların akıllarıyla iş yapan bilgi çalışanlarını istihdam etmeleri gerekmektedir. Bilgi çalışanları; belirli alanlara ilişkin bilgi, yeterlik ve yeteneklere sahip olan organizasyon çalışanlarıdır.

*Bilgi depolama kapasitesi:* Bilgi depolama, örgütsel hafızanın oluşturulmasında önemli bir süreçtir. Organizasyonların çalışanlarının sahip oldukları bilgilere ulaşılabilir durumda olması, bilgi kaynaklarını daha etkili kullanmasını sağlayacaktır.



*Müşteri/tedarikçi ilişkisi:* Organizasyonlar müşterileri ile sahip oldukları ilişkiler sayesinde müşterilerinin isteklerini bilebilecek; satıcılarla geliştirdikleri ilişkiler sayesinde ise, daha düşük maliyetle iş yapabilme fırsatını elde edebileceklerdir. Bu yönde ilişkiler geliştirmeye önem veren organizasyonlar, rekabet üstünlüğü kazanmada avantajlı konuma gelmektedirler.

*Baş bilgi yöneticisi (BBY) ve yönetim:* Baş bilgi yöneticisi, organizasyonun sahip olduğu fikri mülkiyetlerin, organizasyonların amaç ve vizyonunu dikkate alarak kendi iş bağlamlarında kullanımını sağlamaktadır. Bunun yanı sıra; “uygun bir teknoloji altyapısı sağlanması” ve “bilgi yönetimi alt yapısı öğelerini ve bilgi yönetimi aktivitelerini koordine etmek” baş bilgi yöneticisinin sorumlulukları arasında yer almaktadır (Lee ve Yang, 2000:787).

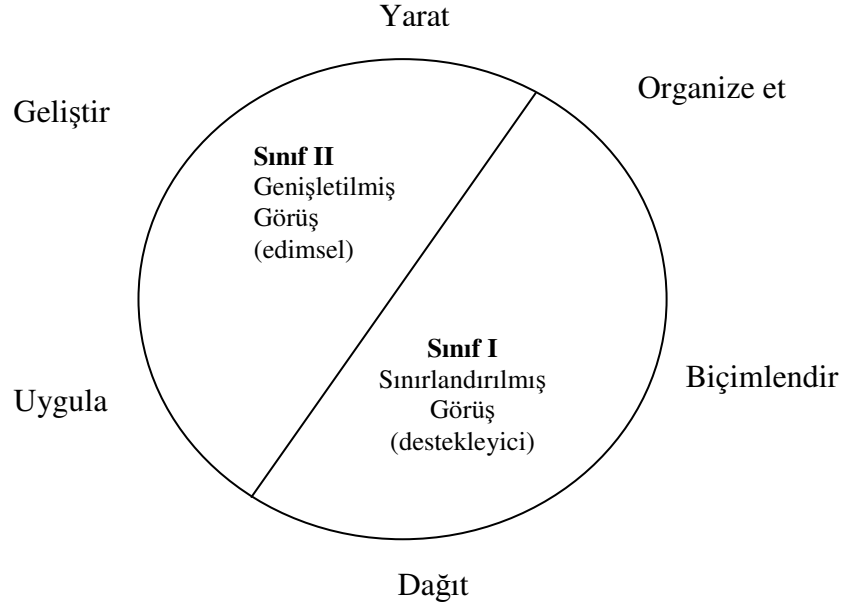
Bilgi Değer Zinciri Modelinde bilgi yönetimi sürecinin; “bilginin elde edilmesi, bilgi yeniliği, bilginin korunması, bilginin bütünleşmesi, bilginin yayılması” (Lee ve Yang, 2000:786) aktivitelerinden oluştuğu kabul edilmektedir. Modelde yer alan bilgi yönetimi altyapısı öğeleri, aynı zamanda bu aktiviteleri desteklemektedir. Baş bilgi yöneticisi ve yönetim ögesi dışındaki öğeler, aynı zamanda belirli bilgi yönetimi süreç aktiviteleriyle ilişkilendirilebilmektedir. Bilgi performansı değerlendirmesi kapsamında, “müşteri tatmini ve çalışan üretkenliği” gibi “işletme performans sonuçları” ve “uygulama topluluklarındaki katılımcı sayısı, eğitilen çalışanların sayısı ve bilginin kullanımında etkilenen müşterilerin sayısı” gibi “doğrudan öğrenme ölçüleri” dikkate alınmaktadır (Lee ve Yang, 2000:785).

#### **2.1.7.21. Nissen, Kamel ve Sengupta'nın bilgi yönetimi yaşam döngüsü modeli**

Nissen ve arkadaşları (2000:30), “Bilgi Yönetimi Yaşam Döngüsü” isimli modellerinde bilgi yönetimi aktivitelerini; “yaratma, organize etme, biçimlendirme, dağıtma, uygulama, geliştirme” olarak ifade etmişlerdir. Bilgi yönetimi aktivitelerinin doğrusal bir düzlem yerine çembersel bir biçimde sunulmasının, bu aktivitelerin devirli yapısının anlaşılması açısından daha yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Nissen ve arkadaşları (2000:31), “paylaşma aktiviteleri” olarak nitelendirdikleri “bilginin organize edilmesi, biçimlendirilmesi ve dağıtılması” aktivitelerinin, organizasyonun mevcut teknolojileri ile uyumlu bir şekilde çalışabildiğini belirtmişler ve bu nedenle bu paylaşma aktivitelerinin “sınırlandırılmış bilgi yönetimi görüşü”nü belirttiğini ve bu sınırlandırılmış bilgi yönetimi sisteminde yer alan aktivitelerin, organizasyondaki bilgi yaratımı sürecini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu aktivitelerin

sınırlandırılmış bilgi yönetimi görüşünü sunmasından dolayı, Şekil 2.5’de görüldüğü gibi çembersel bir yapıda gösterdikleri bilgi yönetimi yaşam döngüsünde bu aktiviteleri birbiriyle yan yana ve Sınıf 1 olarak belirtmişlerdir.



Şekil 2.5. Bilgi yönetimi yaşam döngüsü (Nissen vd., 2000:32)

Modelde yer alan diğer üç aktivite (yaratma, geliştirme ve uygulama aktiviteleri) bilgi paylaşımına yönelik olmayan aktivitelerdir ve organizasyonun mevcut teknolojik yapısı ile fazla uyumlu bir şekilde çalışmamaktadırlar. Bu özelliklerinden dolayı, “genişletilmiş bilgi yönetimi sistemleri” olarak adlandırılmakta ve Şekil 2.5’de görüldüğü gibi bilgi yönetimi yaşam döngüsünde Sınıf 2 olarak belirtilmektedirler (Nissen vd., 2000:31).

#### 2.1.7.22. Curado ve Ramos’un örgütsel zihin modeli

Curado ve Ramos (2010), bilginin yaratılmasına sosyal oluşturmacı perspektiften bakarak ve yeni bilginin insanlar arasındaki etkileşim sonucunda yaratıldığını kabul ederek bilgi yönetiminde yeni bir yaklaşım olan “Örgütsel Zihin Modeli”ni geliştirmişlerdir. Bu modelin odaklandığı üç temel alan bulunmaktadır. Bunlar; toplu hafıza, toplu öğrenme ve toplu zekadır. Modelde bu üç temel alan şu şekilde açıklanmaktadır (Curado ve Ramos, 2010:325): Toplu hafıza; “bilginin

dağıtılma biçimine ve zayıf bağlantıların örgütsel deneyime erişmek/örgütsel deneyimi yeniden yaratmak için nasıl yaratıldığı ve yok edildiğine işaret etmektedir.” Toplu öğrenme; “insanların algılama, düşünme ve davranma şekillerini değiştirerek yeni deneyime toplu halde uyum sağlama biçimlerine işaret etmektedir.” Toplu zeka; “insanların mevcut bilgilerini, hem bireysel hem de paylaşılan bilgi, plan yapmak için ve problemlere ve çevresel zorluklara çözüm uygulamak için kullanma biçimine ve örgütün yaşamını sürdürmesinin ve refahının sağlanması biçimine işaret etmektedir.” Örgütsel zihin modeli bu üç boyutun bir araya gelmesinden oluşmaktadır.

Modelde bilgi yönetimi sürecinin amacı; “var olan kurumsal stratejinin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli olan entelektüel sermayenin sağlanması ve organizasyonun yüksek düzeyde yaratıcılık göstermesinin sağlanmasıdır.” şeklinde belirtilmektedir (Curado ve Ramos, 2010:326).

Modelde organizasyonlardaki bilgi yönetiminin; insanlar, kültür, politika, ilişkiler ve teknoloji tarafından belirlendiği kabul edilmektedir. Yüksek bir örgütsel performans düzeyi için, iyi tanımlanmış bir bilgi yönetimi süreci ile toplu hafıza, toplu zeka ve toplu öğrenmenin yönetilmesinin gerekliliği belirtilmektedir. Bu yönetim ise; bireysel, grup ve örgüt olmak üzere üç düzeyde gerçekleştirilmelidir (Curado ve Ramos, 2010).

#### **2.1.7.23. Evans ve Alleyne'nin bilgi alanı süreç modeli**

Evans ve Alleyne (2009), bilinen modellerin bilgi alanında yer alan süreçler ve unsurlar hakkında kapsamlı bir açıklamada bulunmadığını belirtmişlerdir. “Bilgi Alanı Süreç Modeli”, bilgi süreçlerini yapılandırılmış ve basitleştirilmiş bir biçimde sunmaktadır. Model altı ayrı katmandan oluşmaktadır. Bu katmanlar; olaylar, bilgi artefaktları, bireysel bilgi süreçleri, grup etkisi, örgütsel bağlam ve zamandır. Modelde yer alan olaylar ve bilgi artefaktları veri kaynakları olarak yer almaktadır. Olay bir birey tarafından algılanan deneyimi ifade etmektedir. Birey bu deneyimi kendi değerleri doğrultusunda yapılandırmaktadır. Bilgi artefaktları ise; politikalar, prosedürler ve kullanılan yöntemlere ilişkin bilgileri içerebilmekte ve içerik yönetim sistemi ve kitaplar gibi çeşitli biçimlerde bulunabilmektedir. Bireysel bilgi süreçleri; kişisel değerler ve tutumlar tarafından etkilenen bireysel süreçler ile ilgilenmektedir. Bu süreçler; filtreleme, bireysel yargıların uygulanması ve yeni bilgiyi inşa etmedir. Grup etkisi; bilginin oluşturulmasının bireyin yanı sıra grup düzeyinde de gerçekleştiğine vurgu yapmaktadır. Paylaşılan değerler ve grup kültürü gibi unsurlar, bilginin sosyal oluşumuna katkıda bulunmaktadır. Bireyin tek başına anlayış

geliştirmemesi ve grup üyelerinin bireysel biliş süreçlerinden etkilenmesi sonucunda grup, paylaşılan değerleri ve uygulamalarını oluşturmaktadır. Örgütsel bağlam, etkili bilgi yönetimi davranışlarının nasıl olması gerektiği konusunda yol göstererek örgüt üyelerinin ve örgüt içindeki grupların, bilgi yönetimi sürecini anlamasına yardımcı olmaktadır. Modelde yer alan zaman katmanı ise; bilginin sabit kalmadığına sürekli gelişip değiştiğine vurgu yapmaktadır. Aşağıda yer alan uygulama süreçlerinde bu modelden yararlanılabilmektedir (Evans ve Alleyne, 2009:148):

1. “Organizasyonun veya grubun bilgi çevresinin incelenmesi ve anlaşılması,
2. Bilgi yoğunluklu işbirlikçi çalışma çevrelerinin tasarlanması,
3. Anahtar bilgi aktivitelerini haritalamak ve tanımlamak,
4. Uyumlu çalışma uygulamaları ve enformasyon sistemi tasarlamak ve
5. Bilgi uygulamalarını ve etkili normları destekleyen ve teşvik eden işe alma kriterlerinin geliştirilmesi”

#### **2.1.7.24. Handzic’in bütünleştirilmiş bilgi yönetimi modeli**

Handzic (2010)’in “Bütünleştirilmiş Bilgi Yönetimi” isimli modelinde sosyo-teknik özellikler bir arada bulunmaktadır. Model, bilgi yönetimine ilişkin farklı yaklaşımları bir araya getirmektedir. Modelin merkezinde bilgi stoğu yer almaktadır. Bilgi stoğu kavramı, organizasyonun toplu bilgisini ifade eden bir kavramdır. Modelin bir diğer parçasını bilgi süreçleri oluşturmaktadır. Modelde bilgi yönetimi süreçlerine yardımcı olan sosyal ve teknik girişimler, bilgi sağlayıcılar olarak yer almaktadır. Sosyal girişim boyutu; örgütsel liderlik, yapı ve kültür faktörlerini kapsamaktadır. Teknik girişimler ise, enformasyon ve iletişim teknolojileri ile sistemlerinden oluşmaktadır. Bilgi stoğu, bilgi süreçlerinin çıktısı olarak değerlendirilmektedir. Sosyo-teknik faktörler ise, bilgi süreçlerine yardımcı olarak bilgi çıktısının elde edilmesinde rol oynamaktadır. Teknik girişimlerin kapsamında yer alan enformasyon ve iletişim teknolojileri; bilginin paylaşılması, sunulması ve transfer edilmesi gibi bilgi süreçleri üzerinde olumlu bir etkiye sahipken; sosyal girişimler ise, bilginin geliştirilebilmesi için uygun örgütsel ortamın sağlanmasında etkili olmaktadır.

#### **2.1.8. Okullarda Bilgi Yönetiminin Uygulanması**

Eğitmciler için bilginin bir kaynak veya bir ürün olarak algılanması oldukça zordur. Eğitim alanında bilginin insanların zihninde yer aldığı görüşünün bulunmasından dolayı, diğer bilgi temelli organizasyonların aksine; bilginin yaratılabilme, geliştirilebilme, satın alınabilme ve satılabilme niteliklerinin

olabileceğinin kabul edilmesi daha güçtür (Scardamalia ve Bereiter, 1999). Her ne kadar isimsel farklılıklar bulunsa da, eğitim ve iş dünyası bilgi yönetimi süreci açısından benzerlikler taşımaktadır. İş dünyasında; iş stratejisi, beşeri sermaye, örgüt geliştirme, bütünleştirilmiş teknoloji, değişim yönetimi gibi kavramlar kullanılırken; eğitim sektöründe aynı temalar; eğitim planlaması, insan kaynakları, program geliştirme gibi terimlerle ifade edilmektedir (Becerra-Fernandez ve Stevenson, 2001). Bilgi yönetiminin önemi iş dünyasında anlaşılmasına rağmen, okullarda etkili bir öğrenme çevresi oluşturabilme adına bilgi yönetiminden yararlanma arayışlarının başlaması, çok eskiye dayanmamaktadır. Okulların eğitim-öğretim süreçlerinde doğru kararlar alabilmesi için, veri-enformasyon-bilgi arasındaki dönüşümleri gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Bilgi yönetimi, süreçlerinin niteliği ve uygulamada ortaya çıkardığı sonuçlar açısından, eğitim yönetimi alanında da rahatlıkla kullanılabilir. Eğitim programlarının değiştirilmesi gibi süreçlerde, bilgi yönetimi sürecinin doğru ve etkili bir şekilde gerçekleştirilememesi, öğretim süreçlerinin verimini ve dolayısıyla öğrenci başarısını olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Petrides ve Guiney, 2002). Bilgiyle en fazla etkileşim içinde bulunan organizasyonun eğitim kurumları olmasından dolayı, bilgi yönetiminin okullarda gerçekleştirilebilecek nitelikte bir süreç olduğu söylenebilir. Bu sürecin okullarda uygulanabilmesi için öncelikle, okul yöneticisinin bilgi yönetimi konusunda belirli bir donanıma sahip olması ve bu süreci okulda işletebilmek için, yönetim felsefesini bu doğrultuda yapılandırması gerekmektedir (Güçlü ve Sotirofski, 2006). Hargreaves (1999)'a göre, okullarda bilgi yönetimine verilen önem, okullarda örgütsel bir bilgi sistemi oluşturulmasına hizmet etmektedir. Organizasyonlarda sürekli değişen ve gelişen şartlara bağlı olarak yeni ihtiyaçlar ve gereklilikler ortaya çıkmaktadır. Değişen ve gelişen koşullar, okullardan ve öğretmenlerden beklenenleri de değiştirmektedir. Okullar artık sadece bilginin yayıldığı yerler değil, aynı zamanda bilginin yaratıldığı yerler olmak durumundadır. Hargreaves (1999:124) bu açıklamaları doğrultusunda, bilgi yaratan okulun özelliklerini:

- “Profesyonel çalışma bilgisini denetler.
- Yeni profesyonel bilginin yaratılması sürecini yönetir.
- Yaratılan profesyonel bilginin geçerliğini denetler.
- Yaratılan profesyonel bilgiyi yayar.” şeklinde sıralamıştır.

Okulların kendilerine ait etkili bir örgütsel bilgi sistemine sahip olmaları, okullarda örgütsel öğrenmenin etkin bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayarak, okulların öğrenen organizasyonlar haline gelmelerini sağlayacaktır. Böylece okullarda öğrenmeye uygun bir atmosfer sağlanabilecek ve öğrenme kabiliyetine sahip öğrenen okullar oluşturulabilecektir. Aynı zamanda kullanılan bilgi yönetimi stratejileri sayesinde, okullarda yenilikçi bir kültür yapısı oluşturulabilmektedir (Zhao ve de Pablos, 2009). Berry (2006:4) eğitimde bilgi yönetimi ve sanal öğrenme çevrelerinin katkısını işlediği çalışmasında, yönetilen bir öğrenme çevresi tasarlanmasının amaçlarının:

- “Enformasyonun sadece bir kere kaydedildikten sonra kolayca hazır olmasını sağlayarak personelin idari görevlere harcadığı zamanı azaltma,
- Öğretmen etkililiğini artırma,
- Öğrenen özerkliğini, öğrenmenin kişiselleştirilmesini ve okul-ev bağlantılarının yakınlığını teşvik etme,
- Depolamaya, sınıflamaya, paylaşmaya, iletişime ve işbirliğine yönelik araçlar sağlayarak öğretmenlerin uzmanlık alanlarının yönetimini ve eğitsel ve öğrenci bilgisinin yönetimini kolaylaştırma” olduğunu belirtmiştir.

Petrides ve Guiney (2002)’e göre, bilgi yönetiminin okullarda gerçekleştirilebilmesi için öncelikle, mevcut enformasyonun kullanılabilirliğinin değerlendirilmesi gerekmektedir. Kullanılabilirliğin değerlendirilmesi sadece, enformasyon süreçlerinin belirlenmesi anlamına gelmemektedir. Bunun için, okul içinde bulunan herkesin enformasyona erişiminin sağlanması gerekmektedir. Bilgi yönetiminin okulda uygulanmasında ikinci adım; karar verme süreçlerinde ihtiyaç duyulan enformasyonun belirlenmesidir. Bunun için ihtiyaç duyulan enformasyonun okulun amaçları ve hedefleri ile uyumlu olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Bu doğrultuda karar verme süreçlerinde kullanılacak olan enformasyonun türü belirlenmelidir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin, öğrencilere ait verileri öğrenci yararı için kullanabilmesi, bu verilerin bilgiye dönüşmesine bağlıdır. Verilerin bilgi haline gelmesi, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimi bireyselleştirmelerine yardım edebilecektir. Bu dönüşüm okul yöneticilerine ise; personel değerlendirme, personelin eğitim ihtiyaçlarını belirleme ve bu şekilde etkili gelişim programları hazırlama konularında yardımcı olabilecektir. Bilgi yönetiminin uygulanmasında üçüncü adım; okulun örgütsel süreçleri ve okul bağlamını dikkate alarak faaliyetlerde bulunmaktır. Örgütsel yapının ve örgütsel bağlamın ihtiyaç duyulan enformasyon doğrultusunda değerlendirilmesi önemlidir. Bu değerlendirme sürecinde, bilgi yönetimi sürecinde yer alacak okul üyelerinin görüşlerinin de alınması gerekmektedir. Dördüncü ve son adımda, okul enformasyon kültürünün ve

politikalarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu adımda, okul içinde enformasyonun nasıl paylaşıldığı, kim tarafından sağlandığı ve yorumlandığı gibi soruların cevabı verilmelidir. Okul kültürü, enformasyonun önemini okul çalışanlarına aktarabilmelidir. Okul içinde her türlü konunun tartışılması sağlanmalı ve okul kültürünün de bu ortamı sağlayacak nitelikte olmasına önem verilmelidir (Petrides ve Guiney, 2002).

Hargreaves (1999:128), bilginin değerlendirilmesi sürecinde bir diğer değerlendirme alanının, bilginin geçerliliğinin değerlendirilmesi olduğunu belirtmiş ve geçerlik denetimini yapmada kullanılan yöntemleri “görelî, sosyal, bağımsız, yargısal, bilimsel” olarak sınıflandırmıştır. Görelî yöntemde mevcut uygulamaların; eski uygulamalar, bir başka öğretmen tarafından kullanılan uygulamalar, mesleki yazılı kaynaklardan elde edilen bilgiler ile karşılaştırılması sonucunda geçerlik değerlendirmesi yapılmaktadır. Sosyal yöntemde; geçerliliği denetlenen bilgi alanında uzman ve profesyonel kişilerin yapmış olduğu tartışmalar ve değerlendirmeler sonucunda, uygulamalar hakkında karara varılmaktadır. Bağımsız yöntemde; sunulan hizmetin alıcısı veya uzman konumunda bir kişi, eğitimin idare edilmesi sürecinde yer almaktadır. Bu şekilde uygulamaların faydası ve uygunluğu konusunda karar verilebilmektedir. Yargısal yöntemin kullanılabilmesi için, kullanılmak istenen uygulamanın etkililiğini ispatlayan delillerin bulunması gerekmektedir. Bu yöntem hukuk kurallarının kullanımı ile yargıya varılmasındaki süreç şeklinde işletilebilir. Bilimsel yöntemde; hangi uygulamanın daha etkili ve iyi olduğuna bilimsel araştırmalar yapılarak elde edilen bilimsel deliller sonucunda karar verilmektedir. Okullarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen geçerlik denetimi, daha çok görelî formda yapılmaktadır. Ancak kendi aralarında değerlendirmeler ve analizler de yaptıkları için, aynı zamanda sosyal formdan yararlanmaktadırlar. Öğretmenlerin okuldaki uygulamaların etkililiğini değerlendirmeleri ve bunun için görelî, bilimsel ve sosyal denetim yöntemlerinden yararlanarak araştırmalar yapmaları, bilginin yaratıldığı okulların oluşturulması açısından oldukça katkı sağlayıcı uygulamalardır (Hargreaves, 1999).

Bilgi yönetiminin okullarda nasıl uygulanabileceğine ilişkin farklı bakış açıları bulunmaktadır. Friehs (2003), bilgi yönetiminin okullarda başarıyla uygulanabilmesi için, okul kültüründe birtakım değişikliklerin yapılması gerektiğini ve okul içindeki herkesin bilgi yönetimi sürecini kabul etmesi ve bu sürece katılması gerektiğini belirtmiştir. Bu yönde bir kültürel değişimin ise, dört adımda

gerçekleştirilebildiğini ifade etmiştir. Birinci adımda; okulda oluşan değişikliklerin kabul edilmesi için okul içindeki herkesin motive edilmesi gerekmektedir. Bu konuda okul liderinin desteği büyük önem taşımaktadır. Okul içindeki bireylerin kendilerini psikolojik yönden güvende hissetmeleri sağlanmalıdır. Bu yeni süreçte hata yapmaktan korkmadan, yeni yaklaşımları deneme olanağı sağlanmalıdır. Yani bu aşama bir anlamda yönlendirme aşaması olarak algılanmalıdır. İkinci adımda; okul kültürünün bilgi yönetimini destekleyebilecek unsurları belirlenmelidir. Aynı zamanda bilgi yönetimini olumsuz yönde etkileyebilecek kültürel unsurların tespit edilmesi de önemlidir. Bunları yapabilmek için; okulun mevcut durumunun fotoğrafı çekilmeli ve okul için vizyon ve amaç geliştirilmelidir. Aynı zamanda bu faaliyetlerin yapılabilmesi için, bir ölçü sistemi geliştirmek de bu aşamada yapılması gereken bir diğer faaliyettir. Özetle bu aşamada, okulun mevcut kültürel kavramları için yeni anlamlar geliştirilmektedir. Üçüncü adımda; yapılan ölçümlerin sonucunda bilgi yönetiminin uygulanabilmesi yönünde oluşturulan yeni yapının, okul kültürüne dahil edilmesi gerekmektedir. Elbette bu tür bir değişimi hemen uygulamaya koymak, istenmeyen sonuçlara neden olabilir. Yeni gelişmeleri uygulamaya koyarken öncelikle insanları motive etme ve inandırma girişimlerinde bulunmak daha yararlı olacaktır. Okul iş programının da zamanla yavaş bir şekilde değiştiğini dikkate alarak, bireylerin bu alana ilgilerini çekmek ve bu yönde bir sinerji oluşturabilmek için, değişiklikleri uygulamaya koyma zamanının iyi ayarlanması gerekmektedir. Okul liderinin bu konuda çok önemli bir rolü bulunmaktadır. Bilgi yönetimi aktivitelerinin başarısız olmaması için okul lideri, bu aktiviteleri okul içinde teşvik etmelidir. Okul müdürü kendi fikirlerini de bu süreçte kullanabilir ve okul içinde bu yenilik sürecinin uygulanmasına katkı sağlayacak pozitif bir iklim oluşturabilir. Okul müdürünün bilgi yönetimini destekleyici girişimlerde bulunması, okul personelinin daha fazla motive olmasını sağlayacaktır. Bilgi yönetimi sürecinde okullar arasında gerçekleşecek bilgi alışverişi de, bu sürecin gelişimine ve teşvik edilmesine katkıda bulunacaktır. Özetle bu adımda, oluşturulan yeni kavramların içselleştirilmesi yapılmakta ve mevcut okul kültürü ile birleştirilmektedir. Dördüncü ve son adımda; yapılan kültürel değişikliklerin değerlendirmesi yapılmalıdır. Öğretmenlerden bu süreçte neler beklendiği ve kendilerine ne gibi ek görevler verildiği, öğretmenlere bildirilmelidir. Özellikle bu adımda öğretmen görüşlerini almak oldukça önemlidir. Öğretmen görüşleri hem yapılan değerlendirmeye katkı sağlayacaktır hem de görüşleri alınan öğretmenler, bilgi yönetimi aktivitelerine



katılmaları yönünde teşvik edilecektir. Öğretmenlerin ders yükünü azaltmak veya parasal destek vermek, bilgi yönetimi sürecine katılmalarını sağlamada kullanılabilir yöntemlerdir. Özetle dördüncü ve son adımda, değişim süreçlerinin değerlendirilmesi yapılmaktadır (Friehs, 2003). Becerra-Fernandez ve Stevenson (2001)'a göre ise, okul içinde bilgi yönetiminin uygulanabilmesi için;

1. Okul müdürü çeşitli kaynaklardan bilginin toplanabilmesi ve analiz edilebilmesi için, bilgi yönetimi sürecini kullanmaya gönüllü olmalı,
2. Okulun teknolojik alt yapısı geliştirilmeli,
3. Okul içinde bilginin elektronik ve hızlı bir şekilde transfer edilebilmesi sağlanmalı,
4. Öğretimsel liderliği desteklemek için personele yönelik çeşitli programlar ve hizmetler oluşturulmalı ve
5. Bilgi yönetiminin prensiplerini kullanarak eğitim yönetimi farklı bir yaklaşımla gerçekleştirilmelidir.

Hargreaves (1999), bilginin yaratıldığı ve bu sürecin yönetildiği bir okulda gözlenmesi gereken durumları şu şekilde belirtmiştir:

- Okul içinde sürekli gelişim konusunda istek olması ve sürekli gelişimin okul kültürünün bir parçası haline gelmesi,
- Okulun dış çevresinin okul üzerinde etkisi olabilecek boyutlarına ilişkin farkındalık sahibi olmak ve dışsal bilgiden yararlanabilmek için, gerekli süreçleri gerçekleştirme yeterliğine sahip olmak,
- Öğrenci ve velilerin tercihlerine önem vermek,
- Planlama süreçlerinde okulun bütünü temsil etmek ve fırsatlardan yararlanmaya imkan sağlayacak esneklikte olmak,
- Okul içinde sorumlulukları dağıtmak ve hiyerarşinin yatay bir biçimde oluşturulması,
- Yöneticilerin, öğretmenlerin uzmanlık alanları hakkında bilgi sahibi olması,
- Konumdan ziyade uzmanlığa önem veren personel arasında resmi olmayan ilişkilerin olması,
- Bilginin yaratılması sürecinin sadece yaratıcı öğretmenler tarafından gerçekleştirilen değil, tüm okul tarafından gerçekleştirilen ve yönetilen bir süreç olarak görülmesi,

- “Profesyonel bilgi ve uygulama ile ilişkili olarak yansıtma, dialog, soruşturma ve ağ oluşturma” (Hargreaves, 1999:126) eylemlerinin gerçekleştirilebilmesi için gerekli olanakların sunulması,
- “Çapraz fonksiyonel takımlar ve iş rotasyonu” (Hargreaves, 1999:126) uygulamalarında bulunmak,
- Okulun gelişimine hizmet edebilecek ve gözlenen değişimlere yanıt verebilecek geçici yapılar oluşturmak ve denemek,
- Yeni fikirlerin denenmesine olumlu bir şekilde yaklaşmak ve yapılan hatalardan dolayı suçlamaların yapılmadığı, hataların öğrenme fırsatı olarak değerlendirildiği bir okul kültürünün olması,
- Farklı ve çeşitli fikirlerin oluşumunun teşvik edilmesi,
- Ortaklık aktivitelerinde bulunmak,
- “Serbestlik ve kontrol, özgürlük ve sorumluluk“ (Hargreaves, 1999:127) arasındaki dengeyi doğru bir şekilde ayarlamak

Petrides ve Guiney (2002), okul içinde bilgi yönetiminin gerçekleştirilebilmesi için, okula ait enformasyonlara sahip olmanın yanı sıra okul dışındaki enformasyon isteklerine de cevap verebilmenin gerekliliğini belirtmişlerdir. Petrides ve Guiney (2002:1711), okul içinde bilinmesi gereken enformasyonların; “sınıf programlamanın koordinasyonu; özel eğitim ve özel programların programlanması; devam durumlarının, uzaklaştırmaların, notlar ve test skorlarının takibi; aşırı iş yükü açısından insan kaynaklarının yeniden tahsisi; profesyonel gelişim; ulaştırma; finans ve bütçeleme”; okul dışından istenilebilecek enformasyonların ise; “bölge ve eyalet düzeyinde daha fazla hesap verme sorumluluğu talebi, öğrenci ve öğretmen değerlendirilmesi ve ölçümü, eğitim politikaları ve talimatları, enformasyon piyasaları ve veliler ve toplum için diğer dışsal enformasyon sağlayıcılar” olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim alanında bilginin yayılmasının sağlanması, üzerinde çalışılması gereken ve yeni modeller geliştirilmesi gereken bir alandır. Eğitimsel uygulamaların yayılmasının gerçekleştirilmesinde, uygulamaların aktarılabilirliğinin ve taşınabilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Aktarılabilirlik, bireyler arasında gerçekleştirilen bilgi transferi ile ilgili bir terim iken; taşınabilirlik ise, bilginin mekanlar arasında gerçekleştirilen geçişine ilişkin bir terimdir. Özellikler okullar arasında bilginin yayılmasının sağlanması oldukça güçtür. Okul özelliklerinin farklı olması taşınabilirliğin; öğretmen kadrosunun özelliklerinin farklı olması ise, aktarılabilirliğin sağlanmasını zorlaştırmaktadır (Hargreaves, 1999). Verilerin online analizi, çok boyutlu veri yapıları, sosyal ağ analizi ve gerçek

zamanlı veri madenciliği gibi yeni uygulamalardan oluşan bilgi yönetimi araçlarının kullanımı, bilgi transferini karatahta gibi mevcut öğrenci-öğretmen platformlarının ötesine taşıyabilir (Stauss vd., 2009).

Bilgi yönetiminin okul içinde uygulanması sürecinde çeşitli problemlerle karşılaşılabilir. Öğretmenlerin bilgilerini birbirleri ile paylaşmak istememesi bu problemlerden biridir. Sahip olduğu bilginin kendine özel bir fayda ve itibar sağlayacağını düşünen öğretmenler, meslektaşlarıyla bilgilerini paylaşma konusunda gönülsüz davranabilmektedirler. Öğretmenlerin sahip oldukları bilgileri birbirlerine nasıl aktaracaklarını bilmemeleri de, okullarda bilgi yönetiminin uygulanmasının önündeki engellerden biridir. Öğretmenlerin birçoğu kendisiyle paylaşılan bilgiyi hemen kabul etmemekte ve bu durumdan rahatsızlık duyabilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, birbirlerinin yeterliklerine yeterince güven duymamaları da bir diğer problem konusudur (Friehs, 2003). Okullar öğrenme işiyle doğrudan ilgilenen organizasyonlar olmalarına rağmen, bilgi paylaşımı konusunda yetersiz kalmaktadırlar. Bu yetersizliğin çeşitli sebepleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin fikirlerini birbirleri ile paylaşmak için yeterli zamana sahip olmamaları ve bu tür alışkanlıklarının olmaması bu nedenler arasında yer almaktadır. Okulun bilgi paylaşımı konusunda sahip olduğu kültür yapısı da, bilgi paylaşımının yeterliliği veya yetersizliği üzerinde etkili olabilmektedir (Fullan, 2002a). Okullarda uygulanan bilgi yönetimi sürecinde, öğretmenlerin birbirleri ile kaynak paylaşımında bulunmalarını sağlamak, bu sürecin etkili olması için gereklidir. Öğretmenlerin bilgilerini birbirleri ile paylaşmalarını sağlamada, bilgisayar ağlarından faydalanılabilir (Berry, 2006).

### **2.1.9. Bilgi Yönetimi Sürecinde Okul Müdürünün Rolü**

Coleman (2008:23-30) okul yöneticilerinin bilgi yöneticisi olarak; enformasyon yöneticisi ve örgütsel lider rollerinin olduğunu belirtmiş ve bu konuda şu açıklamaları yapmıştır: Okul yöneticilerinin; okul faaliyetleri, okulun mali yönetimi ve öğrenci başarısının sağlanması gibi çok geniş sorumluluk alanları bulunmaktadır. Bilgi yöneticisi olan okul yöneticisinin enformasyon yöneticisi olarak, öğrenci öğrenmesi ile ilgili alınan kararlar üzerinde etki sahibi olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin bu sorumluluklarını, okul gelişimini sağlama yönünde kullanabilmeleri için, bilgi yönetimi konusunda yeterli olmaları gereklidir. Okul yöneticisinin okulda bilgi yönetimini gerçekleştirebilmesi için, teknolojiden

insan performansına kadar birçok kaynaktan yararlanabilmesi önemlidir. Okul yöneticisinin bir bilgi yöneticisi olarak, organizasyon lideri rolünü de üstlenmesi gerekmektedir. Organizasyon lideri olarak; beşeri sermaye ve veri yönetimini gerçekleştirmesi ve örgütsel iklim ve kültür oluşturabilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisi için bilgi yönetimini gerçekleştirmek, liderliği gerektirmektedir. Bilgi yönetiminin okul gelişimini sağlama doğrultusunda kullanılabilmesi için, okul yöneticilerinin birer lider olarak, öğrenci öğrenmesini mükemmele eriştirebilme amacıyla okul paydaşlarının tamamını bir araya getirmeleri önem taşımaktadır.

Modern okul müdürleri; okul gelişimini sağlamak, çeşitli yönetim yaklaşımlarını kullanarak değişim süreci ile daha kolay başa çıkabilmek ve okula ilişkin oluşturulan planların ve programların başarıyla uygulanabilmesi için kaynakları organize etmek amaçlarıyla bilgi kullanmaktadırlar. Okullar öğrenen örgütler oldukları için, bilgiye ulaşma konusunda sıkıntı çekmemelidir. Öğrenen örgütler olarak okulların, okul çalışanlarının ve öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulunması gerekmektedir. Okulların; çeşitli kaynaklardan bilgi toplamak, performans kıyaslaması yapabilmek, okul uygulamalarında kullanılacak süreçler oluşturmak ve öğretimsel planları ve süreçleri değerlendirilebilmek için, en iyi uygulamaların ve geçmiş deneyimlerinin yer aldığı bir teknolojik depoya sahip olması gerekmektedir. Okul müdürleri, okulun bu teknolojik deposunu kullanarak strateji geliştirme, çatışmaları çözmeye, programları uygulama, problem durumlarında mevcut verilere dayanarak karar verme gibi süreçlerde daha etkili olabileceklerdir (Becerra-Fernandez ve Stevenson, 2001). Modern okul müdürünün bilgi yöneticisi olarak sorumlulukları ve rolleri şunlardır (Stevenson, 2000:199-200):

1. “Okulu mevcut geleneksel yapısından bilgi dayanaklı bir öğrenen organizasyon haline taşımak için, ölçülebilir vizyon, amaç ve stratejik yön geliştirme
2. Öğrenme altyapısı için kritik ve önemli olan toplu kaynakları sağlayan politikaları, prosedürleri ve süreçleri geliştirme
3. Bilgi transferi ‘reçeteleri’ tasarlamak ve bütün disiplinler ve konularda öğrenmenin iyileştirilmesi için program geliştirme
4. Sonuçlarının iyileştirilmesi için sürekli ve uyumlu kıyaslama ölçülerine izin veren bir değerlendirme süreci yaratma”

Eyalet Eğitim Kurulları Ulusal Derneği, etkili müdürlerin paylaşımı ve işbirliğini teşvik eden, başkalarının öğrenmesine katkıda bulunan müdürler olduklarını belirtmiştir. İlköğretim Müdürleri Ulusal Derneği ise, müdürlerin; teknolojiyi kullanarak iletişimi teşvik etmeleri, değişim sürecini anlamaları ve grup süreçlerini gerçekleştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Ortaokul Müdürleri Ulusal Derneği, etkili bir müdürün; mevcut enformasyona dayalı olarak karar verebilen bir

lider olduğunu belirtmiştir (Becerra-Fernandez ve Stevenson, 2001). Mac Donnell (2009), okul müdürlerinin bilgi yönetimi sürecinde sahip olması gereken kabiliyetleri üç temel bilgi yönetimi uygulamasına bağlı olarak şu şekilde ifade etmiştir:

Okul müdürünün bilginin belirlenmesi ve ele geçirilmesi uygulamasını gerçekleştirmek için sahip olması gereken kabiliyetler (Mac Donnell, 2009:157-158);

- “Yararlı veri araştırmaları yönünde olan okul eylemlerine odaklanma
- Farklı amaçlar için farklı veri ihtiyacının farkına varma
- Yararlı ve yararsız veriyi ayırt edebilme
- Nitel ve nicel veri kullanımı prensiplerine ilişkin bir anlayış geliştirme
- Bilgi yaratımında sağladığı büyük avantaj için teknolojiyi kişisel ve profesyonel olarak kullanmak”

Okul müdürünün bilgiyi organize etme ve iletme uygulamasını gerçekleştirebilmek için sahip olması gereken kabiliyetler (Mac Donnell, 2009:158);

- “Enformasyon talebi ve güvenilir raporlama için stratejiler geliştirme
- Bilginin toplanmasına, yorumlanmasına ve kullanılmasına başkalarını dahil etme
- Öğrenme hakkındaki bilginin oluşturulması için kullanılan süreçlerdeki sosyal sermayeyi geliştirme”

Okul müdürünün bilginin kullanılması uygulamasını gerçekleştirebilmek için sahip olması gereken kabiliyetler (Mac Donnell, 2009:158);

- “Öğrenci öğrenmesini anlamlandırmak için zaman yaratma
- Bilginin oluşturulması ve bir araştırma döngüsünün benimsenmesi ihtiyacını yaratma
- Tenkit yerine eleştiri sağlamak için önemli arkadaşlardan faydalanma
- Uygulamayı biçimlendirmek için veri kullanıldığı zaman büyük resmi görme”

Buluç (2007:6)’a göre, öğretmenlerin okulla ilgili ve meslekleri ile ilgili bilgileri zamanında ve tam olarak öğrenebilmesi için, okul müdürlerine önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul müdürlerinin sadece okulda görev yapan öğretmenlerin değil, okul çevresini oluşturan “aileler, iş çevreleri, meslek örgütleri” gruplarının da okulla ilgili ihtiyaç duydukları konularda bilgilendirilmelerinden sorumlu olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin bu sorumluklarını yerine getirebilmeleri için, iletişim kurdukları bireyler ve çevreler hakkında gerekli bilgilere sahip olmaları ve sürekli işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir. Okul müdürü aynı zamanda yeni bilgiler elde edebilmek için, teknolojiyi etkili bir biçimde kullanabilmeli ve güncel nitelikteki bilgilere ulaşabilmelidir (Buluç, 2007).

Hargreaves (1999)’a göre, öğretmenlerin sahip oldukları bilgileri diğer öğretmenlerle paylaşmaları; ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşımı sağlama, öğretmenlerin hangi alanlarda bilgi eksiklikleri olduğunu bilmeleri ve eksikliği hissedilen bilginin nasıl yaratılabileceğini bilmeleri bakımından gerekli bir süreçtir. Bilgi denetiminin

gerçekleştirilmesi ile okul içinde bilgi akışının nasıl gerçekleştirildiği ortaya çıkarılabilmektedir. Böylece okul içindeki bilgi paylaşımı sürecinin sistemli bir şekilde planlanması ve bilgi yaratılması sağlanabilmektedir. Okullarda bilginin yaratılabilmesini sağlamak için, okul liderlerine önemli görevler düşmektedir. Okul lideri; okul personeli, veliler, okul çevresi ve öğrencilerin sahip olduğu entelektüel sermaye hakkında yeterli bilgi sahibi olmalıdır. Aynı zamanda okul liderinin “örgütsel sermaye” faktörüne de dikkat etmesi önemlidir. Bunun için okula ait örgütsel sermayenin yer aldığı “okulun yapıları ve kültürü, örgütsel yeterlilikler ve kabiliyetler” hakkındaki kavrayışını geliştirmesi gerekmektedir (Hargreaves, 1999:125).

Modern okul liderlerinin öğretimsel liderliği gerçekleştirebilmeleri için, karar verme süreçlerini verilere dayanarak gerçekleştirmeleri önemlidir. Bunun için eğitimcilerin bilgi yönetimini; “en iyi uygulamalara veya öğrenilen derslere ilişkin bilginin toplanması; bu uygulamaların ve derslerin onları kullanabilecek kişilerle paylaşılması; bu uygulamaların veya derslerin daha sonraki yenilikler ve/veya sınıftaki müdahaleler için uygulanması olarak” tanımlamaları gerekmektedir. (Stevenson, 2000:198). Lider, alınan kararların kalitesinin artırılmasında da farklı kaynaklardan yararlanabilmektedir. “Okul personelinin toplu zekası, problemlerin ve çözümlerinin birleşmiş tanılarını yapma, geribildirim ve değerlendirme isteme ve süreçleri geliştirme” kararların niteliğini artırmada lider tarafından yararlanılabilecek uygulamalar ve kaynaklardır (Barlow, 2008:25).

Bilgi toplumunda sürdürülebilir değişiklikler gerçekleştirebilmek için, eğitim liderlerinin birçok konuda yeterli olması gerekmektedir. Geleceğin müdürleri, örgüt çalışanları ve örgüt içindeki gruplar ile örgütü dönüştürebilme ve kavramsal düşünme konularında yeterli olma gibi özelliklerin yanı sıra, değişime öncülük edebilmek için, liderliği oluşturan beş temel unsura sahip olmalıdırlar. Bu unsurlar; manevi amaç, değişimi anlama, ilişki oluşturma, bilgi yaratma ve paylaşma ile bütünlük oluşturmaktır. Bu unsurlara enerji, coşku ve umut gibi kişisel özelliklerin eşlik etmesi gerekmektedir. Unsurlar arasında yer alan manevi amaç; topluma pozitif katkıda bulunma niyetine vurgu yapmakta ve bütün okulların geliştirilmesine odaklanmaktadır (Fullan, 2002b). Stevenson (2000) girişimci liderliğin, bilgi yönetiminin boyutları arasında yer aldığını ve liderliğin, gerekli altyapının bir parçasını oluşturduğunu belirtmiştir. Gerekli altyapının oluşturulmasının ardından, aralarında bilgi transferinin gerçekleştiği öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkilerin gelişimine yönelik bir liderlik modeli oluşturulması gerektiğini ve öğretmen ve

öğrenci arasındaki bu ilişkiyi desteklemek için, gerekli olan kaynakların sağlanmasının ise müdürün sorumluluğu olduğunu ifade etmiştir.

Okullarda bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesinde okul kültürünün büyük önemi vardır. Bilgi yönetimine katkıda bulunacak okul kültürünün ise, okul çalışanlarına güven veren bir nitelikte olması gerekmektedir. Bu nitelikte bir kültürün sağlanması için okul liderliğine gerek duyulmaktadır. Okul liderinin, okul içinde sergilediği güven verici davranışlar, güven veren bir okul kültürünün oluşumu için gereklidir (Petrides ve Guiney, 2002). Bilgi yönetimi süreci okulun örgütsel kültürü içinde yer alabilir ve okulun entelektüel ve örgütsel kapasitesi; bilgi yönetimi sürecinde kullanılan veri, enformasyon ve bilgi unsurları sayesinde oluşturulabilir. Bunların olabilmesi için, okul müdürlerinin bir araştırmacı gibi davranarak bilgi toplama ve analiz etme faaliyetlerini gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bilgi yönetimi sayesinde okul müdürleri, okul içinde pozitif bir değişim sürecini daha kolay yönetebilirler. Okullarda bilgi yönetimi sürecinin gerçekleştirebilmesi için, okul paydaşlarının bilgilerinin toplanmasına ve bu şekilde pozitif değişimin yönetilmesine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç ise, bilgi yönetimi sürecinde bir lidere gereksinim duyulmasına neden olmaktadır (Becerra-Fernandez ve Stevenson, 2001).

Güçlü ve Sotirofski (2006), okullarda bilgi yönetiminin uygulanabilmesi için, sadece okul yöneticisinin çabasının ve/veya isteğinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Okulda görev yapan öğretmenlerin de bu konuda istekli ve bilgili olmaları önemlidir. Bunu sağlamak için okul yöneticisi bilgi yönetimi sürecini başlatmadan önce, gerekli bilgilendirmeleri yapmalı, okul içinde bilgi yönetiminin daha net algılanmasında rol oynayabilecek bilgi takımlarını oluşturmalıdır. Bilgi takımları, bilgi yönetimi sürecine hazırlık aşamasındaki faaliyetlerin ve bilgi yönetimi sürecindeki faaliyetlerin yönetiminde etkin bir şekilde rol oynamaktadır. Bilgi yönetimi sürecine geçmek için gerekli koşulların oluşturulması, özellikle okul çalışanlarının zihinsel açıdan bu sürece hazırlanması, uzun soluklu bir aşamadır. Bu aşamanın başarıyla tamamlanmasının ardından, okulun potansiyel bilgi kaynakları dolayısıyla bilgi birikimi belirlenmelidir. Bunun için okulda görev yapan öğretmenlerin bilgi seviyeleri ortaya konmalıdır. Bunu yapabilmek için, anket gibi veri toplama araçları kullanılabilir gibi, öğretmenlerin eğitimsel bilgileri de göz önünde bulundurulabilir. Bu belirleme işleminin ardından ortaya çıkan tabloyu açıklayan ve okulun sahip olduğu bilgi birikimini ortaya koyan bir sonuç raporu hazırlanmalı ve bu raporun açıkladığı sonuçların tüm okul çalışanları tarafından

bilinmesi sağlanmalıdır. Bu sürecin ardından okulun bilgi vizyonu doğrultusunda, bilginin yayılmasına, dönüşüm süreçlerine ve bilgiden katma değer sağlamaya yönelik bilgi stratejilerinin oluşturulması gerekmektedir. Bu aşamada bilgi takımı ile okul yöneticisinin, okuldaki eğitim ve öğretim sürecine yönelik yeni kuralların oluşturulması konusunda işbirliği yapması önemlidir. Bu aşamayı takiben okul içinde bilginin üretilmesini ve paylaşılmasını sağlayacak süreçler işletilmeye başlamaktadır. Bu süreçlerin etkili bir biçimde işleyebilmesi için, öğretmenlerin fikirlerini ifade edebilmelerine olanak sağlayan bir okul ortamının oluşturulmasına ve öğretmenlerin fikirlerini birbirleri ile paylaşmalarını kolaylaştıracak uygulamaların ve etkinliklerin düzenlenmesine önem verilmelidir. Bilginin uygulanması sürecinde ise, belirli bilgi alanlarına yönelik oluşturulan proje takımlarında öğretmenlerin birlikte çalışması sağlanmalıdır. Aynı zamanda bu süreçte neler yapıldığının kaydedilerek saklanmasına yönelik olarak, bilginin kaydedilmesi süreci gerçekleştirilmelidir. Bilginin kaydedilmesi sürecinde kullanılacak araçlar veri tabanları olabileceği gibi, öğretmenlerin yazmış oldukları raporların saklandığı dosyalar da olabilir (Güçlü ve Sotirofski, 2006).

## **2.2. LİDERLİK VE LİDERLİK BECERİLERİ**

### **2.2.1. Liderlik**

“Liderlik (leadership), İngilizce bir kelime olup kelimenin aslı fiil olarak ‘lead’ şeklindedir. Bu haliyle kelime, daha çok ABD İngilizcesinde kullanılmaktadır. İngiltere İngilizcesinde ise bu kelime ile eşanlamlı olarak kullanılan başka bir kelime de ‘head’ ve ‘headship’ kelimesidir. Diğer dünya dillerinde, İngilizce’deki yönetimle ilgili ‘management’ ve ‘administration’ kelimelerini tam olarak karşılayan bir sözcük olmadığı gibi liderliğin de tam olarak karşılığı olabilecek bir kelimenin olup olmadığı, önemli bir araştırma konusudur. Türkçe’de ise liderlik karşılığı olarak ‘önderlik’ ve ‘yederlik’ kelimeleri önerilmişse de, yaygın olarak ‘liderlik’ kelimesi kullanılmaktadır.” (Şişman, 2011:2-3).

Liderliğe ilişkin yapılan tanımlamalar; “bireysel özellikler, lider davranışı, etkileşim örüntüleri, rol ilişkileri, takipçi algıları, takipçiler üzerindeki etki, görev hedefleri üzerinde etki ve örgütsel kültür üzerinde etki” gibi farklı açılardan liderlik kavramını değerlendirmektedir (Yukl, 1989:252). Bununla birlikte “rehberlik etme, yönlendirme, başlatma, amirlik yapma, etkileme, emretme, ilk olma, önde gitme, bir yol yaratma, yol gösterme, eylemleri kontrol etme, gelişime yol açma” liderliğin tanımlanmasında kullanılan ifadelerdir (Cox ve Hoover, 2002:5).

Liderlik; “bireyin başkaları için örnek oluşturma ve ön cepheden rehberlik etme kabiliyetidir” (Iyengar, 2008:2); “bireylerle birlikte hedeflere ulaşmak, onların aracılığıyla amaçlara ulaşmaktır” (Genç, 2005:144); “belirli amaçlar ve hedefler doğrultusunda başkalarını



etkileyebilme ve eyleme sevk edebilme gücü"dür (Şişman, 2011:3). "Belirli hedeflere doğru grup üyelerinin çabalarını harekete geçirmek ve yönlendirmek için, grup üyeleri üzerinde kişilerarası etkilemeyi uygulamaya fazlasıyla olanak veren, birey tarafından sahip olunan konum gücü" (Iyengar, 2008:2) olarak da tanımlanabilmektedir.

"Liderlik; birlikte öğrenme, anlamı ve bilgiyi toplu olarak ve işbirlikçi bir şekilde yapılandırma hakkındadır. Algıların, değerlerin, inançların, enformasyonun ve varsayımların devamlı tartışmalar yoluyla yüzeye çıkarılması ve aracılık edilmesi için; birlikte fikirler hakkında araştırmak ve fikirler oluşturmak için; paylaşılan inançların ve yeni enformasyonun ışığında iş üzerinde derinlemesine düşünülmesi, işin anlamlandırılması için ve bu yeni anlayışların büyümesine yönelik eylemleri yaratmak için olanakları içermektedir." (Lambert, 1998:5-6).

"Liderlik ilişkidir. Liderlik öncülük etme arzusunda olanlar ve takip etmeyi seçenler arasındaki ilişkidir." (Kouzes ve Posner, 2007:24). Bu ilişkinin niteliği yapılan işlerin niteliğini belirlemektedir. Korku ve güvensizlik yerine güven ve karşılıklı saygıya dayanan ilişkiler, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesini ve değerli işler yapılmasını sağlamaktadır (Kouzes ve Posner, 2007:24). Liderlik, insanlar arasındaki etkileşim ve ilişkiler yoluyla gerçekleşen bir durumdur. Liderlik doğuştan kazanılmamakta, liderlerin kendilerini geliştirmeleri sonucunda elde edilebilmektedir. Liderlik aynı zamanda öğretilememekte, öğrenilebilmektedir. Dolayısıyla lider kendi çabalarıyla liderlik vasfına sahip olmaktadır (West-Burnham, 2009:2-3). Liderliğin ilişki temelli olduğu görüşü bireyselleştirilmiş liderlik görüşü ile de desteklenmektedir. Bireyselleştirilmiş liderlikte, çalışanlar özsaygı duyguları güçlendirerek etkilenilmeye çalışılmaktadır. Bu liderlikte, lider ve astı arasında gerçekleşen değişim sonucunda ast, özsaygı duygusunu kazanırken lider, astının performansını kazanmaktadır. İkili ilişki olarak tanımlanan süreçte, ast liderinin bağlılık ve çabaya ilişkin algılarını; lider ise, astının organizasyon için taşıdığı değere ilişkin algılarını yönlendirmeye çalışmaktadır. Bireyle ilişkili problem ortaya çıktığında ve birey grup performansını etkilediğinde, lider ikili ilişkilere dikkat etmekte ve seçici olarak bu problem alanlarına yönelik bir stil kullanmayı tercih etmektedir (Mumford, Dansereau ve Yammarino, 2000).

Mackoff ve Wenet (2000:2), liderliği bir rol veya strateji olarak değil, bir bakış açısı olarak değerlendirmiş ve "geçmiş ilişkileri ve deneyimleri güçlü ruh haline entegre etme ve çevirme içsel çalışması ile başlayan bir bakış açısı" olarak tanımlamıştır. West-Burnham (2009:2) liderliği manevi açıdan ele almış ve liderin temel görevinin, prensipleri uygulamaya geçirmek ve istenilen geleceğin yaratılmasına yardımcı olmak olduğunu belirtmiştir. İyi liderlikte; yenilikçi eylemleri teşvik edebilmek ve yapılan işlerde elde edilen başarıyı başka bir noktaya taşımak için üzerinde

düşünülerek tasarlanmış teknikler kullanılır. İyi liderlik bireylerin kişisel ve profesyonel potansiyelinde gelişim sağlarken, takım hedeflerine de ulaşılmasını sağlar (Cox ve Hoover, 2002:13).

Liderlikte üç önemli değişken bulunmaktadır. Bunlardan ilki kişiliği ve özellikleri ile ön plana çıkan lider; ikincisi, durağan veya değişken niteliğe sahip olabilen durum ve üçüncüsü ise, ihtiyaçlarının ve değerlerinin önemsendiği grup, bir başka deyişle takipçilerdir. Takipçiler liderlerinden; ihtiyaçlarını karşılamasını, belirli görevlerin yapılması konusunda kendilerine yardım etmesini ve takım çalışması sayesinde sinerji oluşturmasını beklemektedirler (Adair, 2003:11-12). West-Burnham (2009:43), liderliğe ilişkin ayırt edici özellikleri şu şekilde belirtmiştir:

- “Liderlik hiyerarşide en kıdemli konumda bulunan bir birey üzerine odaklanmaktadır.
- Liderler sembolik statü ile yetkilendirilmektedirler.
- Liderler, organizasyonlarının vizyonundan, değerlerinden ve çalışanların örgüte bağlılıklarını sağlamadan birinci derecede sorumludurlar.
- Birçok okul sisteminde liderler, okullarının performansına ilişkin açık bir kişisel hesap verme zorunluluğuna sahiptirler.
- Liderler çoğu kez kaynaklar üzerinde önemli himaye ve kontrol güçlerine sahiptirler.”

Liderliğe ilişkin bakış açılarından bir bölümü, liderliğin işbirlikçi bir süreç olduğunu ve bir sosyal etki süreci olduğunu belirtmektedir. Liderliğe ilişkin bir diğer bakış açısında ise, liderin rolü özelleştirilmekte ve liderin gruptaki veya organizasyondaki diğer bireylerden daha fazla etki gücüne sahip olduğu kabul edilmektedir (Yukl, 1989). “Liderlik, iki veya daha fazla kişiyi güç ve etki yoluyla yönlendirmedir. Ancak güç ve etki bakımından iki farklı liderlik biçimi ortaya çıkmaktadır. Formal lider, otoriteyle grup üzerinde etkisini gösterir. İnfomal lider ise gösterdikleri liderlik davranışlarıyla bir grupta bütünleşen kişidir.” (Çelik, 2011:3). Etkili liderlik, bilgi ve davranışlar yoluyla güçlendirilen birtakım nitelikler sayesinde ortaya çıkmaktadır. Her ne kadar liderlik tek bir birey ile ilgili bir durum olsa da, liderliğin tek bir kişi ile sınırlandırılmayıp toplu bir kapasite olarak görülmesi, liderliğin etkililiğini artırmaktadır (West-Burnham, 2009:3). “Liderlik prestij, güç veya statü ile ilgili değil; etki ve ikna etme ile ilgilidir” ve bu nedenle liderlik, hiyerarşik ilişkileri değil insanlara öncülük etmeyi içermektedir (Sitkin vd., 2006:27). Liderlik, “organizasyonları yaratma, organizasyonları değiştirme ve organizasyonları devam ettirme” konularına odaklanmakta ve bu noktada liderlik, sistemler ve süreçler yerine insanlara odaklanması ile yönetimden farklılık göstermektedir (Sitkin vd., 2006:28).

Literatürde liderliğe ilişkin yapılan tanımlamalarda paylaşılan liderlik anlayışı, öne çıkan bir diğer bakış açısıdır. Spillane ve arkadaşları (2004), liderlik uygulamasını; liderin sadece beceri ve kabiliyeti, karizması ya da bilişsellik açısından değil; lider, takipçileri ve durumları arasında dağıtıldığı görüşünden yola çıkarak açıklamışlardır. Kerry ve Murdoch (1993:223-224)'a göre, liderin temel sorumlulukları arasında “bireyi motive etme ve geliştirme, takım oluşturma ve devamlılığını sağlama ve görevi başarma” yer almaktadır. Liderlik başkalarına öncülük yapmayı içerdiğinden, öncülük yapılan grubu tanımak ve onlarla ilişki içerisinde olmak liderliğin bir parçasını oluşturmaktadır. Liderliği paylaşılan bir sorumluluk olarak görmek önemlidir (Kerry ve Murdoch, 1993). Liderliği paylaşılan bir sorumluluk olarak gören yaklaşımları destekleyen bir diğer yaklaşım da öz liderlik görüşüdür. Carmeli ve arkadaşları (2006:76), öz liderliğin birbirini tamamlayıcı üç bilişsel ve davranışsal strateji içerdiğini ve bunların; “davranış odaklı stratejiler, olağan ödüllendirme stratejileri ve yapıcı düşünce örüntüsü stratejileri” olduğunu belirtmişlerdir. Öz liderlik bireyin kendisine ve başkalarına öncülük etmeyi öğrenmesine vurgu yapmaktadır. Öz liderlik becerileri, yenilikçi davranışların sergilenmesini artırmaktadır ve öz liderlik becerisine sahip olan liderler, başkalarının yeni fikirlerini desteklemekte ve bu konuda onlara öncülük edebilmektedir. Öz liderlik bir noktada liderliğin paylaşımına da katkıda bulunmaktadır. Çünkü yenilikçi olmayı amaçlayan organizasyonlar, gerçekleştirmeleri gereken süreçlerin karmaşıklığından ötürü liderliğin paylaştırılmasına ihtiyaç duymaktadırlar (Carmeli vd., 2006:79-85). Paylaşılan liderliğe vurgu yapılan bir diğer liderlik görüşü de Hargreaves ve Fink (2004:10) tarafından okul bağlamında irdelenen sürdürülebilir liderliktir. Sürdürülebilir liderliği; “ardışıklık için sonradan akla gelen düşünce olarak değil liderin görevlendirilmesinin ilk gününden planlama ve hazırlanma” olarak tanımlamışlardır. Sürdürülebilir liderlik okuldaki öğrencilerin entelektüel, sosyal ve duygusal bütün alanlardaki gelişimiyle ilgilenir. Liderin yapılan faaliyetlerin devamlılığını sağlaması, dolayısıyla ardışıklık yönetimini başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir liderlik, organizasyon içindeki diğer insanların da bir anlamda liderlik sorumluluklarını üstlenmesini ve vizyon geliştirilmesine katılımlarını sağlayarak yayılımcı bir nitelik kazanmaktadır. Sürdürülebilir liderlik diğer okullardan ve öğrencilerden yararlanır, diğer okulların ve liderlerin uygulamalarını takip eder ve sosyal adalet kavramına önem verir. Sürdürülebilir liderlik sistemlerinde, liderlerin

gelişimi teşvik edilir ve liderlere önem verilir. Sürekli gelişimin sağlanmasında rol sahibi olan çeşitliliği teşvik eder (Hargreaves ve Fink, 2004).

### 2.2.2. Liderlik Yeterlikleri ve Davranışları

Liderin sahip olduğu yetkinin kaynağı “durum (mesleki unvan, rütbe veya görev gibi), kişilik (doğuştan sahip olunan etkileyebilme nitelikleri gibi) ve bilgi (teknik profesyonel beceriler gibi)” olabilir (Adair, 2003:6). Dolayısıyla liderlik; liderin sahip olması gereken yeterlikler ve sergilemesi gereken davranışlar gibi farklı bakış açıları doğrultusunda açıklanmaktadır.

#### 2.2.2.1. Liderlik yeterlikleri

Cameron ve Green (2008:25), liderlik yeterliklerini hem kamu hem de özel sektörü kapsayacak şekilde; “sonuçlara odaklanma, stratejik düşünme, etkileme ve ortaklık yapma, yenilik ve değişim, müşteriye/paydaşa odaklanma, takım oluşturma, insanları geliştirme” şeklinde sıralamışlardır. Spinks ve Wells (1993:para.1), Bennis (1984, 1985) tarafından liderlerle yapılan çalışmanın sonucunda belirlenen “dikkat yönetimi”, “anlam yönetimi”, “güven yönetimi”, “öz yönetim” ve “wallenda faktörü” liderlik yeterlik alanlarını şu şekilde açıklamışlardır:

*Dikkat yönetiminde;* liderin, organizasyon üyelerinin kendi vizyonlarına odaklanmalarını ve kendi niyetlerini dinlemelerini sağlayan kabiliyete vurgu yapılmaktadır.

*Anlam yönetiminde;* liderin geri bildirimde önem vererek iletişimde bulunabilme kabiliyetine vurgu yapılmaktadır. Liderin bunu yapabilmesi için, yazılı ve sözlü olarak etkili iletişim kurabilme kabiliyetine de sahip olması gerekmektedir.

*Güvenirlik yönetimi,* liderin takipçileri tarafından kabul edilmesi anlamına gelmektedir. Liderin takipçileri tarafından kabul edilebilmesi için; liderin dürüstlük, güvenilirlik, bağlılık gibi niteliklere sahip olması gerekmektedir.

*Öz yönetimde;* liderin güçlü yönlerini ve kabiliyetlerini bilerek bunları sürekli geliştirmesine ve güçlü özelliklerini yönetmesini bilmesine vurgu yapılmaktadır.

*Wallenda faktörü* ise, liderlerin zorlu görevler peşinde olmalarını, risk almaktan kaçınmamalarını ve başarı odaklı olduklarını ifade etmektedir.

Guggenheimer ve Szulc (1998:6-65), liderliğin oluşumunda liderlik yeterliklerine vurgu yaparak, liderliği; yönetim becerileri, finansal zeka ve dokuz liderlik yeterliği kapsamında ele almışlardır. Lider içinde bulunduğu durumun

özelliklerini, kültürel yapıyı ve organizasyonun özelliklerini dikkate alarak, bu liderlik yeterliklerinden uygun olanını veya olanlarını seçerek uygulamayı tercih edebilmektedir. Guggenheimer ve Szulc (1998:9), bu dokuz liderlik yeterliğinin; “stratejik planlama, problem çözme, karar verme, yetki devretme” gibi geleneksel yönetim becerilerine dayandığını belirtmiştir. Guggenheimer ve Szulc (1998:13), bu yeterlikleri; “tutku, mizah, cesaret, dürüstlük ve güven, enerji/zindelik/heyecan, takım oluşturma, öncelikleri düzenleme, yaratıcılık, vizyon” şeklinde belirtilmiş ve şu şekilde açıklamışlardır: *Tutku:* Lider olabilmek için, zorluklar karşısında gayretle çalışmaya devam etmek ve hedeflenenlerin gerçeğe dönüşmesi için yılmamak gerekmektedir. Bunun için liderin tutkulu bireyler olması önemlidir. Her liderin liderlik yaptığı alana göre tutku sahibi oldukları konular değişmektedir. Sahip oldukları bu tutku onlara azimle çalışma gücü vermektedir.

*Mizah:* Liderin mizah anlayışına sahip olması, organizasyon içinde her gün yapılan işlerin oluşturduğu baskıcı ortamdan sıyrılıp, rahatlamayı ve organizasyon içinde samimi ilişkilerin oluşumunu sağlamaktadır. Liderin bu tür bir yeterliğe sahip olması, liderin organizasyonda yaklaşılabilir bir birey olmasını sağlamaktadır.

*Cesaret:* Liderler, arzularına odaklanabilir ve isteklerine ulaşmalarını engelleyen korkularının neler olduğunu bilirler. Liderlerin bunları gerçekleştirmelerinde rol sahibi olan yeterlikleri, cesaret sahibi olmalarıdır.

*Dürüstlük ve güven:* Lider dürüstlük konusunda kendini geliştirir ve daima dürüstlüğüne korumaya çalışır. Bu şekilde davranışlarında ve yapmış olduğu uygulamalarda takipçilerini düşündüğünü ve yapmış olduklarının sorumluluğunu üstlendiğini gösterir. Aynı zamanda vermiş olduğu sözleri yerine getirerek kendine yönelik olarak oluşturulan güven duygusunu asla yok etmez.

*Enerji/zindelik/heyecan:* Lider sahip olduğu enerji, zindelik ve heyecan sayesinde belirlenen hedeflere ulaşma yönünde daima çabalar. Kalben ve fikren gösterdiği bu çabalar da, kişisel ve profesyonel başarılar elde etmesini sağlar. Lider her yaptığı işi en iyi şekilde yapmaya çalışır. Gösterdiği bu güçlü bağlılık duygusu ve gayret, hedeflere ulaşmasına katkıda bulunan pozitif bir güç oluşturur.

*Takım oluşturma:* İyi bir takım oluşturma lidere birçok avantaj sağlar. Takımla arasında oluşturduğu sinerjiden ve takımın sağladığı girdilerden liderlik sürecinde faydalanır.

*Öncelikleri düzenleme:* Organizasyon içinde her bireyin kendine özgü öncelikleri olduğu gibi, organizasyonun da öncelikleri bulunmaktadır. Kişisel ve örgütsel

öncelikler arasındaki farklılık ise, çatışmaya yol açar. Bu nedenle lider, organizasyonun başarısı için öncelikleri düzenleme yeterliğine sahip olmalıdır.

*Yaratıcılık:* Organizasyon çalışanlarının yaratıcılığını ortaya çıkaracak ve daha yaratıcı olmalarına yardımcı olabilecek bir organizasyon çevresinin oluşturulması, organizasyonun yaratıcılık gücü açısından önemli bir gerekliliktir. Lider yaratıcılığı besleyecek bir organizasyon çevresini nasıl oluşturacağını bilmelidir. Yaratıcılığın ortaya çıkarılmasında ve güçlendirilmesinde işbirlikçi çalışmanın önemli bir katkısı vardır. Meslektaşlar arasındaki görüşmeler, tartışmalar ve beyin fırtınası gibi yollar aracılığıyla gerçekleştirilen işbirliği sonucunda, çok değerli fikirler ve sonuçlar ortaya çıkabilmektedir. Lider organizasyon içinde işbirliğinin sağlanmasında rol almalıdır. Lider organizasyon içinde yaratıcılığı uyarmak için, çeşitli ve orijinal yollar bulmayı denemelidir.

*Vizyon:* Vizyon dışındaki liderlik yeterlik alanları, liderin bir vizyon oluşturması için gerekli olan yeterliklerdir. Organizasyonun amacı ancak bir vizyon ile anlam kazanabilmektedir.

#### **2.2.2.2. Liderlik davranışları**

Murphy ve arkadaşları (2007), geliştirdikleri liderlik modelinde; liderlik davranışlarının dört durum tarafından şekillendirildiğini ifade etmişlerdir. Bu durumlar; “liderin geçmiş deneyimleri”, “liderin zamanla bir araya getirdiği bilgi temeli”, “liderin mesleğe getirdiği kişisel özelliklerin türü” (Murphy vd.:180) ve “lideri tanımlamaya yardımcı olan değerler ve inançlar seti” (Murphy vd.:181) şeklindedir. Sitkin ve arkadaşları (2006:28), liderlik davranışlarını kuşatan liderliğin altı alanını “kişisel liderlik, ilişki liderliği, bağlamsal liderlik, ilham verici liderlik, destekleyici liderlik ve etik liderlik” olarak ifade etmişlerdir. Bu alanlar liderliğin hem entelektüel boyutunu hem de duygusal ve yansıtıcı boyutlarını içermektedir.

Sitkin ve arkadaşları (2006)’na göre; lider, takım veya organizasyon üyeleri gözünde liderlik yapabilecek kapasiteye sahip olarak görülmelidir. Kendine özgü bir liderlik stiline sahip olmalı, hırslı bir görünüm sergilemeli ve organizasyonuna bağlılık göstermelidir. Vermiş olduğu sözler ve yapmış olduğu eylemler birbiri ile tutarlı olmalıdır. İlişki liderliği için; liderin takipçilerini önemsemesi, onları dinlemesi, söz hakkı vermesi ve fikirlerini paylaşmalarını sağlaması gereklidir. Aynı zamanda takipçileri ile dürüst bir biçimde konuşması, onların performansları hakkında yapıcı geribildirimler vermesi, takipçileri ile arasında güven oluşumunu

dolayısıyla ilişki liderliğinin oluşumunu sağlayacaktır. Bağlamsal liderlik kapsamında lider, organizasyon veya takım olarak sahip oldukları hedefler, yapmış oldukları iş ve sahip oldukları değerler kapsamında ortak bir kimlik duygusu oluşturabilmelidir. İlham verici liderlik, takım üyelerinde daha iyinin başarılması yönünde bir heyecan oluşturmayı, başarı beklentilerini artırmayı ve bu yönde bir iklim oluşturmayı gerektirmektedir. İlham verici lider, imkansız görünenlerin ve belirlenen vizyonun başarılacağına takipçilerini inandırır ve onları bu yönde harekete geçirir. Destekleyici lider, bireylerin risk almalarına ve gelişmelerine yardımcı olur. Lider, bireylerin kabiliyetlerinin sınırını bilerek, onları yapamayacakları noktalara sürüklemeyi, zekice riskler almalarına olanak sağlar. Etik liderlik, organizasyon üyelerine rol model olmayı; bireylerin, toplumun ve organizasyonun değerleri ve hedefleri arasında denge kurmayı içermektedir (Sitkin vd., 2006).

Kabacoff ve Management Research Group (1998), liderlik davranışlarına ilişkin 22 liderlik davranışı belirlemiştir. Bu davranışlar; vizyon yaratma, izleyici kazanma, vizyonu uygulamaya koyma, sonuçları izleme, sonuçlara ulaşma ve takım çalışması başlıkları altında toplanmaktadır. Bu boyutların altında gruplandırılan davranışlar ve liderin yapması gerekenler şu şekildedir:

#### “1. Vizyon Yaratma

Tutucu: Mevcut durumu korumak, öngörülebilirliği sağlamak ve riski en aza indirmek için sorunlara geçmiş uygulamalar ışığında yaklaşma

Yenilikçi: Çabuk değişen ortamlarda kendini rahat hissetme; risk almaya istekli olma, yeni ve denenmemiş yaklaşımlara açık olma

Bilimsel: Uzmanlık alanı veya üzerinde çalışılan alan ile ilgili derinlemesine bilgi sahibi olma ve bilgilerini sürekli yenileme; karar alma ve sorun çözmede uzmanlık bilgilerinden faydalanma

Bağımsız: Bağımsız bir şekilde karar almanın önemini vurgulama; karar almada kendini asıl olarak görme

Stratejik: Objektif analiz, ileriye düşünme ve planlama yoluyla problem çözme ve karar vermeye uzun dönemli ve geniş perspektifli bir bakış açısıyla yaklaşma

#### 2. İzleyici Kazanma

İkna Edici: başkalarını ikna ederek onların bağlılıklarını sağlama ve görüşlerini onlara benimsetebilme

Dışa Dönük: Dışa dönük, arkadaşça ve gayri resmi bir tutum sergileme; hızlı bir şekilde arkadaşça kişilerarası ilişkiler kurma kapasitesi gösterme

Coşku: Enerji ve şevkle çalışma; başkalarını coşkulu ve ilgili tutma kapasitesine sahip olma

Kontrollü Olma: Duygularını kontrol altında tutmaya çalışarak, kişilerle ilişkilerini sade, ölçülü ve sakin tutma

#### 3. Vizyonu Uygulamaya Koyma

Yapılanma: Sistemik ve düzenli bir yaklaşım benimseme; titiz ve metodik çalışmayı tercih etme; yönergeler ve prosedürler geliştirme ve uygulama

Taktik: Kısa vadeli, aktif, pratik stratejilere odaklanarak çabuk sonuç üretimini vurgulama

**İletişim:** Başkalarından ne istediğini ve beklediğini net bir şekilde onlara iletme; fikirlerini ve düşüncelerini açıkça anlatma; tam ve sürekli enformasyon akışını sürdürme

**Yetkilendirme:** kişilere önemli görevler ve kendi görüşlerini uygulamaları için yeterli özerklik vererek amaçlara ulaşmada onların yeteneklerinden faydalanma

#### 4. Süreci İzleme

**Kontrol:** Hiçbir şeye kesin gözüyle bakmama, belirli işler için bitiş zamanları belirleme ve bu bitiş zamanlarının işlerin zamanında tamamlanmasını sağlamak için iş sürecinin izlenmesinde sürekli olması

**Geribildirim:** Kişiler hakkında ne düşündüğünü, ne kadar iyi performans gösterdiklerini ve ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılayıp karşılamadıklarını onlara açıkça belirtme

#### 5. Sonuca Ulaşma

**Yönetim Odağı:** Sahip olunan yetkiyi kullanarak, idareyi ele geçirerek ve başkalarının çabalarını yöneterek ve yönlendirerek etkili olmaya çalışma

**Baskın Olma:** Zorlayıcı, ısrarcı ve rekabetçi bir yaklaşımla sonuçlara ulaşmak için gayretli bir şekilde çaba harcama

**Üretim:** Başarı doğrultusunda güçlü bir yönelim edinme; kendisi ve başkaları için yüksek beklentilere sahip olma; kendisini ve başkalarını yüksek seviyelere yönlendirme

#### 6. Takım Oyunu

**İşbirliği:** Kendi performans hedeflerinden ödün vermeye gönüllü olarak, meslektaşlarının hedefleri doğrultusunda onlara yardımcı olmak için, bireylerin istek ve ihtiyaçlarını uyumlu hale getirme

**Karşılıklı Anlaşmaya Önem Verme:** Karar alma sürecinin parçası olarak başkalarının fikir ve görüşlerini değerlendirme ve onların bilgi birikimlerinden faydalanma

**Yetki:** Organizasyona bağlılık gösterme; yetkili kişilerin görüşlerine saygı gösterme ve enformasyon, yönerge ve kararların kaynağı olarak onlardan yararlanma

**Empati:** Kişilerle yakın ve destekleyici ilişkiler oluşturarak kişilere ve ihtiyaçlarına etkin ilgi gösterme” (Kabacoff ve Management Research Group, 1998:18-19).

### 2.2.3. Lider

“Liderler rehberlik ettikleri organizasyonların niteliğini bildiren prensiplerin somutlaşmış halidir.” (West-Burnham, 2009:110). Liderin organizasyonu için nasıl bir vizyon yaratabileceği, başkalarına nasıl örnek olup onlara ilham verebileceği, organizasyon hedeflerine ulaşılabilmesi doğrultusunda başkalarındaki kabiliyetleri nasıl belirleyebileceği ve nasıl destekleyici bir kültür oluşturabileceği sorularına yanıt verebilmesi, yönetici pozisyonundan lider pozisyonuna geçmesine katkı sağlamaktadır (Mills, 2007). “Lider, diğer insanlara kendi istediklerini yaptırın biri değil; kendi istediklerini istemelerini sağlayan biridir. Lider insanları karşı oldukları bir değişime zorlamaz; bir vizyon oluşturur ve çalışanları bu vizyonun bir parçası durumuna getirmede onları ikna eder.” (Genç, 2005:147). Lider vizyonunun, hedefleri ve organizasyon üyelerinin hırslarını içermesi organizasyon başarısının sağlanmasında etki sahibidir (Cox ve Hoover, 2002:13). Caroselli (2000:3-4), liderin; insanlarla birlik içinde çalışarak fark yaratan, yeni şeyler ortaya çıkararak gelişim sağlayan, pozitif enerjisiyle başkalarını etkileyerek çekim alanına alan, oluşturulan vizyonun ötesindekileri gerçeğe dönüştüren, hayalleri gerçek yaparak başkalarına ilham veren, değişimi memnuniyetle karşılayan ve değişimin bir gelişim göstergesi olduğunu bilerek



değişimin faydalı olabileceği yönünde, başkalarını ikna edebilen kişi olduğunu belirtmiştir.

Day (2000b), lider gelişimi ve liderlik gelişiminin birbirinden farklı durumlar olduğunu ifade etmiştir. Lider gelişiminde, beşeri sermayenin gelişimine doğru bir yönelim; liderlik gelişiminde ise, sosyal sermayenin gelişimine doğru bir yönelim bulunmaktadır. Lider gelişiminde, liderlik kavramına ilişkin geleneksel ve bireysel bir bakış yer almakta ve etkili liderliğin, liderin gelişimine bağlı olduğu düşünülmektedir. Liderlik gelişiminde ise, bireyler arasındaki ilişkilerde yer alan sosyal kaynakların işlevi dikkate alınmaktadır. Ancak bu iki gelişim alanının birbirine üstünlüğünden söz etmek pek doğru değildir. Sadece bir lider yetiştirmeye odaklanmak, organizasyon içindeki ilişkilerin ve organizasyonun çevresiyle olan ilişkilerinin göz ardı edilmesine neden olabilmekte ve liderliğin tanımında yer alan etkileşim alanı görmezlikten gelinebilmektedir. Aynı zamanda karşılıklı ilişkilerin ve paylaşılan anlam örüntülerinin olduğu bir sistem oluşumunun hedeflendiği durumlarda, liderin bu sisteme yeterince geliştirilmeden dahil olması durumunda, sistem içindeki insanların zorluklarla karşılaşmalarına neden olunabilmektedir. Dolayısıyla lider gelişimi ve liderlik gelişiminin birbiri ile bağlantılı olarak kullanılması daha uygun olacaktır.

Adair (2003), liderin sahip olduğu kişilik ve özelliklerin, liderliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu ve liderin; “coşku”, “dürüstlük”, “dayanıklılık”, “adaletlilik” (Adair, 2003:7); “içtenlik”, “alçakgönüllülük” ve “güvenirlik” (Adair, 2003:8) özelliklerine sahip olduğunu belirtirken; Charney (2005), liderleri takipçilerinden ayıran ve onlara başkalarını etkileme gücü veren özellikleri; “inandırıcı bir vizyon yaratma kabiliyeti”, “vizyonlarını başkalarına açıkça ifade etme kabiliyeti”, “tutarlı olma” (Charney, 2005:56); “alçakgönüllü olma”, “odaklanma”, “azimli olma”, “bütünsel düşünme”, “stratejik düşünme”, “kıvrak zeka sahibi olma” ve “zorba yönetimden hoşlanmama” (Charney, 2005:57) olarak sıralamıştır. Bu özellikleri ise, şu şekilde açıklamıştır (Charney, 2005:56-57):

1. *İnandırıcı bir vizyon yaratma kabiliyeti*: Liderler geçmişle değil gelecekle ilgilenen kişilerdir. Organizasyonun geleceğini düşünür ve organizasyona ilişkin net beklentiler oluştururlar.
2. *Vizyonlarını başkalarına açıkça ifade etme kabiliyeti*: Liderler görüşlerini takipçileri ile paylaşırlar. Gelecekle ilgili fikirlerini ve hislerini açıkça ifade etme kabiliyetine sahip olduklarından, diğer insanları etkileme gücüne sahiptirler.

3. *Tutarlı olma*: Liderler yeni fikirlere açıktırlar ve esnek bir tutum sahibidirler. Ancak bu nitelikleri her an değişebildikleri anlamına gelmemektedir. Liderler aynı zamanda inançlarına ve değerlerine sadık kişilerdir.
4. *Alçakgönüllü olma*: Liderler hata yaptıkları zaman hatalarını kabul etmeyi bilirler ve hatalarından ders alırlar. Başka insanları dinleyerek onlardan yeni şeyler öğrenmeye açıktırlar.
5. *Odaklanma*: Liderler önemsiz şeylere değil önemli sonuçlara odaklanırlar.
6. *Azimli olma*: Liderler ileride karşılaşılabilecek problemleri önceden kestirirler ve önlerine çıkan her tür engeli aşmak için azimle çalışırlar.
7. *Bütünsel düşünme*: Liderler büyük resmi okuyabilen kişilerdir. Sistem içindeki tüm unsurların birbiri ile olan ilişkilerini görebilirler.
8. *Stratejik düşünme*: Lider geçmişini düşünmeye çok az zaman ayırır ve daha çok geleceği gözlemlemek ile meşguldür. Gelecekte meydana gelebilecek durumları önceden kestirmeye çalışarak bu durumlarda neler yapılabileceğinin planlamasını yapar.
9. *Kıvrak zeka sahibi olma*: Liderler hızlı öğrenen kişilerdir. Sürekli sorular sorarak bilgi ve becerilerini geliştirirler.
10. *Zorba yönetimden hoşlanmama*: Liderler adil ve tarafsız kişilerdir. Adil olmayan yollardan avantaj elde etme eğiliminde değillerdir.

Liderler, deneyimlerini ve ilişkilerini çeşitli içsel düşünce örüntülerine çevirmektedirler ve her liderin bu konudaki kabiliyeti, başarısı açısından önemli bir konumda bulunmaktadır. Bu düşünce örüntüleri şunlardır (Mackoff ve Wenet, 2000:2):

“Yansıtma: Kendi davranışını ve başkaları üzerindeki etkisini inceleme ve değerlendirme kapasitesi,  
 Çerçeve: Dirençli bir içsel anlatı ve yanıt ile olumsuz olayları yorumlama stratejisi,  
 Duruma uyma: Bir kenara konulmuş varsayımlar, birbirine karşıt roller ve organizasyondaki her bireyden öğrenme uygulaması,  
 İnanç/Kanaat: Güvenme, değerlendirme ve kendi deneyimlerine dayalı konuşma kabiliyeti,  
 Yenileme/Bütünleme: Karşısındakini tamamlama becerisi yani perspektifi yenileştirmek ve kaynakları yenilemek”

Bir liderde bulunması gereken temel nitelikler ise, şu şekilde ifade edilebilir:

*Lider mükemmeliyetçidir*: Başardıkları ile her zaman tatmin olmazlar ve mevcut duruma meydan okuma eğilimindedirler. Lider üst düzey performans elde edebilmek için; müşteri isteklerine ve ihtiyaçlarına odaklanmaya, organizasyon yapısını müşterilerine göre oluşturmaya ve verilen hizmetlerin hızlı ve etkili bir şekilde sağlanabilmesi için doğru örgütsel yapının oluşturulmasına, bürokrasinin

azaltılmasına ve organizasyonda uygulanan ölçme ve ödüllendirme sistemlerinin, organizasyonun amaçları ile uyumlu olmasına dikkat etmektedir. Liderler organizasyonun performansına önem veren kişiler oldukları için, tüm organizasyon paydaşlarının memnuniyetinin sağlanmasını isterler. Organizasyon içindeki ilişkileri görebildikleri için, organizasyonun herhangi bir bölümündeki karışıklığın tüm sistemi etkileyeceğini göz önünde bulundururlar. Organizasyonun başarısı için önlemler almaya, organizasyon içinde sinerji oluşturmaya ve paydaşlar ile çalışanların farklı ihtiyaçları arasında denge kurmaya önem verirler (Charney, 2005:87-225).

*Lider insanları değiştirir ve geliştirir:* Lider, organizasyon paydaşlarının ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için, sürekli daha iyi ve yeni yollar ve yöntemler bulma arayışı içerisinde. Bu amaçla sadece içsel değil dışsal kaynakları da kullanarak kıyaslama yoluyla öğrenmeye açıktır. Liderin sorumluluk alanlarından biri de, çalışanlarının beceri gelişimine yardımcı olmasıdır. Bunun için lider; çalışanlara kurslar önerebilir, katıldıkları kurslardan sonra öğrendikleri hakkında onlarla konuşabilir ve öğrenilen beceri alanının uygulamasına ilişkin geribildirimler verebilir. Lider aynı zamanda bir mentor rolü üstlenerek diğer insanların öğrenme ve gelişme süreçlerine yardım eder. Liderin mentor rolü üstlenmesi, çalışanların gelişiminde bir yönlendiriciden daha fazla rol oynaması anlamına gelmektedir (Charney, 2005:92-200). “Özünde, liderlerin görevi öğrenme sürecini tasarlama, böylece organizasyondaki kişilerin karşılaştıkları önemli meseleleri verimli halledebilmelerini ve öğrenme disiplinlerinde ustalıklarını geliştirmelerini sağlamaktır.” (Senge, 2006:368). Güçlü liderler, herkesin gelişimine yardımcı olabilecek bir ortam oluştururlar ve her durum ve kişi için geçerli olan mutlak formüller olmadığını bilirler. Durumların ve bireylerin farklılığının farkındadırlar. Güçlü liderler bir artist gibi hareket ederler ve bazen sahnenin önünde bazense sahnenin arkasında yer alırlar. Organizasyonu değiştirmek lideri iyi yaparken; insanları değiştirmek ise lideri muhteşem yapar. Bir organizasyonun başarısı büyük ölçüde insanları değiştirmeye bağlıdır. Bu değişimin kapsamında; insanların gelişmelerine yardımcı olma ve öğrenmelerine yardımcı bir kültür oluşturma faaliyetleri yer almaktadır. Lider organizasyonda üretkenliği artırmak için organizasyon üyelerine yardımcı olur, onları dinler ve motive eder. Güçlü liderler hem yönlendirebildikleri hem de yönetebildikleri için güçlüdürler (Hoerr, 2005:1-8).

*Lider vizyon sahibidir:* Liderler vizyon yaratma ve ilham verme gibi konularla ilgilenmelerinin yanı sıra, belirlenen vizyonun gerçeğe dönüşmesi için tespit edilen stratejileri yönetme, işlerin zamanında ve doğru yapıldığıyla ve çalışanlarla ilgilenme gibi yönetsel konularla da ilgilenmektedirler (Hoerr, 2005:7-8). Liderlerin sadece bir vizyona sahip olması yeterli değildir. Bu vizyonu organizasyon üyelerine kabul ettirebilmesi ve zamanla oluşan değişikliklere yanıt verecek şekilde gerekli değişiklikleri yapması gerekmektedir. Liderler kendilerine ait varsayımları organizasyonun hedeflerine, amacına, yapılarına ve iş süreçlerine yerleştirmeyi bilirler (Schein, 2004:406-407).

*Lider amaca bağlılık ve kolaylaştırma becerisine sahiptir:* Liderin; amaca bağlılık duygusuna ve kolaylaştırma becerisine sahip olması gerekmektedir. Kolaylaştırma becerisi bir topluluk oluşturma noktasında lidere yardımcı olacaktır. Lider değişimi gerçekleştirebilmek ve araştırma yapabilmek için bilgi ve beceri sahibi olmalıdır, yapılandırmacı öğrenme hakkında bilgi sahibi olmalı ve mevcut bağlantıları görebilmek için sistem perspektifine sahip olmalıdır (Lambert, 1995).

*Lider sürekli öğrenendir:* Schein (2004:418), liderin sürekli bir öğrenen olması gerektiğine vurgu yaparak bunun sağlanması için birtakım gerekliliklerin olduğunu belirtmiştir. Lider dünyanın gerçekliklerini ve kendisini tam anlamıyla keşfetmiş olmalıdır. Öğrenme ve değişim süreçlerinin neden olduğu sıkıntılı süreci geçirebilmek için yüksek düzeyde motivasyona sahip olmalıdır. İnsanların endişelerini yönetebilmek için yeterli duygusal güce sahip olmalıdır. Değişen kültürel varsayımları doğru ve etkili bir şekilde analiz edebilmek için, gerekli olan becerilere sahip olmalıdır.

*Lider başkalarını süreçlere dahil eder:* Başkalarını da süreçlere dahil edebilme kabiliyetine sahip olmalı ve bunu gönüllü olarak yapabilmelidir. Liderin organizasyon üyelerini stratejik konulara veya karar verme süreçlerine dahil etmesi, organizasyonun sahip olduğu niteliğe ve organizasyon üyelerinin sahip oldukları tutumlara bağlıdır (Schein, 2004:417-418). “Organizasyonun yapısı, kıdemli personelin liderlik ve yönetim stili, organizasyonun kültürü” (Earley ve Weindling, 2004:119) faktörleri katılımın düzeyinin belirlenmesinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla organizasyonun yapısının hiyerarşik veya düz olması, organizasyonda katılımcı veya yönlendirici liderlik ve yönetim stillerinin var olması, organizasyon üyelerinin birbirlerinden beklentilerinin neler olduğu ve organizasyonda işlerin nasıl yapıldığı katılımın sağlanmasında önemlidir. Özellikle öğrenen topluluklarda yapılan liderlikte;

öğrenmeye öncülük edilir ve ortak olarak paylaşılan bir vizyon teşvik edilir. Bu tür bir liderlikte, lider organizasyon içinde liderliği dağıtır ve organizasyon üyelerini yetkilendirmeye önem verir. Bu tür organizasyonlarda bireysel ve örgütsel gelişimin sağlanmasına katkıda bulunan işbirlikçi çalışmalar yaygın olarak görülmektedir (Earley ve Weindling, 2004:180-181).

### **2.2.3.1. Etkili lider profili**

Literatürde liderin sahip olması gereken özellikler ve sergilemesi gereken davranışların neler olduğunun yanı sıra etkili lider profilinin nasıl olması gerektiği hakkında da birçok görüş bulunmaktadır. Etkili liderlik, “manevi bir amaç bağlamında bir dizi kişisel ve profesyonel nitelikler arasındaki karmaşık etkileşim” (West-Burnham, 2009:110) olarak tanımlanmaktadır. “Etkili lider, herkesin bir amaca ve değere sahip olması ve organizasyondaki yerini bulabilmesi için, personele nereye uyum sağladıklarını gösteren bir vizyonu paylaşabilen kişidir.” (O'Sullivan, 2009:7). Etkili liderlik, liderin kendisini geliştirmesini ve etrafındaki bireyleri geliştirmesini içermektedir. Dolayısıyla liderliğin gerçekleştirilebilmesi için, liderin hem kafa hem de kalp yönünden zeki olması gerekmektedir. Etkili liderlik için; vizyon ve kültür oluşturma, kaliteli eğitim ve öğretim sağlama, okul personeli ve öğrencilerle etkileşim içinde bulunma, farklı ve yeni uygulamaları takip ederek girişimci olma ve öz gelişim sağlama önemlidir (Day, 2000a). Etkili bir lider; insanları geliştirmeye hizmet eder; koçluk yapma, öğreti ve mentorluk yapma alanlarında beceri sahibidir. Koçluk yaparak bireylerin performans kabiliyetlerini geliştirmekte; öğretmenlik yaparak öğrenmelerine ve öğrendiklerini uygulamalarına yardım etmekte; mentorluk yaparak ise bireylerin kişisel gelişimine ve kariyer gelişimine yardım etmektedir (Topping, 2002:88). Etkili liderler rol model olarak benimsenen diğer insanları taklit etme yoluna başvurmeyen özgün kişilerdir. Daima doğruluk ve dürüstlükten yanadırlar (Charney, 2005:6). Etkili liderler yapmış oldukları sorgulamaların herkes tarafından bilinmesini sağlarlar. Yapılan işler hakkında sürekli sorular sorarak, araştırma sürecine öncülük ederek organizasyonun işleri ve amaçları hakkında ortak yargılar kazanılmasını sağlarlar (Elmore, 2002). Cassl (1999), liderlikte birey merkezli yaklaşımın önemini vurgulayarak etkili liderliğin sağlanmasında; demokratik yönelimin, grup dinamiklerinin, liderlikte güven oluşturmının, bilimsel karar vermenin, birey merkezli yaklaşımın, demokratik olgunluğu güçlendirmenin, bireysel ve grup hedefi düzenlemenin ve yetki devretmenin gerekli temel prensipler arasında yer aldığını belirtmiştir. Nettles ve

Herrington (2007), etkili liderlik için kritik faktörleri; “güvenli ve düzenli çevre”, “misyon ve vizyon” (Nettles ve Herrington, 2007:726); “paydaş katılımı”, “okul gelişimini izleme”, “öğretimsel odak” (Nettles ve Herrington, 2007:727); “öğrenci performansına yönelik yüksek beklentiler” ve “profesyonel gelişim” (Nettles ve Herrington, 2007:728) olarak sıralamışlardır.

Cameron ve Green (2008:30-31), etkili liderler tarafından kullanılan rolleri belirlemek için; özellikleri, yeterlikleri, stilleri ve tutumları inceleyerek aşağıdaki beş temel rolü belirlemişlerdir.

1. “Huzursuz katalizör: - rahatsızlıklara odaklanır; - zor sorular sorar, düzensizlikleri ve direnci görür, değişim için gerilim yaratır.
2. İleriyi gören motive edici: - satın alarak stoklamaya odaklanır; - geleceğe ilişkin inandırıcı bir tabloyu açıkça ifade eder, insanları motive eder ve onlara ilham verir.
3. Ölçülü/düzenli bağlayıcı: bağlantısallığa odaklanır; - önemli olanı güçlendirir ve birkaç yalın kural oluşturur, insanlarla ve görülecek işlerle bağlantı kurar.
4. Azimli uygulayıcı: - projelere odaklanır; - azimle planı sürdürür, insanları yaptıklarına ilişkin açıklama yapmaya sorumlu tutar, bir proje tamamlanana kadar projeyi yürüterek öncülük eder.
5. Düşünceli mimar: - tasarıma odaklanır; - asıl mimar ve stratejilerin tasarımcısıdır, görünüşte birbirine aykırı gibi görünen fikirleri ileriye yönelik amaçların içine ustalıkla işler, çevreyi tarar, çevrede ne olduğunu görür ve bir örgütleme çerçevesi yaratır.”

Hooijberg ve Hunt (1997), lider etkililiğine gönderme yapan “Leaderplex” ismini verdikleri modellerinde, liderliğin bilişsel, davranışsal ve sosyal unsurlarını bir arada ele almışlardır. Bilişsel ve sosyal değişkenlerin davranışsal karmaşıklığın; davranışsal karmaşıklığın ise lider ve örgütsel etkililiğin işareti olduğunu belirtmişlerdir. Davranışsal dağarcık ve liderin etkililiği arasındaki bağlantı; liderlerin sergiledikleri lider rolünün fazlalığının, liderlerin daha etkili olmalarını sağladığını göstermektedir. Modelin vurguladığı kavramlardan biri de sosyal karmaşıklaktır. Liderin kişilerarası becerilere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Ancak bu becerilerin uygulanabilmesi için bireyin sosyal ortamının anlaşılması gerekmektedir. Bu noktada etkili liderlik için sosyal ilişkilerin önemi vurgulanmakta ve sosyal karmaşıklık kavramı ifade edilmektedir. Hooijberg ve Hunt (1997:382), sosyal karmaşıklığı; “yönetimsel liderin, bir sosyal durumun kişisel ve ilişkisel boyutlarını farklılaştırma ve bunları, anlayışta artış veya eylem-niyet birleşme değerlerinde değişim ile sonuçlanan bir tutumda bütünleştirme kapasitesidir.” şeklinde tanımlamışlardır. Sosyal karmaşıklığın tanımında yer alan anlayışta ve değiştirilmiş eylem-niyet değerindeki artışın ise, liderin davranışsal dağarcığını ve davranışsal farklılaşmayı etkilediğini ifade etmişlerdir.

Başarılı liderler, yaptıkları işe devam edebilmek için gerekli enerji ve heyecana sahip, hiçbir zaman yakınmadan görevini yapan ve gelişim elde edebilmek,

engelleri aşabilmek için pragmatik anlayışa sahip olan kişilerdir. Daima belirli bir tarzda hareket etmeyip durumsal özelliklere uygun olarak liderlik stillerini belirler (O'Sullivan, 2009:7-8). Waters ve arkadaşları (2004), bazı liderlerin belirli durumlarda neler yapmaları gerektiğini bilirken; farklı ortamlarda ve durumlarda aynı başarıyı sergileyemediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu da değişim olgusu açısından ele almışlardır. Değişimin boyutuna yönelik “birinci dereceden değişimler” (first-order changes) ve “ikinci dereceden değişimler” (second-order changes) sınıflandırması yapmışlardır. Birinci dereceden değişimler, mevcut modellere dayanmaktadır, mevcut bilgi ve becerilerle kolaylıkla uygulanmakta ve dışarıdan uzman desteği de bu uygulamaya yardımcı olabilmektedir. Yani bu tür bir değişimde temel değerlerde ve yapılarda herhangi bir değişim olmamaktadır. Yeni sınıf öğretimi uygulamaları birinci dereceden değişime örnek olarak gösterilebilir. İkinci dereceden değişimler ise, mevcut modelleri ve değerleri ortadan kaldırır. Dolayısıyla bu tür değişimlerin uygulanmasında dış destek alınmaz. Değişimin yaşandığı organizasyonun paydaşlarının yeni bilgi, beceriler ve değerler kazanarak kendi çözüm yollarını bulmaları gerekmektedir. Bireylerin herhangi bir değişimi birinci veya ikinci dereceden görmesi farklılaşabilmektedir. İkinci dereceden değişimlerin gerçekleştirilmesinde etkili liderliğin önemli bir rolü vardır (Waters vd., 2004).

#### **2.2.4. Liderlik Becerileri**

Katz (1955: 33-34) beceriyi; “mutlaka doğuştan olması gerekmeyen, geliştirilebilen ve sadece potansiyelde değil performansta ortaya konan bir kabiliyettir. Bu nedenle başlıca ustalık kriteri, çeşitli durumlar altında etkili eylem olmalıdır” şeklinde tanımlarken; Sheriff (1968: 31-32), “geliştirilebilen, mutlaka doğuştan olması gerekli olmayan ve pratikte gözlenebilen kabiliyet anlamına gelmektedir” şeklinde tanımlamıştır. Kouzes ve Posner (2007:23), liderliğin bir gen olmadığını veya kalıtımla ilgili olmadığını belirterek liderliğin; herkesin kazanabileceği beceriler ve kabiliyetler dizisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Liderlik becerileri; “yön, rehberlik, aydınlatma, yönetim ve etki sağlayan kabiliyetler” olarak ifade edilebilmektedir (Barbary, 1999:19).

“Liderlik kabiliyeti, bütün düzeylerde insan kaynağı gücünü içeren etkili performansın kazanılması için, organizasyondan gerekli kaynaklara, desteğe ve yöne işaret etmektedir. Aynı zamanda organizasyonların, başarılı bir şekilde yürütülen liderlik süreci için elverişli süreçlere ve sistemlere sahip olmasını belirtmektedir. Etkili liderlik kabiliyeti sırasıyla bireysel, takım ve örgütsel performansın anlaşılması, artırılması, iyileştirilmesi ve devam ettirilmesi için gereklidir.” (Babu vd., 2008:85).

Liderlik becerilerini özellik ve uzmanlık kapsamında ele alan çalışmalar olduğu gibi; özellikleri de beceriler kapsamında ele alan çalışmalar bulunmaktadır. O'Sullivan (2009:17), kabiliyet ve becerileri liderlik özellikleri arasında değerlendirmiştir. Hoffman ve Hegarty (1993) bilgi, beceri ve deneyimi uzmanlık kapsamında ele almıştır. Sheriff (1968), nitelikler kavramını kişisel özellikler ve beceriler kapsamında değerlendirmiştir.

Liderin, liderlik tanımı kapsamında yer alan; bir hedef doğrultusunda organizasyon üyelerini etkileyebilmesi ve organizasyonu yönlendirebilmesi için; beceriler, özellikler ve kabiliyetlerin de içerisinde bulunduğu liderlik yeterliklerini uygulayabilmesi gerekmektedir. Giderek artan rekabetçi ortamlarda, organizasyonların liderlik yeteneğinin farkında olması ve liderlik yeteneğinin geliştirilmesi yönünde faaliyetlerde bulunması önem kazanmıştır. Liderlerin sahip olmaları gereken beceri seti liderin rolüne göre farklılık gösterebilmektedir (Wells ve Hejna, 2009). Becerilerin kısmen de olsa geliştirilebilen kabiliyetleri temsil etmesinden ötürü liderlik becerilerine odaklanmak, liderlerin daha iyi liderler olmasını sağlayabilecektir. Aynı zamanda liderlik beceri gereksinimlerine odaklanmak, meslek sahibi olan bireye değil, mesleğin kendisine dikkat edilmesini sağlayacaktır. Lider özelliklerine odaklanmaktan ziyade, liderin mesleğine ve mesleğinin gerektirdiklerine odaklanmak, daha farklı bir bakış açısı sağlayacaktır (Mumford vd., 2007). Liderin gereksinimleri doğrultusunda beceri kazanımının önemini vurgular yönde Mumford, Marks, Connelly, Zaccaro ve Palmon (2000), liderin rolüne bakılmaksızın beceri artışını teşvik eden müdahalelerin tüm liderlere genellenemeyeceğini belirtmişlerdir. Liderlik becerileri, liderlik görevlerine aktarılmadığı sürece tek başlarına soyut olan kavramlardır (Kaman ve Mitchell, 1999). Yukl (1989:261), etkili liderliğin bir göstergesi olan beceriler arasında, bütün liderlik durumlarında kullanılacak olanların da bulunduğunu ve bunların; “analitik kabiliyet, ikna edicilik, konuşma kabiliyeti, detaylı hafıza, empati, düşüncelilik ve cazibe” olarak sıralanabileceğini ifade etmiştir.

Kouzes ve Posner (2007:14), liderliği kişilikle değil, davranışla ilgili olarak değerlendirerek başarılı organizasyonların liderlerinin, “yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme, izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme” uygulamalarıyla ilgilendiklerini belirtmişlerdir. Bu uygulamalarda ise, liderlik becerileri kullanılmaktadır (Kouzes ve Posner, 2003). Bu uygulamaların içerikleri şu şekildedir (Kouzes ve Posner, 2007:15-23):



*Yol gösterme:* Lider, takipçilerinin bağlılığını kazanabilmek ve büyük başarılar elde edebilmek için, yolu modelleyerek takipçilerine örnek olmalıdır. Lider, takipçilerinden ne beklediğini kendi davranışlarıyla göstermeyi tercih etmelidir. Lider, beklentileri doğrultusunda örnek oluşturabilmek için, öncelikle değerlerine netlik kazandırmalı ve ne düşündüğü ve neye inandığı hakkında takipçilerinin bilgi sahibi olmasına izin vermelidir.

*Ortak bir vizyon oluşturma:* Lider organizasyon üyelerini ortak bir vizyon etrafında toplayabilmelidir. Bunun için onların isteklerini, düşüncelerini ve değerlerini anlayabilmelidir. Lider vizyona ilişkin sahip olduğu tutkuyu takipçilerine de aktarabilmeli, geleceğe yönelik heyecan verici olasılıkları ve sahip olunan ortak bir vizyonun nasıl toplu yarar sağlayacağını görmelerini sağlamalıdır.

*Süreci sorgulama:* Lider için zorlu iş/görev; yeni bir ürünün tasarlanması, gelişmiş teknoloji hizmeti vermeye başlama veya yeni bir işe girişme gibi birçok farklı şekilde ortaya çıkabilir. Türü ne olursa olsun bu zorlu görevler mevcut yapıdan uzaklaşmayı gerektirmektedir. Lider, başarılı olabilmek için mevcut yapıyı koruma eğilimi göstermez ve süreçlere meydan okur. Bunun için yenilik yapmada ve gelişim elde etmede katkı sağlayabilecek olanakları araştırır. Lider, değişim yolunda risk alır ve bu yolda hem başarılarından hem de başarısızlıklarından ders alarak sürekli öğrenir.

*Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme:* Lider, tüm paydaşlar arasında işbirliğinin ve güven duygusunun oluşumu yönünde çaba gösterir. Herkesin en iyi şekilde çalışabilmesi için gerekli desteği sağlar, emir ve kontrole dayalı geleneksel teknikleri kullanmayı tercih etmez. Aksine bireylerin kendini güçlü ve yeterli hissetmelerini sağlar ve kapasitelerinin gelişimi için çaba gösterir. Bireylere güvenerek, onlara daha fazla bilgi vererek ve yetkilendirerek yaptıkları işe daha fazla bağlılık göstermelerini sağlar. Böylece risk alma ve değişimi gerçekleştirme gibi konular bile, kolaylıkla kabul görebilmekte ve gerçekleştirilebilmektedir.

*İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme:* Lider, takipçilerini çalıştıkları amaç doğrultusunda çalışmaya devam etmeleri için cesaretlendirmelidir. Organizasyon üyelerinin organizasyona ve yapılan işlere katkılarının farkında olmalı ve bu katkıları takdir etmeyi bilmelidir. Lider elde edilen başarıların kutlanmasını sağlamalıdır.

Yöneticilerin sahip olduğu iki tür beceri (yönetici ve liderlik becerileri) arasında yer alan liderlik becerileri yönetici becerileri ile kıyaslandığında, liderlik becerilerinin mantıksal yönünün daha zayıf, duygusal yönünün daha kuvvetli olduğu

söylenmektedir ve bu doğrultuda; “vizyon, ayırt etme, stratejik düşünme, kendini adama, heyecan”, “beş kilit liderlik becerisi” olarak adlandırılmaktadır (A Business Development Publication of E-Myth Worldwide, Modül 15:2). Bailey (2010:77), liderlik becerilerinin incelenmesinde; zaman, olanaklar ve kaynaklar, profesyonel gelişim, okul liderliği ve eğitimsel liderlik alanlarını da dikkate almıştır. Mills (2007:23), “vizyon tanımlama, örnek oluşturma, başkalarına ilham verme, başkalarındaki kabiliyetlerin farkına varma ve destekleyici bir kültür oluşturma” şeklinde beş liderlik becerisi olduğunu ifade etmiştir. Yaratıcı Liderlik Merkezi (Center for Creative Leadership [CCL])’nin 2200 liderle yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, geleceğin liderleri için en önemli olan beceriler; insanlara öncülük etme, stratejik planlama, bağlılık duygusu uyandırmak, değişimi yönetmek ve becerikliliktir (Smith, 2010). Töremen (2001), okullarda yaratıcı işbirliğini ortaya çıkarma kapsamında değerlendirdiği sinerjiyi ortaya çıkarmada; empatik dinleyebilme yeteneğini, bireylerin fikirlerine saygı gösterilmesini ve farklılıklara değer verilmesini, iç güven duygusunu ve risk alabilmeyi liderlik yetenekleri olarak ifade etmiştir. Crosbie (2005:35), liderlerin çeşitli kişisel ve kişilerarası becerilere ihtiyaç duyduklarını ve bu becerilerin bazılarının da lidere özgü olduğunu ifade etmiştir. Bu beceriler arasında; “işbirliği/takım çalışması, iletişim becerileri, girişim, liderlik kabiliyeti, insan geliştirme/koçluk, kişisel etkililik/kişisel ustalık, planlama ve organize etme ve sunum becerileri”ni teknik olmayan beceriler olarak belirtmiştir.

Kochamba (1996), Meadows (2007) ve Sheriff (1968) tarafından liderlik becerilerine ilişkin yapılan sınıflandırmada teknik, kavramsal ve insan ilişkileri (beşeri/insani) becerileri ortak olarak yer alırken; Kochamba (1996) dönüşümsel becerilerin; Meadows (2007) ise, ruhsal becerilerin varlığından ayrı olarak bahsetmiştir. Kochamba (1996:29) teknik becerileri, “prosedürlerde, yöntemlerde ve eğitim tekniklerinde (finans, muhasebe, bakım onarım, programlama ve satın alma) yeterlilik”; kavramsal becerileri; “çıktılara/sonuçlara odaklanma ve kararlar için felsefi bir temele sahip olma” kabiliyetleri; insan ilişkileri becerilerini; “grup içinde aynı zamanda birbir ortamlarda başkalarıyla iyi bir şekilde çalışabilme, iletişim, personele koçluk, insan kaynaklarını geliştirme ve okul/iş ortaklığı kurma” kabiliyetleri olarak tanımlamaktadır. Kochamba (1996:30) dönüşümsel becerileri ise, “mümkün olan bir vizyona sahip olma, bir rol model olarak hizmet etme ve kişisel bir vizyonu sürdürme” olarak tanımlamıştır. Meadows (2007:22) teknik becerileri, “liderin organizasyonu, etkili bir şekilde organizasyonun hedeflerinin ve sorumluluklarının gerçekleştirilmesine doğru taşınmasına olanak sağlayan, gerekli görevlerin

tamamlanması için gerekli olan kabiliyetler ve yeterlikler”; kavramsal becerileri, “organizasyonun, hedeflerinin ve sorumluluklarının karşılanmasına doğru etkili bir şekilde harekete geçirilebilmesi için, liderin büyük resmi ve tüm parçaların uyumlu bir şekilde nasıl bir araya geldiğini görmesine olanak sağlayan kabiliyetler” (Meadows, 2007:19); beşeri becerileri, “organizasyonu, organizasyonun hedeflerinin ve sorumluluklarının karşılanmasına doğru harekete geçirmek için, lidere başkalarıyla ve başkaları aracılığıyla etkili bir şekilde çalışma olanağı sağlayan kabiliyetler” (Meadows, 2007:20) olarak tanımlamıştır. Meadows (2007:22) ruhsal becerileri ise, “liderlerin organizasyonun, organizasyonun hedeflerinin ve sorumluluklarının gerçekleştirilmesine doğru etkili bir şekilde taşınmasına yardım edebilmelerini sağlayan, kişisel kapasitelerini ve sürekliliklerini genişletmek ve geliştirmek için sahip olmaları gereken kabiliyetler, alışkanlıklar, karakter özellikleri ve davranışlar” şeklinde açıklamıştır. Sheriff (1968) teknik becerileri; özel bir bilgi alanını, disiplini içerecek şekilde belirli yöntemleri, süreçleri ve teknikleri kullanarak çalışabilme kabiliyeti; beşeri becerileri; organizasyon içindeki bireylerle uyumlu bir şekilde çalışabilme kabiliyeti olarak açıklamış ve kavramsal becerilere sahip olan liderlerin, organizasyonun sadece belirli bir fonksiyon alanına değil, tüm fonksiyonlarına odaklanabildiklerini dolayısıyla organizasyonu bir bütün olarak görebildiklerini ifade etmiştir. Bu üç beceri türünün birbirleri ile bağlantılı olduğunu ve hangisinin daha önemli olduğunu, liderin sorumluluk düzeyine bağlı olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda başarılı bir yönetimin en azından aşağıda belirtilen altı genel özelliği olduğunu ve bu özelliklerin (zeka istisnai bir durum olabilir) bütün olarak veya kısmen bir beceri temeline dayalı olarak geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

1. Zeka: Liderlerin takipçilerinden zeka ve bilişsel kabiliyet açısından daha üst düzeyde olmaları gerekmektedir. Sözel kabiliyet ve muhakeme yapabilme yetisi, zekanın göstergeleri olarak liderlik vasfı için oldukça önemlidir.
2. İletişim kabiliyeti: İletişim kabiliyeti kapsamında etkili bir şekilde konuşabilme, konuşulan konu hakkında bilgi sahibi olma, bir başka deyişle hakkında iletişimde bulunulan konuyu seçebilmek önemlidir. Etkili konuşabilmenin yanı sıra; yazma, okuma ve dinlemede de etkili olmak, dinlerken empati kurabilmek iletişim kabiliyetin önemli göstergelerindedir.
3. Geniş ve çok yönlü ilgi alanları: Özellikle üst düzeydeki yöneticiler için geniş bir bilgi dağarcığına sahip olmak önem taşımaktadır. Liderin bilgi genişliğindeki eksiklik, yönetsel hatalar yapmasına neden olabilmektedir.
4. Problem çözme ve karar verme: Problem çözme ve karar verme becerisi; planlama, organize etme ve kontrol etme faaliyetleri açısından önemli bir

unsurdur, dolayısıyla yönetsel açıdan gerekli bir beceri alanıdır. Liderler çeşitli alternatifler arasından uygun olana karar verebilme, kritik düşünme, etkili muhakeme yapabilme ve yargıya varabilme konularında yeterli bireylerdir.

5. Zihinsel ve duygusal olgunluk: Etkili bir lider, mağlubiyetleri ve başarıları karşısında takınacağı durumu ve kendini kontrol etmesini bilen kişidir. Hayal kırıklıkları karşısında yılmama ve en az düzeyde önyargıya sahip olma niteliklerine sahiptir.
6. Motivasyon: Lider gerek kendi içsel motivasyonunu sağlama, gerekse başkalarını motive etme açısından yeterlilik sahibidir. Liderin bu özelliği, zihinsel ve duygusal olgunluğa sahip olması ile yakından ilgilidir (Sheriff, 1968).

Iyengar (2008:24-64), liderlik becerilerini aynı zamanda yeterlik adlandırmasını da kullanarak aşağıda belirtilen on kategoride incelemiştir:

*Enformasyon alma ve verme:* Liderlik becerileri arasında en önde geleni, iletişim becerisidir. Liderliğin gerçekleşebilmesi için, ilgili kişiler arasında enformasyon alışverişinin gerçekleşmesi gerekmektedir ve bu gereklilik, iletişim becerisi ile sağlanmaktadır.

*Grup ihtiyaçlarını ve özelliklerini bilmeyi öğrenme:* Lider, grup üyelerinin özelliklerini ve ihtiyaçlarını anladığında grup oluşturma konusunda daha yeterli olabilmekte ve bu alandaki bilgisini grup oluşturma tekniği olarak kullanabilmektedir. Lider böylece değer, kural, ihtiyaç ve özellik kavramları arasındaki farklılıkların da farkına varır.

*Grubun kontrol edilmesi:* Lider grubu kontrol edebildiğinde, davranışlarının başkaları üzerindeki etkisinin farkına varır ve grup performansını kontrol etmesi ile gruba örnek oluşturması arasında ne gibi bir fark bulunduğunu anlar. Kontrol faaliyetine grubun gerçekleştirdiği bir fonksiyon olarak bakar ve performans unsurunu kontrol etmede farklı teknikler kullanır.

*Grup kaynaklarını bilme ve anlama:* Lider sahip olduğu bu yeterlik sayesinde grup kaynaklarını, grubu bir araya getirme ve grubun ortak hedeflere bağlanmasını sağlama doğrultusunda kullanabilmektedir. Lider bu yeterliliğini işe koşmasıyla, grup üyelerinin sahip oldukları kaynakları dikkate alarak, liderlik görevini grup üyeleri arasında paylaştırabilmekte ve kaynakların işe yararlılığını, yapılan iş ve grubun devamlılığını sağlaması açısından değerlendirebilmektedir.

*Danışma:* Danışma becerisi, liderin olağan durumlarda belirli teknikleri kullanmasını ve danışmanlığı yerine getirmesi gereken bir fonksiyon olarak görmesini sağlar. Aynı zamanda lider, problem çözme ve karar verme süreçlerinde daha başarılı olabilir ve başkalarının da bu alanlarda daha yetkin olmasına yardım edebilir.

*Örnek oluşturma:* Lider örnek oluşturarak grup performansını kontrol etmede kolaylık elde edebilir.

*Grubu temsil etme:* Lider grup temsilini gerçekleştirerek grubunun başka gruplar tarafından tanınırlılığını sağlar. Bu becerisini kullanarak, grubunu temsil etmede kullandığı belirli bir tutuma sahip olur. Bir kararı kabul etmek için, grup karar verme sürecinin gerekli olup olmadığını değerlendirebilir.

*Problem çözme:* Lider planlama olarak da adlandırılabilen problem çözme becerisi sayesinde, problem çözmeyi grup kabiliyetini geliştirmede kullanabilir. Problem çözme ve planlama süreçlerinde kullandığı belirli tekniklere sahip olur. Grup birliğini ve grubun görevlere bağlılığını sağlamada problem çözmeden faydalanabilir.

*Değerlendirme:* Lider değerlendirme becerisini iş performansını geliştirme ve grubun bütünlüğünü sağlamada kullanabilir. Gelişim elde etmeye hizmet edecek şekilde durumları analiz edebilir. Bu beceriye sahip olan liderler, değerlendirme amaçlı kullanmak üzere stratejilere ve resmi ve resmi olmayan belirli bir tutuma sahiptirler.

*Liderliği paylaşma:* Lider grup üyelerinin yeterliklerini ve içinde bulunulan durumun özelliğini dikkate alarak liderliğin farklı fonksiyonlarını dağıtabilir. Lider bu becerisi ile kişilerin ve durumların özelliklerini dikkate alarak uygun liderlik stilini belirleyebilir. Uygun liderlik stilini belirlerken grubun ihtiyaçlarını ve belirlenen hedefleri de göz önünde bulundurur.

Boone ve Taylor (2007:49-50), temel liderlik becerilerinin kapsamında yer alabilecek alt becerilerin, liderliğin gerçekleştiği alana göre farklılık gösterebileceğini ifade etmiş ve temel liderlik becerileri arasında, aşağıdaki beceri sınıflarının yer aldığını belirtmişlerdir:

“Görünüş Nitelikleri: Profesyonel giyim, kişisel hijyen, kişisel giyim, uygun yolculuk biçimini kullanma ve görgü kuralları

Liderlik Kabiliyeti: Bölümünde rol model olma, üyeleri motive etme, toplumla ve endüstri liderleriyle ortaklıklar oluşturma, etkili toplantı yönetimi, başkalarını teşvik etme, işlerin yapılması için yetki devretme, aktivite yönlendirme, başkalarının dinlemesi için fikrini ifade etme, bir toplantıyı veya tartışmayı kolaylaştırma, durumsal liderlikten yararlanma

Sözlü İletişim Becerileri: Konuşma yapma, net talimatlar verme, güçlü temel mesajlar geliştirme ve bildirme, sunumlarında görsel-işitsel donanım kullanma, sohbet oluşturma ve devam ettirme

Kişisel Beceriler: Sorumlu olma, etkili dinleme, özgüven geliştirme, zamanını etkili yönetme, çok iyi bir ilk izlenim yaratma, ilişki kurma, yaşamını yönetme, yapıcı eleştirileri kabul etme, kişisel değeri netleştirme, internet kullanma, stres yönetme, uygun bir yolla el sıkışma, sözsüz iletişim, isimleri hatırlama

Planlama ve Takım Çalışması Becerileri: Kişisel veya takım hedefleri düzenleme, problemleri çözme, öncelikleri düzenleme, takımındaki veya bölümündeki çatışmayı çözme, aktivite planlama, çalışma programı geliştirme, bütçe oluşturma, takım veya bireysel amaç ifadeleri yazma

Liderlik Niteliği Becerileri: Bağlılık, pozitif tutumu sürdürme, işbirliği, dürüstlük, risk alma, yaşam boyu öğrenme, başkalarını kabul etme

Yazılı İletişim Becerileri: Konuşma yazma, teşekkür mektubu yazma, basın ilanlarını yayınlamak için yerel gazeteleri kullanma, basın ilanı yazma, iş mektupları yazma, powerpoint sunumları hazırlama, toplantı tutanağı yazma, çok iyi fotoğraf çekme, grafik kullanma, komite raporları yazma, çekici web sayfaları tasarlama”

Adair (2003:19), liderin belirli fonksiyonları yerine getirebilmesi için, birtakım becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmiş ve bu fonksiyonları; “görevi tanımlama, planlama, bilgilendirme, kontrol etme, değerlendirme, motive etme, organize etme ve örnek oluşturma” şeklinde sıralamıştır. Liderin gerçekleştirilecek görevleri hedeflerle ilişkili olarak tanımlaması gerekmektedir. Lider planlama fonksiyonu kapsamında; alternatifler için araştırmalar yapma, sorulara cevap verme, beklenmedik durumlara hazırlıklı olma ve hazırlanan planı test etme faaliyetlerini gerçekleştirmektedir. Lider takımı bilgilendirerek takım üyelerinin motive olmasını ve bir takım halinde çalışmalarını teşvik etmelidir. Lider başkalarını yapmaları ve yapmamaları gerekenler konusunda kontrol etmesinin yanı sıra, öz kontrol yapabilme becerisine de sahiptir. Lider değerlendirme fonksiyonuna bağlı olarak, gerek bireysel gerekse takım düzeyinde değerlendirme yapabilmeli ve değerlendirme sonuçlarına göre, bireyleri eğitme konusunda yeterli olmalıdır. Lider motive etme fonksiyonunu yerine getirebilmek için; bireyleri motive etme amacıyla kullanacağı hedefler belirleyebilmeli, bireyleri ödüllendirerek ve tanıyarak motive edebilmeli ve kendisi de motivasyon sahibi olabilmelidir. Organize etme fonksiyonu kapsamında liderler, öncelikle kendi işlerini zaman yönetimini ve yetki devrini dikkate alarak organize edebilmeli; etkili takım çalışması sağlayabilecek şekilde takımları organize edebilmeli ve son olarak, organizasyondaki süreçleri organize edebilmelidir. Liderlik aynı zamanda örnek olmayı gerektirmektedir. Lider örnek olma fonksiyonunu sözlü veya sözel olmayan çeşitli yollardan gerçekleştirebilmektedir (Adair, 2003:19-37).

Gordon (2003:20) etkili liderlerin, üretim ve verimliliği kapsayan kurumsal gereksinimleri karşılamaya ve kurumun çalışanlarının gereksinimlerini karşılamaya yönelik iki farklı beceri alanına sahip olmaları gerektiğini belirtmiş ve bu becerileri genel olarak şu şekilde ifade etmiştir:

A. “Çalışanların gereksinimlerini karşılayacak beceriler (çalışanların benlik saygısını artıracak davranışlar; grup birlikteliğini ve ekip ruhunu artıracak davranışlar)

- B. Kurumsal gereksinimleri karşılayacak beceriler (topluluğun amaçlarına ulaşmasını ve verimliliği motive edecek davranışlar; çalışanların amaçlarına ulaşmasına yardım edecek davranışlar: planlama, programlama, koordinasyon, sorun çözme, kaynak bulma)”

### **2.2.5. Liderlik Becerileri Modelleri**

Literatürde liderlik becerileri ile ilgili oluşturulan çeşitli modeller bulunmaktadır. Bu modeller; liderin sahip olması gereken becerilere, bu becerilerin gelişim sürecine, liderlik becerileri ile liderlik potansiyeli ve performansı arasındaki ilişkiye ve liderlik becerilerinin farklı seviyelere göre gerekliliğine ilişkin çeşitli bakış açıları sunmaktadır.

Lord ve Hall (2005), liderlikle ilgili beş bilgi alanının olduğunu belirtmişlerdir. Bunlar; görev becerileri, duygusal beceriler, sosyal beceriler, meta denetleme becerileri ve değerlerdir. Bu farklı liderlik becerilerinin düzeylere göre içerikleri Tablo 2.3’de gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Liderlik becerilerinin farklı liderlik düzeylerine göre içerikleri (Lord ve Hall, 2005:605)

Beceri Alanları	Acemi	Orta Seviye	Uzman
Görev	Teknik ve görev becerileri Genel karar verme ve problem çözme becerileri	Bilgi alanına özgü görev becerileri; meta denetleme kapasitesi	Görevin ve öz düzenlemenin prensibe dayalı anlayışı
Duygusal	İfade	Empati ve başkalarını anlama Bilgi alanına özgü duygusal düzenleme teknikleri	Biçimsel duygusal düzenleme prensipleri Durumsal etiketlenmenin, değişimin ve sosyal yargının duygular üzerindeki etkilerini belirten ilkeler Düşüncelerin ve duyguların sentezini anlama
Sosyal	Örtülü liderlik teorileri ile uyumlu olma Temsili davranışların ve sosyal etki taktiklerinin anlayışı	İkili veya grupla bütünleşme Toplumsal davranışlar Kendini denetleme becerisi	Başkalarını geliştirme kapasitesi Özgün, ilke esaslı liderlik
Kimlik Düzeyi	Lider olarak bireysel kimlik kişiyi başkalarından farklılaştırmaktadır.	Başkalarını veya grubu içeren ilişkisel veya kolektif kimlik	Soyut (kuramsal) prensiplere dayanan değer esaslı kimlik
Meta Denetleme (Görevlerdeki gelişimi takip ederek, davranışlarda gerekli düzenlemeleri yapma ve başkalarının tepkilerine odaklanma)	Büyük ölçüde sosyal tepkilere ve görev gelişimine dayalı; bireyin duygusal ve motivasyonel yönelimi içinde odaklanmış	Kimliklerle bütünleşmiş; başkalarına büyük ölçüde uyum sağlama; duygusal ve motivasyonel yönelimlerde esneklik	Değer yapılarına yönelik kimliklerle ilgili biçimsel prensiplere dayalı Pozitif ve negatif duyguların/motivasyonun ilkeye dayalı anlayışı
Değer Yönelimi	Öğrenilen ve örtülü olarak uygulanan değer yönelimi	Kimliklerin ve değerlerin bütünleşmesi	Değer yapılarının ilkeye dayalı anlayışı ve özgün liderlikle ilişkisi

Lord ve Hall (2005), liderlik performansını gelişimsel bir süreç kapsamında, acemilikten uzmanlığa doğru üç aşamalı beceri düzeyinde ele almışlardır. Her düzeyde yer alan enformasyon işleme kabiliyeti ve bilgi birbirinden farklıdır. Ortaya koydukları liderlik becerisi modelinde, liderin öz kimliğine çok önem verilmektedir. Çünkü kimlik; “(a) hangi uygun bilginin organize edilebileceği etrafında önemli bir yapı sağlamaktadır; (b) liderin gönüllü olarak kendisini gelişimsel durumlara koymasının ölçüsünü belirleyen motivasyonel ve yönelimli bir kaynaktır; ve (c) astları anlamada ve motive etmede



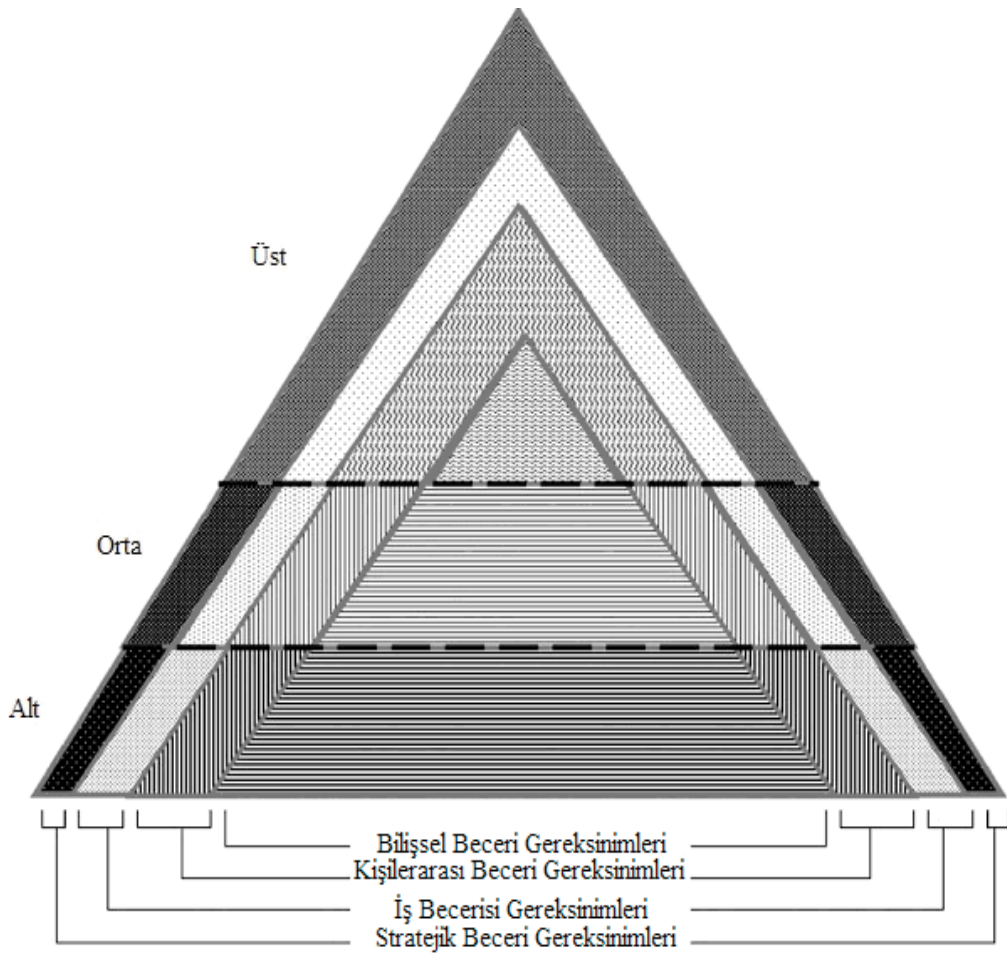
kullanılabilecek kişisel materyallere (örneğin; hikayeler, ana değerler vb.) ulaşım sağlayabilir.” (Lord ve Hall, 2005:592). Model, liderin deneyimli olma yönünde gerçekleştirdiği gelişim süreçlerinde; kimlikler, değerler ve astların zihinsel tasarımları gibi içsel kaynaklardan giderek daha yetkin bir şekilde yararlanabildiğini belirtmektedir. Modele göre liderlik becerilerinin kazanımı sürecinde; gözlemleyerek veya problemle ilgili yaşanan deneyimler yoluyla öncelikle olarak alt düzeydeki beceriler öğrenilmekte daha sonra ise, bu beceriler davranışlara yön gösteren daha üst düzey sistemlere organize edilmektedir. Bu sistemler, liderlik becerilerinin benlik algısında daha merkezi hale geldiği kişisel kimliklerle birlikte bir gelişim süreci içerisindedir. Bu nedenle liderlik becerileri, liderliğe ilişkin benlik kavramının gelişimiyle bütünleşmektedir. Aynı zamanda modele göre; lider deneyim kazandıkça lider kimliği bireyselden kolektife doğru bir değişim göstermektedir.

Mumford ve arkadaşları (2007), örgütsel düzeyler boyunca liderlik becerisi gereksinimlerini tanımlamak için, “strataplex” ifadesini kullanmışlardır. Bu ifade tabaka (strata) ve plex kelimelerinden türetilmiştir. Tabaka, sistem içerisinde birçok tabakaya sahip olma anlamına gelen tabakalaşmak kelimesinden ve plex ise, birçok parçaya ayrılan anlamına gelen kompleks (complex) kelimesinden gelmektedir. Sahip olduğu bu anlam yapısının gereği “strataplex”, “liderlik beceri gereksinimlerinin katmanlaşmış ve kompleks niteliğini ve organizasyonda düzeyle ilişkilerini” (Mumford vd., 2007:155) göstermektedir. Şekil 2.6’da liderlik becerileri “strataplex”i görülmektedir. Şekil 2.6’da yer alan liderlik becerileri “strataplex”i şu şekilde yorumlanmaktadır:

“Öncelikle dört üçgen, liderlik beceri gereksinimlerinin dört kategorisini temsil etmektedir. İkinci olarak, noktalı yatay çizgiler, farklı örgütsel düzeylerde yönetsel meslekler için olan gereksinimleri tabaklaştırmaktadır. Üç düzey (alt, orta ve üst düzeyler) şekilde örnekleme için seçilmiştir fakat görüş, daha fazla örgütsel düzeye de uygulanabilir. Üçüncü olarak, birbirini izleyen her üçgen, katman veya üçgen-katman bölümünde kapsanan bölge, belirli bir iş düzeyi için gerekli olabilecek belirli liderlik becerisinin varsayılan miktarını temsil etmektedir. Örneğin, bilişsel üçgenin (yatay çizgiler) kişilerarası üçgenden (dikey çizgiler) daha büyük bir alana sahip olması, bilişsel becerilere kişilerarası becerilerden daha fazla ihtiyaç duyulacağını göstermektedir.” (Mumford vd., 2007:155).

Mumford ve arkadaşları (2007), liderlik becerilerini; bilişsel, kişilerarası, iş ve stratejik kategorilerinde incelemişler ve bilişsel becerilerin, diğer liderlik becerilerinin bir anlamda temeli olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin, kişilerarası beceriler kapsamında incelenen ikna etme ve müzakere gibi faaliyetlerin, bilişsel beceriler kapsamında yer alan sözlü iletişim gibi faaliyetlere dayandığını, dolayısıyla liderlik aktivitelerinin birçoğunun öncül beceri olan bilişsel becerilere dayandığını

belirtmişlerdir. Bilişsel becerilere diğer üç beceri kategorisinden daha fazla ihtiyaç duyulduğu sonucuna varmışlardır. Kişilerarası becerilerin ise, iş ve stratejik kategorisindeki becerilerden daha gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. İş ve stratejik becerilerin, üst düzey liderlik için daha önemli olduğunu vurgulamışlardır. İş ve stratejik beceriler arasında ise, iş becerilerinin daha gerekli olduğunu belirterek, stratejik becerilerin her ne kadar önemli olsalar da diğer üç liderlik becerilerine oranla daha az gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Şekil 2.6’da görüldüğü gibi, bilişsel beceriler üçgeni (yatay çizgiler), kişilerarası (dikey çizgiler), iş (beyaz noktalı) ve stratejik (siyah noktalı) becerileri temsil eden üçgensel alanlardan daha büyük bir alana sahiptir. Sundukları model kapsamında aynı durum, yukarıda açıklaması yapılan becerilerin birbirine göre gereklilik önceliklerinin sıralamaları için de görülmektedir.

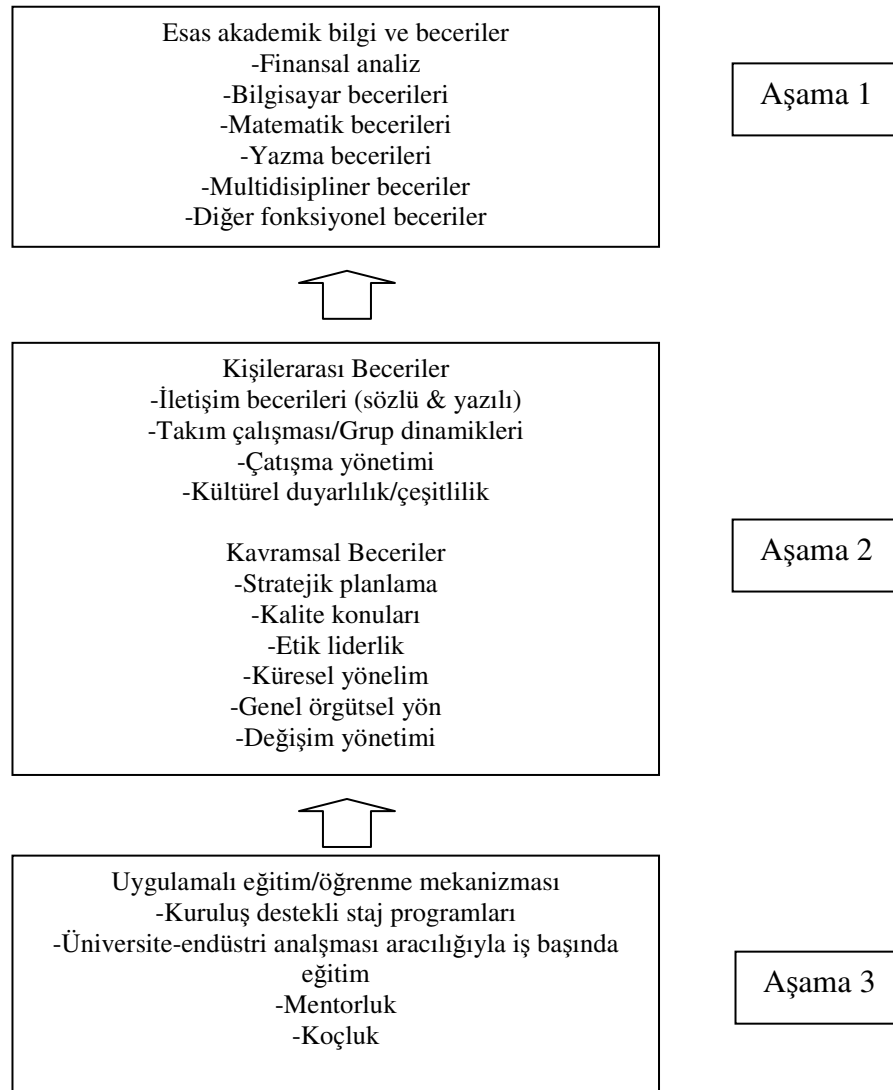


Şekil 2.6. Liderlik becerisi gereksinimleri “strataplex”i (Mumford vd., 2007:156)

Mumford, Zaccaro, Connelly ve Marks (2000:156) liderlik becerilerine ilişkin sundukları modelde, lider performansının beceri temelinde ele alınmasıyla ilgili olarak beceri kavramının, özellikler ve deneyim arasındaki etkileşim ile ilgili olduğunu ifade etmişler ve gelişmiş kabiliyetlerin, “geleneksel olarak kavramsallaştırıldıkları için, lider performansı üzerinde özelliklerden daha fazla doğrudan ve ani bir etkiye sahip olarak görülen, bilgi ve beceriler” olarak bilindiklerini belirtmişlerdir. Lider performansının beceri temelinde ele alındığı modelde, lider performansının dayandığı üç önemli beceri türü olduğunu ve bunların; “karmaşık problem çözme becerileri”, “çözüm inşa etme becerileri” ve “sosyal yargı becerileri” (Mumford, Zaccaro, Connelly ve Marks, 2000:156) olduğunu ifade etmişlerdir. Modele göre liderin farklı ve açıkça tanımlanmamış problemleri çözebilme kabiliyetine sahip olması çok önemlidir. Bu nedenle liderin; problemleri tanımlayabilmesi, problemin çözümüne ilişkin bilgileri toplayabilmesi ve bunları takiben ortaya çıkan fikirleri organize ederek, taslak plan alternatifleri oluşturabilmesi gerekmektedir. Liderin organizasyon içindeki karşılıklı ilişkileri yansıtan zihinsel modeller konusunda yeterli olması, çözüm inşa etme becerileri açısından önemlidir. Zihinsel modeller ve ilgili beceriler, liderin çözüme yönelik başarılı çözüm alternatifleri üretmesine yardımcı olmaktadır. Oluşturulan çözümlerin sonuç verecek şekilde biçimlendirilmesi için, liderin organizasyon üyelerini bu çözümün bir parçası yapması bir başka deyişle çözüme katkıda bulunmalarını sağlaması gerekmektedir. Bu noktada liderin karmaşık sosyal becerilere sahip olmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Beceri esaslı modelin beş temel önermesi bulunmaktadır. Birincisi; örgütsel liderler, modelde yer alan beceriler ve ilgili bilgi yapıları açısından değerlendirilebilmektedir. İkincisi; becerilerin ölçülebileceği kabul edildiğinde, beceriler özellik ölçülerine atfedilen varyansı açıklayan lider performansını yordamaktadırlar. Üçüncüsü, yapılan tahminlerde becerilerin farklı çeşitlerinin özgün katkılarda bulunması beklenir. Dördüncüsü; “bu beceriler, çeşitli deneyimlerle bağlantılı olarak belirli zamanlarda ortaya çıkan beceriler ile birlikte örgütsel liderlik rollerindeki deneyimin bir işlevi olarak gelişmelidir” ve beşincisi; “bu becerilerin elde edilmesi, altında yatan özelliklerin belirli örüntüleriyle ilgili olmalıdır” (Mumford, Zaccaro, Connelly ve Marks, 2000:157). Modelin belirttiği görüşlerden biri de; liderin herhangi bir beceri alanında güçlü olmadığı durumlarda ve yetersiz olduğu alanda, güçlü yardımcı bulabileceğidir. Örneğin liderin problem çözme becerileri yeterli iken sosyal becerileri yetersiz olabilir. Bu durumda etkili bir lider olarak, sosyal becerileri kuvvetli yardımcı bulabilir. Bireylerin bu becerileri kazanımı sıralı bir

dizi olarak görülebilir. Örneğin, birey bu becerilerin uygulanması için gerekli olan ilke esaslı bilgi yapılarına sahip değilse, istenilen sonuç muhtemelen alınamayacaktır. Bu nedenle liderin genel beceri gelişim süreci ve öğrenmeye hazır oluş durumu, bu becerilerin kazanımına yönelik yapılacak olan gelişimsel müdahalelerde dikkate alınmalıdır. Beceri kazanımında sistematik gelişim programları daha yararlı olacaktır (Mumford, Zaccaro, Connelly ve Marks, 2000).

Elmuti ve arkadaşları (2005:86), liderlik becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli becerileri kapsayan, çok aşamalı bir liderlik eğitimi modeli geliştirmişlerdir. Liderlik eğitiminin çok disiplinli, küresel yönelimli ve etik liderlik unsurlarına önem veren bir yapıda olması gerektiğini belirtmişlerdir. Şekil 2.7’de her bir aşamada etkili liderlik eğitimi için gerekli olan beceriler gösterilmiştir.



Şekil 2.7. Çok aşamalı liderlik eğitimi modeli (Elmuti vd., 2005:87)

Şekil 2.7’de görüldüğü gibi, liderliğin geliştirilmesinde; esas bilgi ve beceriler, kavramsal ve kişilerarası beceriler ile pratik iş becerileri gerekli görülmektedir. *Esas bilgi ve beceriler*: Bu aşamadaki beceriler, diğer becerilerin geliştirilebilmesi için bir temel oluşturmaktadır. Bu aşama, liderlik becerilerini sunmaktan ziyade, liderlik becerilerinin geliştirilmesi için bir vasıta aracı rolünü üstlenmektedir. *Kavramsal ve kişilerarası beceriler*: Kavramsal ve kişilerarası becerilerin geliştirildiği ikinci aşama, liderlik eğitiminin başlıca unsuru olabilme niteliğine sahiptir. *Pratik iş becerileri*: Pratik becerilerin geliştirilmesi, modelin en önemli aşaması olarak ifade edilmektedir. Bu aşama kavramsal ve teorik bilgiyi, uygulamayla birleştirmesi bakımından liderin etkililiğini belirlemektedir (Elmuti vd., 2005:88-89). Buna ek olarak Kerry ve Murdoch (1993:227-228), lider olabilme yönünde liderlik becerilerinin kazandırılmasında; “başarının önündeki kişisel/takım engellerini belirleme, iletişim, motivasyon, planlama, organize etme, kontrol etme ve devretme gibi temel becerileri belirleme ve bu becerilere odaklanma, gerçekçi bir eylem planı oluşturarak geleceği hayal etme, kişisel ve takım gücünü uygulama, risk alma” içerikli eğitimsel faaliyetlerin yararlı olabileceğini belirtmişlerdir.

Marshall-Mies ve arkadaşları (2000) ise daha çok liderlik potansiyelinin, meta-bilişsel problem çözme becerileri üzerinde yoğunlaşmışlardır. Bu meta-bilişsel problem çözme becerilerini şu şekilde açıklamışlardır:

*Genel problem çözme becerileri*: Etkili bir lider olmak için gerekli olan temel meta-bilişsel becerilere sahip olmak, “problem yapılandırma, bilgi kodlama, kategorilerin yeniden kavramsallaştırılması, fikir değerlendirme, uygulama ve çözümü izleme” (Marshall-Mies vd., 2000:139) süreçlerini uygulamaya yardımcı olmaktadır. Genel problem çözme becerileri, bu süreçlerin başarıyla uygulanması açısından önemlidir ve aynı zamanda bilişsel becerilerin uygulanmasını ifade etmektedir.

*Planlama ve uygulama becerileri*: Belirlenen bir çözümü uygulamak için gerekli olanları ve kullanılacak stratejileri belirlemek için, planlama becerileri ve uzmanlık gerekmektedir. Planlama ve uygulama becerileri açısından da, bilişsel kabiliyetlerin kullanılması teşvik edilmektedir.

*Çözüm yapılandırma becerileri*: Problemin anlaşılması ve çözümün yapılandırılması ve uygulanması için gerekli olan zaman dilimi gibi, muhtemel çözümün özelliklerinin ve boyutlarının anlaşılması için, problem yapılandırma becerisi işe koşulmaktadır.

*Çözüm değerlendirme becerileri:* Uygulanabilecek alternatif çözümlerin oluşturulmasının ardından, bu çözümlerin uygulanabilirliği değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme sürecinde, alternatif çözümlerin sosyal açıdan ve kaynak açısından maliyetine dikkat edilmekte, mantıki ve sosyal değerlendirmeler yapılmaktadır.

*Sosyal yargı becerileri:* Problem çözümü için, belirsiz ve karmaşık durumlarda bile doğru yargılarda bulunabilme becerisi önem taşımaktadır.

*Meta-bilişsel değerlendirme becerileri:* “Tümevarımsal muhakeme, tümdengelimli muhakeme, aykırı düşünme, bilgi işleme becerileri ve sözel muhakeme” (Marshall-Mies vd., 2000:137) gibi bilişsel beceriler, çözüm üretme amaçlı kullanılmaktadır. *Meta-bilişsel beceriler* ise; problemin anlaşılabilirliğini kolaylaştırma, probleme yönelik etkili çözüm yollarının araştırılmasını teşvik etme, uygulanan çözümün etkililiğini takip etme ve bu şekilde uygulamaya ilişkin gerekli dönütleri alarak çözüm yolunda gerekli değişiklikleri yapma imkanı sağlayarak, bilişsel becerilerin bir anlamda kullanımını denetlemektedir.

### 2.2.6. Okul Liderliği

Gunter (2002), eğitim kurumlarına yönelik liderlik için algılanabilir ve birbirini ile ilişkili üç akım bulunduğunu belirtmiş ve bu akımları şu şekilde ifade etmiştir:

1. “Sistem liderliği: İş yapabilmek adına kontrole ve dışsal hesap verebilirlik gerekliliklerine olanak sağlamak için görevlerin ve yapıların yerleşimi ve gözetimi, örneğin: bütçelerin dağılımı, yönetim enformasyon sistemlerinin kurulması, stratejik geliştirme ve operasyonel eylem planlaması” (Gunter, 2002:28).
2. “Tüketici liderliği: Uyum anlaşması kullanımı yoluyla dışsal okul çevresinin kontrol edilmesi. Önceden belirlenmiş ve ölçülebilir çıktıların dağıtımında, tüm paydaşların disiplin altına alınması hakkındaki hedef düzenlemede öğretmen, öğrenci ve veli arasındaki ilişkinin bireyselleştirilmesine dayanmaktadır” (Gunter, 2002:29).
3. “Performans liderliği: Dışsal politik gündemin dağıtımında, okulun toplam bütünleşmesinin başarısı hakkındaki görevlerde, davranışlarda ve etkileşimlerde neyin görünür olduğu üzerine çalışmak için, şekillendirilmiş kimliklerin ve yaklaşımların kontrol edilmesi” (Gunter, 2002:29).

Okul müdürlerinden beklenenler; okulların ve eğitim politikalarının değişmesiyle birlikte giderek artmakta ve beklentilerdeki bu değişimler, birer lider olarak okul müdürlerinin yeni beceriler kazanmalarını gerekli kılmaktadır (Kochamba, 1996:14-27; Peterson ve Kelley, 2001). Artık okul müdürlerine yönelik beklentiler, yönetsel ve kontrol odaklı olmaktan çıkıp okul müdürünün bir eğitim

lideri olması gerektiği yönünde oluşmaya başlamıştır. Okul müdürünün okuldaki takımlara liderlik yapması, gerek okul içinde gerekse okul dışında etkili iletişim kurabilmesi, etkililiği teşvik etme amacıyla bilgi kullanması ve demokratik bir yönetim gerçekleştirmesi gerekmektedir. Bunları yapabilmek için ise, okul müdürünün bağlılık ve beceri gibi kişisel niteliklere ve yeterli enerjiye sahip olması bir gereklilik olmuştur (Mestry ve Grobler, 2004). Blackman ve Fenwick (2000), okul müdürlüğünün genel görünümünde bir değişiklik yaşandığını belirterek, okul liderlerinden bir eğitimci olmalarının yanı sıra; hizmetçi lider niteliklerine sahip olmalarının, örgütsel ve sosyal mimar olmalarının, arabulucu olmalarının ve velilerle yakından ilgilenmelerinin beklendiğini ifade etmişlerdir.

“Geleneksel anlamda okul yöneticisi, mevcut yasa ve kurallar çerçevesinde okulla ilgili kaynakların sağlanması ve örgütlenmesi, sonuçta okul amaçlarının gerçekleştirilmesi için çaba gösteren; daha çok da mevcut statükoyu koruma ve sürdürme amacı güden bir yönetici olarak görülmektedir. Oysa çağcıl tartışmalarda okul yöneticilerinin, yöneticilikten öte liderlik davranışlarına daha çok vurgu yapılmaktadır” (Şişman, 2011:24).

Okul müdürlerinin değişime etkili bir şekilde yanıt verebilmeleri için, yöneticilik özelliklerinin yanı sıra liderlik özelliklerine de sahip olmaları önemlidir. Liderlik davranışlarına okullara yönelik vizyon ve misyon kazanımına hizmet etmesi açısından da bakıldığında, okul yöneticilerinin liderlik rolünün önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Argon, 2004). Bursalıoğlu (2005:208-209), okul yöneticisinin üstlük imajından liderlik imajına girebilmesinde kullanılabilecek üç yol olduğunu belirtmiş ve bu yollar kapsamında okul yöneticisinin neler yapması gerektiğini şu şekilde açıklamıştır:

“Bunlardan birincisi, eğitim girişiminin temel değer ve ideallerini benimsemesi ve bunları davranışa çevirebilmesidir. Bireyin değeri, işbirliğinin önemi, okulun verimi, öğrencinin gelişmesi gibi böyle idealler, okul yöneticisinin liderlik görevlerinden bazılarını belirler. İkincisi, okulun amaçları ile üyelerin gereksemelerini dengeleştirebilecek kadar örgütçü ve yönetici olabilmesidir. Üçüncüsü ise, okulunda ahenkli insan ilişkilerinin kurulduğu ve işlediği bir hava yaratabilmesidir. Liderliğin bir grup eylemi olduğunu, üstlüğün ise sadece kişisel hak ve görevleri kapsadığını hatırlarsa, okul yöneticisi üstünden çok grubuna dönük çalışabilir ve onların liderlik imajına hiç olmazsa yaklaşabilir.”

Liderlik okul başarısını etkileyen en anlamlı değişkendir. Okul başarısını etkileyen birçok değişken kontrol altında tutulamazken, en önemli etkiye sahip olan liderlik faktörü kontrol edilebilmektedir. Bu nedenle liderlik ve yönetim arasındaki ayrımı yapmak gerekmektedir (West-Burnham, 2009:2). Kerry ve Murdoch (1993:226), okul müdürlerinin yönetsel hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için, yönetim ve liderlik arasındaki örgütsel ve işlevsel farklılıkları bilmeleri gerektiğini

belirterek, okullarda liderliğin yönetimden farklılığına ilişkin şu açıklamaları yapmışlardır:

“Liderlik becerisi yönetim becerisinin bir altkümesidir.

Liderlik yenilik ve değişim ile ilgilidir.

Liderlik değişimi başarmak için takım çalışmasıyla ilgilidir.

Liderlik yaratıcı bir aktivitedir.

Liderlik yönetsel bir işlevden ziyade ilham verme ile ilgilidir.

Okulların hem liderliğe hem yönetime ihtiyacı vardır.”

Bolam (2003:75), okul liderliğinin; öğrenciler için daha kaliteli eğitimin teşvik edilmesi ve bireylerin ve okulun ihtiyaçları ile ulusal ihtiyaçlar arasında denge elde edebilmek için gerekli olduğunu belirtmiştir. Glasman ve Glasman (1997:9), liderliğe ilişkin farklı varsayımlara dayalı olarak okul liderliğini şu şekillerde tanımlamışlardır:

“Yapısalcı teoriye dayalı olarak; okul liderliği, örgütsel hedeflerin başarılması ve örgütsel problemlerin çözülmesi amacı için örgütsel yapılar tasarlama ve uygulamadır.”

“İnsan kaynağı teorisine dayalı olarak; okul liderliği, organizasyonun amacının başarılması için organizasyona insan kaynakları sağlarken, bireylerin anlamlı ve tatmin edici işler yapması için bireyler ve organizasyon arasında iyi bir uygunluk oluşturmaktır.”

“Politik teoriye dayalı olarak; okul liderliği, grup birleşimlerinin ve müzakere sürecinin gelişimini artırarak zor bulunan kaynakların tahsisini içeren kararlar vermektir.”

“Sembolik teoriye dayalı olarak; okul liderliği, organizasyonda anlaşmazlık, belirsizlik ve karışıklık düzeylerini azaltma amacıyla ve organizasyonun yapısı ve aktiviteleri için yön sağlama için, örgütsel semboller tasarlama ve yaratmadır.”

Spillane ve arkadaşları (2004:11), okul liderliğini; “öğretim ve öğrenmenin gerçekleşmesine yönelik koşulların oluşturulması için gerekli olan sosyal, maddesel ve kültürel kaynakların belirlenmesi, elde edilmesi, tahsis edilmesi, koordinasyonu ve kullanımı” olarak tanımlamışlar ve okul liderliğinin, liderlik görevleri dikkate alındığında en iyi şekilde anlaşılacağını belirtmişlerdir. Spillane ve arkadaşları (2001:24), bu görevleri birbirine bağlı “geniş çaplı örgütsel görevler (makro fonksiyonlar)” ve “günlük iş (mikro görevler)” olarak adlandırmışlardır. Bu doğrultuda okul müdürünün örneğin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tespit ederek öğretimsel gelişim sağlamaya odaklanırken, öğretmen gelişimi gibi başka bir görev alanı ile de ilgilenmek durumunda olduğunu ifade etmişlerdir. Hoerr (2005:7-159) okul liderliği kapsamında; okul faaliyetlerine rehber olma, meslektaşların işbirliğini teşvik etme, hedefleri organize etme, gücünü kullanma, öğretmenlerin sergiledikleri gelişimi değerlendirmeye alma, yaratıcılığın ve takım çalışmasının sergilenmesini sağlama, yapılan toplantılara bir anlam yükleme, farklılıkları takdir etme ve velilerle işbirliği yapma faaliyetlerinin yer aldığını belirtmiştir. Alvarez (2010:154-158) ise, 21. yüzyıl okullarının tasarımında, liderlik ile ilgili faktörlerin kritik faktörler olduğunu



belirlemiştir. Bu bağlamda okul liderliğinin; dönüşümü yönetme ve amacı iletme, değişim için gerekli şartların oluşmasını yönetme, kaynakları yönetme ve artırma, sosyal, entelektüel, örgütsel ve beşeri sermayeyi artırma, girişimci becerileri kullanma ve artmış sermayeyi kullanma faaliyetlerini kapsamı gerektiğini belirtmiştir.

Her okul müdürünün kendine özgü durumlar içerisinde bulunması, liderliğin kapsamı hakkında mutlak genellemeler yapmayı zorlaştırmaktadır (De BeVoise, 1984). Her okulun farklı liderlik gereksinimlerine ihtiyacı vardır (Manders, 2008:23). Ancak literatürde okul müdürünün bir lider olarak ne gibi özelliklere sahip olması ve etkili bir lider olarak neler yapması gerektiği hakkında çeşitli görüşler ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Spiegel (2009:108) okul müdürlerinin liderlik özelliklerini; “katılımcılar olarak okul müdürleri, iletişim becerileri, personeli destekleme, kaynakları tahsis etme, uzmanlığı belirleme ve kullanma, veri uzmanlığı” olarak belirlemiştir. Gurr ve arkadaşları (2006), başarılı okul müdürü liderliğine ilişkin farklı iki model oluşturdukları çalışmalarında; okul müdürlerinin sahip oldukları kişisel özellikler, davranışlar, değerler ve inançlar arasında; dürüstlük ve açık sözlülük, gelişmiş iletişim becerileri, esneklik, bağlılık, tutku, empati, doğuştan gelen erdemlilik duygusu, eşitlik ve sosyal adalet desteği, tüm öğrencilerin önemli olduğu ve başarabilecekleri inancı, diğerlerini önemseme, yüksek beklentiler, okulların farklılık oluşturabileceği inancının yer aldığını belirlemişlerdir.

Kabacoff (2011), etkili okul liderlerine ilişkin çalışmasında, etkili okul müdürlerine ilişkin şu açıklamaları yapmıştır: Etkili okul müdürleri alanlarında uzmandırlar. Bu şekilde karar verme süreçlerinde zorlanmazlar ve organizasyon üyelerinin gözünde güvenilir olurlar. Fikirleri açıkça ifade ederler ve okul içinde açık bir bilgi akışı olmasını sağlarlar. Okula ve okulun öğelerine ilişkin vermiş oldukları kararların etkisini analiz ederler. Fikirlerine ve yapmış oldukları uygulamalara bağlılık sağlamada kullandıkları etkili bir ikna etme güçleri vardır. Başkalarının fikirlerini almaya açıktırlar ve bu şekilde personelin katılımını ve takım oluşumunu sağlarlar. Etkili okul müdürü, okul içindeki herkesin rolünün önemini bilir ve onların kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak coşku ve heyecanlarını korumalarına yardımcı olur. Görevini yaparken kendini rahat hisseder ve görevinde etkili olabilmesinde yardımcı olabilecek olanakların arayışı içindedir. Okuldaki uygulamaların gidişatını takip eder ve işlerin tamamlanması için tarihler belirler. Etkili bir organizasyon geliştirebilmek için tabu niteliğindeki görüşlere prim vermez.

Leithwood ve Montgomery (1982)'ye göre, etkili okul müdürleri; öğrencilerin bilişsel gelişimi ile ilgilenmekte ve sınıf temelli ve okul genelindeki faktörleri etkilemeye çalışarak, belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesi yönünde çalışmaktadırlar. Etkili okul müdürü, bir strateji olarak işbirlikçi ilişkiler kurmaya önem verir. Belirlenen amaca ulaşmaya yönelik öncelikleri tanımlar ve bu önceliklerin gerçekleştirilmesi yönünde tüm paydaşların desteğini kazanır. Kammeyer (2010:21)'e göre ise etkili liderler, kaliteli bir öğretimin ve müfredat programlarının nasıl olması gerektiği konusunda bilgi sahibidirler ve sınıf gözlemlerinde ve öğretimsel programların oluşturulmasında yer alırlar. Etkili liderin birlikte çalıştığı öğretmenlerden yüksek beklentileri vardır ve öğretmenlere her konuda destek sağlamaktadır. Profesyonel gelişimi teşvik eder, bu yöndeki gelişimin etkililiğini takip eder ve işbirlikçi topluluklar oluşturmaya önem verir.

Waters ve arkadaşları (2004:49-50), etkili liderliğin kapsadığı 21 liderlik alanını ve bu alanlar kapsamında liderin gerçekleştirdiği faaliyetleri şu şekilde ifade etmişlerdir:

- “Kültür: Paylaşılan inançları ve toplum ve işbirliği duygusunu güçlendirir.
- Düzen: Prosedürleri ve rutinleri işleten bir standart dizisi oluşturur.
- Disiplin: Öğretmenlerin öğretim zamanını eksiltebilecek veya dikkatlerini dağıtabilecek konulardan ve etkilerden öğretmenleri korur.
- Kaynaklar: Mesleklerini başarılı bir şekilde icra edebilmeleri için gerekli olan materyalleri ve profesyonel gelişimi öğretmenlere sağlar.
- Müfredat, öğretim ve değerlendirme: Müfredatın, öğretimin ve değerlendirme uygulamalarının tasarlanmasına ve uygulanmasına doğrudan katılır.
- Müfredat, öğretim ve değerlendirme bilgisi: Mevcut uygulamalar hakkında bilgi sahibidir.
- Odak: Açık hedefler oluşturur ve okulun bu hedeflere dikkat etmesini sağlar.
- Görünebilirlik: Öğretmenlerle ve öğrencilerle yüksek kaliteli bağlantıya ve etkileşimlere sahiptir.
- Koşullu ödüllendirme: Bireylerin başarılarının farkına varır ve ödüllendirir.
- İletişim: Öğretmenlerle ve öğrencilerle güçlü iletişim hatları kurar.
- Sosyal yardım: Tüm paydaşlar adına okulun savunucusu ve sözcüsüdür.
- Girdi: Önemli kararların ve politikaların tasarlanmasına ve uygulanmasına öğretmenleri dâhil eder.
- Doğrulama: Okul başarılarının farkına varır, kutlar ve başarısızlıkları kabullenir.
- İlişki: Kişisel düzeyde öğretmenlere ve personele empati gösterir.
- Değişim ajanı rolü: Mevcut duruma aktif bir şekilde meydan okumaya gönüllüdür ve hazırdır.
- İdealler ve inançlar: Öğretim hakkında güçlü ideallerden ve inançlardan yararlanarak iletişim kurar ve faaliyet gösterir.
- İzleme ve değerlendirme: Okul uygulamalarının etkililiğini ve öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkilerini takip eder.
- Esneklik: Liderlik davranışını mevcut durumun ihtiyaçlarına uyarlar ve görüş ayrılığı durumunda rahattır.
- Durumsal farkındalık: Okulun işleyişindeki detayların ve gizli eğilimlerin farkındadır ve bu bilgiyi mevcut ve potansiyel problemlerin üzerine gitmede kullanır.
- Entelektüel uyarı: Öğretim kadrosu ve diğer personelin eğitimdeki en güncel teorilerin ve uygulamaların farkında olmasını sağlar ve bu uygulamaların tartışmasını okul kültürünün bir unsuru yapar.”

Eğitimin doğası ve okulların organize edilme biçimi, okul liderlerinin diğer liderlere göre daha zorlu durumlarla karşılaşmalarına neden olmaktadır. Okul müdürü üç tür zorlayıcı görevle karşılaşmaktadır. Bunlardan ilki, ölçme gerilimini dengelemeye çalışmasıdır. Kâr amaçlı organizasyonlarda çıktıları değerlendirmek çok kolay iken, okulun başarısını ölçmek o kadar kolay değildir. Okul başarısının ölçülmesinde neyin ölçü alınacağıının belirlenmesi, üzerinde düşünülmesi gereken bir durumdur ve okul müdürü, okul performansına ilişkin hesap verilebilirlikten sorumludur. Okul personelinin birlikte uyum içerisinde verimli bir şekilde çalışmasını sağlamak, okul müdürünün üstlendiği bir diğer zorlu görevdir. Okul müdürünün öğretmenlere, velilere ve resmi makamlara karşı sorumlu olması, onlara gerekli açıklamaları yapma ve onları memnun etme sorumluluğunun olması da, bir diğer zorlayıcı görev alanıdır. Bunlar dikkate alındığında liderliğin aslında ilişkiler çerçevesinde oluştuğu anlaşılmaktadır (Hoerr, 2005:2-5). Okul liderliğinin temelinde; bireyle ve toplulukla pozitif ilişkiler kurma (Azzara, 2001; Ferrandino, 2001) ve topluluk oluşturabilme (Lambert, 1995) becerileri yer almaktadır. Bu noktada okul liderinin, okul topluluğunu güçlendirmek için birçok paydaşla işbirliği yapması, sabırlı olması ve personelinin motive etmesi önemlidir (Manders, 2008:3-4). Okul müdürünün bir lider olarak okul içinde; meslektaşlar arasında etkili bir işbirliği ortamı oluşturması (Barth, 2006) ve öğretimsel takımlar kurarak bu takımların devamlılığını sağlaması (Barnett ve Monda-Amaya, 1998) gerekmektedir. Buna paralel olarak, öğretmenlerin çalışma durumlarına ve ihtiyaçlarına da dikkat etmelidir. Çünkü okul müdürünün etkililiği öğretmenlerin etkililiğine bağlıdır (Fullan, 2002b). Liderlerden rehberlik etme konusunda daha proaktif olmaları, okul kaynaklarının yönetiminde personelin de gelişimini göz önünde bulundurmaları beklenmektedir (Dimmock, 2003:5). Daniels (2009:123), okul müdürünün öğretmenlerin profesyonel gelişimindeki rolünü incelediği araştırmasında; vizyoner, iletişimi sağlayıcı, kaynakları sağlayıcı, veri analizci, yaşam boyu öğrenen ve öğretimsel lider olmak üzere altı rol tespit etmiştir.

Okul liderinin birçok sorumluluk alanı ve rolü bulunmaktadır. Cranston (2007), okul müdürlerine yönelik roller kapsamında daha çok stratejik ve eğitimsel liderliğin tercih edildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla okul müdürlerinin liderlik rolleri yoğun olarak; okul başarısı, çıktıları ve okul etkililiği açısından ele alınmaktadır. Gurr ve arkadaşları (2006), okul başarısının belirlenmesinde okul müdürlerinin önemli rol oynadığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin liderlik özelliklerinin

okullara ve okul başarısına sağladığı katkılara yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Felton (2010:91), yüksek ve düşük performanslı okullardaki okul müdürlerinin liderlik uygulamaları arasında anlamlı bir fark tespit etmiştir. Yüksek performanslı okullardaki müdürlerin, öğrenci başarısının geliştirilmesi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır. Marzano ve arkadaşları (2005:98), okul liderinin öğrenci başarısının sağlanmasında rol alması gerektiğini belirterek, öğrenci başarısının sağlanmasına yönelik bir vizyonun nasıl gerçeğe dönüştürülebileceği ve açıklanabileceğine ilişkin beş adımdan oluşan bir plan sunmuşlardır. Bu adımlar sırasıyla; “güçlü bir okul liderlik takımı geliştirme, liderlik takımı genelinde bazı sorumlulukları dağıtma, doğru işi seçme, seçilen işin belirttiği büyüklüğü [kapsam genişliğini] belirleme, yönetim stilini değişim girişiminin büyüklüğü ile eşleştirme” (Marzano vd., 2005:98) şeklindedir. Şişman (2011:35), okul müdürünün eğitim süreçlerinde yer almasının, denetime önem vermesinin ve öğrenciler ile arasında etkileşim oluşturmaya çalışmasının okul çıktılarını etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Okul müdürü okulda etkili eğitim ve öğretimin gerçekleştirilmesine hizmet edecek uygun çevreyi oluşturmalıdır. Okul gelişimi için gerekli olan kaynakları kazanma kabiliyetine sahip olmalıdır (Nettles ve Herrington, 2007). Okul müdürü, okul etkililiğinin sağlanabilmesi için, teknolojiden gerek okuldaki öğretim süreçlerinde gerekse karar verme süreçlerinde yararlanmasını bilir. Aynı zamanda okulda teknolojiye ilişkin vizyonun ve amaçların oluşturulmasını ve benimsenmesini sağlar (Dimmock, 2003:14). Okul müdürleri birer lider olarak teknolojiyi etkin kullanabilmeli (Lambert, 1995) ve okulda etkin kullanımını sağlayabilmelidirler (Ferrandino, 2001). Hallinger ve Heck (1998:162), okul müdürünün okul etkililiğine katkılarını inceledikleri çalışmalarında, Pitner (1988:105-108)’ın, yöneticilerin etkilerine ilişkin sunduğu; “doğrudan etkiler (direct-effects), öncül etkiler (antecedent-effects), aracılı etkiler (mediated-effects), karşılıklı etkiler (reciprocal effects) ve denetlenen etkiler (moderated effects)” modellerinden yola çıkarak, okul müdürünün okul etkililiğine etkilerini, bu sınıflamadaki üç model kapsamında değerlendirmişlerdir. Bu modeller, hem okul bağlamının yönetici davranışına etkisini, hem de yönetici davranışının okula etkisini incelemede farklı bakış açıları sunmaktadır.

Doğrudan etkiler modeli, okul müdürünün eylemlerinin ve uygulamalarının okulu ve okul çıktılarını etkilediğini öne sürmektedir. Bu modelde okul müdürünün uygulamalarının yanında, öğretmen bağlılığı, okul iklimi gibi değişkenler dikkate alınmamaktadır. Aracılı etkiler modeli, okul müdürünün okul üzerindeki etkilerinin

dolaylı yollardan olduğunu belirtmektedir. Okul lideri olarak müdürün okula katkıları, diğer insanlar aracılığıyla gerçekleşmektedir. Karşılıklı etkiler modelinde; okul yöneticisi, okulun çevresi ve okulun özellikleri arasında etkileşim bulunmaktadır. Dolayısıyla yönetici, organizasyonunu farklı fikir ve davranış yapılarına uyumlu olarak değiştirmeyi tercih edebilmektedir. Okul müdürünün okulda yaptığı değişikliklerin neden olduğu durumlar, liderlik üzerinde de çeşitli etkilerin oluşumuna neden olabilecektir (Hallinger ve Heck, 1998).

Okul müdürlerinin bir lider olarak sahip oldukları rolleri yerine getirme düzeyleri ve biçimleri liderliklerinin farklılaşmasına neden olabilmektedir. Murphy ve arkadaşları (2007:179), tüm liderliklerin eşit olmadığını ve başarılı okullardaki liderliğin “öğrenme için liderlik”, “okul gelişimi için liderlik” gibi isimlerle adlandırılabilirliğini ifade etmişlerdir. Sebring ve Bryk (2000), verimli okulların okul müdürlerinin belirli liderlik stilleri olduğunu belirtmiştir. Okul müdürü, okulu için bir vizyon oluşturma ve bu vizyonu yayma yönünde çaba gösterir. Dolayısıyla okul paydaşlarının bu vizyonun şekillendirilmesine katılımını sağlamaya çalışır. Bu tür okul müdürleri *kapsayıcı, kolaylaştırıcı yönlendirme* liderlik stilini kullanmaktadırlar. Kerry ve Murdoch (1993)’a göre, okul yöneticilerinin geleceğe yönelik vizyon sahibi olmaları ve bu vizyonu net bir şekilde ortaya koymaları ve organizasyon üyelerinin bu vizyona bağlanmalarını sağlamaları gerekmektedir. Bu durum liderliğin önemli bir gerekliliğini oluşturmaktadır. Sebring ve Bryk (2000)’e göre; *öğrenci öğrenmesine kurumsal odaklanma* stilini benimseyen okul müdürleri; öğretime yönelik yüksek standartlar belirler, öğretmenleri öğretimsel riskler almaya, yeni yöntemler denemeye teşvik ederler. Sınıf içindeki öğretimsel süreçleri takip ederler. *Etkin yönetim* stilini benimseyen okul müdürleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları tüm donanımı ve desteği sağlarlar. *Baskı ve desteği birleştirme* stilinde ise, okul müdürü başkalarını motive etmede baskı ve destek unsurlarını bir arada kullanmaktadır.

Günümüzde okullardaki liderlik sadece okul müdürünün gerçekleştirdiği bir durum olarak görülmemektedir. Okul müdürünün yetkilendirme sürecini uygulayarak liderliği okul genelinde dağıtmasının ve bu şekilde okul personelinin de birer lider olmasının önemi vurgulanmaktadır (Dimmock, 2003:7). Lambert (1998:4-27)’e göre; liderlik, genellikle otorite gücünü elinde bulunduran bir kişinin sahip olduğu bir durum kapsamında ele alınmakta ve bu kişinin sergilediği liderlik davranışları, liderlik olgusunu şekillendirmektedir. Liderliğe ilişkin bu bakış açısı,

topluluğun katılımını engelleyici bir tablo oluşturmaktadır. Okul liderliği sadece belirli bir kişinin davranışlarına ve üstlendiği role indirgenmemeli, bir bütün olarak okul, liderlik kavramı kapsamında yer almalıdır. Bu anlayış okul paydaşlarının, paylaştıkları ortak amaç için aynı zamanda ortak sorumluluklara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okul müdürünün; çeşitli faaliyetleri başlatan, uygulamalara ve personele destek veren ve vizyon geliştiren kişi olması bakımından, okul müdürü liderliği önem taşımaktadır. Bunun için okul müdürünün okul içinde meslektaşlar arasında işbirliği yapılmasını sağlama ve *okulun liderlik kapasitesini* geliştirecek süreçleri oluşturma rolü bulunmaktadır. Okulun liderlik kapasitesini geliştirebilmek için, okul topluluğunun değerlerini yansıtan paylaşılan bir vizyon geliştirebilir. Bunun için personelin ve topluluğun, değerlerini ve kendilerini ifade etmelerine izin vermeli, onları da bu sürece katarak paylaşılan vizyonun, hem kişisel hem de topluluğun değerlerini yansıtmayı sağlanmalıdır.

Okul lideri okulun liderlik kapasitesinin geliştirilmesi için ayrıca; “grubu düzenli bir temelde toplayarak öğrenme dialogundaki ivmeyi organize etme, odaklanma ve devam ettirme”; “öğretme ve öğrenme yaklaşımlarındaki uyumu ve odaklanmayı sağlamlaştırarak okul topluluğu değerlerini yorumlama ve koruma” ve “okul topluluğu kararlarının uygulanması için tüm katılımcılarla çalışma” faaliyetlerinde bulunabilir (Lambert, 1998:27). Okul müdürlerinin okullarında *liderlik kapasitesi* geliştirebilmeleri için, kendilerini doğru tanımları ve sahip oldukları değerlere açıklık kazandırmaları gerekmektedir (Lambert, 2003:50). Lambert (1998:3)’e göre, *liderlik kapasitesi*; “liderlik işine geniş tabanlı, becerikli katılım” anlamına gelmektedir. Bu tanımda geçen geniş temelli katılım; liderliğe veliler ve öğrenciler gibi birçok kişiyi dahil etme anlamındayken; becerikli katılım ise; katılımcıların liderlik bilgisi ve becerileri hakkında yeterli düzeyde bir anlayışa ve yeterliğe sahip olmaları anlamına gelmektedir (Lambert, 1998:12). Katılımın genişliği ve ustalığın yoğunluğu birlikte ele alındığında, dört farklı örgütsel liderlik kapasitesi durumu ortaya çıkmaktadır ve bu senaryolar Tablo 2.4’de gösterilmiştir (Lambert, 2003:4).

Tablo 2.4. Liderlik kapasitesi matrisi (Lambert, 2003:5)

	Düşük Katılım Düzeyi	Yüksek Katılım Düzeyi
Düşük Beceri Düzeyi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Otokratik bir yönetici olarak okul müdürü</li> <li>Tek yönlü bilgi akışı; paylaşılan vizyonun olmaması</li> <li>Bağımlı, babalık/annelik ilişkileri; katı şekilde tanımlanmış roller</li> <li>Uyum ve suçlama kuralları; teknik ve yüzeysel program uyumu</li> <li>Öğretimde ve öğrenmede az miktarda yenilik</li> <li>Zayıf öğrenci başarısı veya sadece standartlaştırılmış testlerde kısa vadeli gelişmeler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Laissez faire yönetici olarak okul müdürü; birçok öğretmen bağlantısız programlar geliştirir</li> <li>Uyum eksikliği olan parçalanmış enformasyon; ortak amaç eksikliği olan programlar</li> <li>Bireycilik kuralları; toplu sorumluluğun olmaması</li> <li>Tanımlanmamış roller ve sorumluluklar</li> <li>Düzensiz/aynı kalitede olmayan yenilik; bazı sınıflar üstün başarılı iken bazıları zayıftır</li> <li>Değişmeyen toplam öğrenci başarısı (veriler bölümlere ayrılmadıkça)</li> </ul>
Yüksek Beceri Düzeyi	<ul style="list-style-type: none"> <li>Amaçlı liderlik takımı olarak okul müdürü ve anahtar öğretmenler</li> <li>Okul genelindeki verilerin kısıtlı kullanımı; belirlenmiş liderlik grupları içinde enformasyon akışı</li> <li>Güçlü dirence sahip personel</li> <li>Etkili atanmış liderler; diğerleri geleneksel rollerinde hizmet ederler.</li> <li>Güçlü yenilik, yansıtma becerileri ve öğretim mükemmeliyeti; zayıf program uyumu</li> <li>Öğrenci başarısı değişmezliği veya çok az gelişim</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Usta liderler olarak okul müdürü, öğretmenler, veliler ve öğrenciler</li> <li>Program uyumu ile sonuçlanan paylaşılan vizyon</li> <li>Kararları ve uygulamaları biçimlendirmek için, verilerin araştırma esaslı kullanımı</li> <li>Rollere ve eylemlere yansıtılan geniş katılım, işbirliği ve toplu sorumluluk</li> <li>Sürekli olarak yeniliğe öncülük eden yansıtıcı uygulama</li> <li>Yüksek veya durmadan gelişen öğrenci başarısı</li> </ul>

Marzano ve arkadaşları (2005:98-122)'na göre, okul liderinin sorumluluk alanlarının hepsi ile etkili bir şekilde ilgilenmesi çok zordur. Ancak okul lideri tek başına liderlik yapmak yerine, güçlü bir liderlik takımı ile bu sorumluluklarla uğraştığında, liderlikten daha fazla verim alınabilecektir. Liderlik takımının oluşturulmasının ardından, liderlik sorumlulukları takım üyeleri arasında paylaşılmalı ve dağıtılmalıdır. Ancak okul lideri, takımın en önemli üyesi olmalıdır. Okul liderinin ve liderlik takımının iyi bir şekilde fonksiyon göstermesinin yanı sıra, öğrenci başarısını sağlayacak doğru işin ne olduğunu belirlemek de önemlidir. Herhangi bir işi değil, öğrenci başarısına katkıda bulunabilecek işi doğru bir şekilde yapmak gerekmektedir. Öğrenci başarısının sağlanmasında odaklanılacak işin belirlenmesinin ardından, liderlik takımının uygulanacak olan değişimin boyutuna karar vermesi gerekmektedir. Okul müdürü ve liderlik takımı belirledikleri

işin boyut açısından; kolaylıkla uygulanabilecek, mevcut değerlerde ve inançlarda büyük değişimlere yol açmayacak bir değişimi mi; yoksa değer ve inançların yeniden düzenleneceği bir değişimi mi gerektirdiğini belirlemeli ve buna uygun yönetim stilini uygulamalıdır.

### **2.2.7. Okul Liderliği Becerileri**

Okul müdürleri, okul etkililiğinin ve başarısının sağlanmasında önemli role sahiptirler. Okul müdürlerine yüklenen yeni roller, sorumluluk alanlarında değişime neden olmuştur. Buna bağlı olarak ise, okul müdürlerinin bu yeni rollerini gerçekleştirmelerinde etkili olan bilgi ve becerileri kazanmaları gerekmektedir (Bolam, 2003:74-76). Goor ve Schwenn (1997), okul müdürünün bir lider olarak sahip olması gereken beceriler kapsamında; işbirliği yapabilme, pozitif tutum sergileme, etkili dinleme becerisi ve güven oluşturma yer aldığını ifade etmiştir. Okul müdürleri; okul misyonunu belirleme ve bu misyonu organizasyon üyelerine aktarma, okul prosedürlerini yönetme, okul kaynaklarının kullanımı ve okul bütçesi ile ilgilenme, okul gelişimini sağlama yönünde yapılan faaliyetleri organize etme, veli katılımını sağlama, pozitif bir okul kültürü oluşturma, personel ve öğrenci öğrenmesini kontrol etme ve öğretimsel liderlik yapma sorumluluklarını gerçekleştirmek için çeşitli bilgi ve beceri alanlarına ihtiyaç duymaktadırlar (Peterson ve Kelley, 2001). Murphy ve arkadaşları (2007), okul gelişimi için liderlik sergileyen okul liderinin; sürekli olarak eğitim teknolojisi, eğitim ve öğretim gibi gerekli alanlarla ilgilenme ve yönetim, organizasyon, finans gibi eğitim boyutlarının, iyileştirilmiş öğrenci öğrenmesinin hizmetinde çalışmasını sağlama kabiliyetlerine sahip olduğunu belirtmişlerdir. Terry (1999)'ye göre, etkili okul müdürleri; takım oluşturma becerisine sahip olmalıdırlar. Dolayısıyla organizasyon üyelerinin bir grup içerisinde birlikte çalışabilmelerini ve gruba katkıda bulunmalarını sağlamalıdırlar. Okul müdürü, bir inanç sistemine bağlı olarak hareket etmeli ve bu sistemi açıkça ifade etmelidir. Tutarlılık ve amaç sahibi olma gibi değerlere sahip olmalıdır. Aynı zamanda öğretimsel liderlik sağlama ve öngörülü bir şekilde risk alma konularında beceri sahibi olmalıdır. Yeni roller üstlenmeyi kabul etmek, doğruluk ilkesiyle çalışmak ve sorumluluk sahibi olmak da etkili okul müdüründe bulunması gereken niteliklerdendir. Dimmock (2003:7)'a göre, liderin bağlantılı düşünme becerisine sahip olması, yapmış olduğu faaliyetlerin sonuçlarını öngörebilmesi açısından önemlidir. Örneğin, müfredat içeriğinde değişiklik yapmak isteyen bir liderin, okulda



yeni bir kültür yapısı oluşturması, profesyonel gelişim ihtiyaçlarını sağlamaya dönük faaliyetlerde bulunması, yeni öğretim yöntemlerinin kullanımını sağlaması, gerekli kaynakların tahsisini yapabilmek için örgütsel yapılarda değişiklikler yapması gerekebilecektir. Bağlantılı düşünme becerisi, özellikle stratejik ve mikro-liderlik açısından bütüncü niteliğe sahiptir.

Okul liderliğinin gerçekleştirilebilmesi için; “stratejik düşünme, başkalarıyla ve başkaları için karmaşıklık ve değişim yoluyla bir yolu yorumlama ve planlama, okulu daha geniş sosyal bağlamı içinde konumlandırma, destek vermesi ve katılması için hazırlanan takipçileri etkileme ve okulun günlük aktivitelerini, uzun vadeli amaçlarını ve değerlerini anlama ve birleştirme” konularında kabiliyetli ve kapasite sahibi olmak gerekmektedir (O'Brien vd., 2008:60). Okul müdürünün sahip olduğu bilgi ve beceriler, işlevsel nitelikteki işlerin gerçekleştirilmesi açısından bir temel teşkil etmektedir. Liderliğin üretici sonuçlar doğurabilmesi için ise, okul müdürünün bilgi ve becerileri bağlamında sahip olduğu gücü amaçlı bir şekilde dağıtması gerekmektedir (Dumas, 2010:3-19).

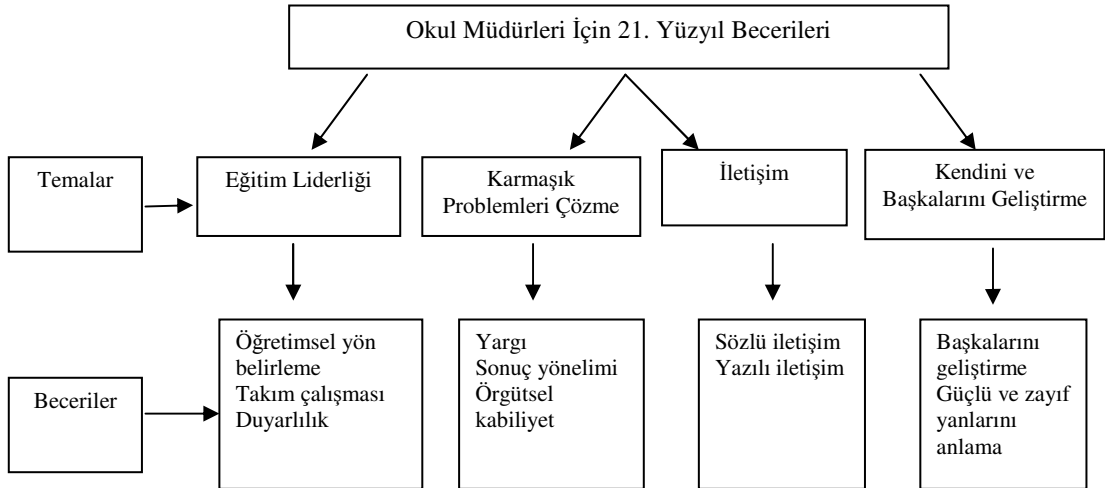
Hoyle ve arkadaşları (1998:5-7), 21. yüzyıl başarılı okul liderleri için gerekli olan becerileri şu şekilde sınıflandırmışlardır:

1. “Vizyoner Liderlik Becerileri
  - Bir bölge veya okul vizyonu oluşturma ve iletme
  - Toplum kültürü, öğrenci ve personel ihtiyaçları bağlamında önceliklerin belirlenmesi
  - Öğrenci başarı verilerini değerlendirme
  - Bölge veya okul için stratejik plan geliştirme
  - Başkalarını yüksek performans düzeyine ulaşmaları için yetkilendirme
  - Finansal, beşeri ve materyal kaynakları vizyon, misyon ve hedeflere uydurma
2. Politika ve Yönetim Becerileri
  - Politika ve yönetimdeki becerilerin uygulanmasında sosyo-kültürel temel
  - Demokrasi sisteminde yer alan devlet okulu yönetim sistemini kavrama
  - Etkili müfettiş/okul yönetim kurulu ve okul müdürü/iş sahası temelli takım ilişkileri için prosedürleri uygulama
  - Politika formüleştirmek ve biçimlendirmek
  - Değerleri ve fikirleri çatışan gruplarla çalışırken çatışma çözme ve kişilerarası duyarlılık becerileri sergileme
  - İşbirlikçi, okul bağlantılı hizmetler oluşturma
3. İletişim ve Toplum İlişkisi Becerisi
  - Topluma ve kitlesele medyaya bölge veya okul vizyonunu, misyonunu ve önceliklerini açıkça ifade etme
  - Etkili yazma ve konuşma
  - Grup liderlik becerileri sergileme
  - Öğrencilerin yararına olan girişimleri benimsemesi için toplumu ikna etme
  - Etkili toplum ilişkileri ve okul-iş dünyası ortaklıkları ile uğraşma
  - Görüş birliği oluşturma
  - İşbirliği geliştirme ve görüş birliği oluşturma becerileri için personele olanaklar yaratma
  - Gençlik ve aile hizmetlerini olağan okul programına entegre etme
  - Çeşitli toplum gruplarının temsilcileri ile süregelen diyalogu teşvik etme
4. Örgütsel Yönetim Becerileri
  - Karar verebilmek için veri toplama, analiz etme ve kullanma

- Karar verme sorumluluğunu devretme
  - Yasal kavramlara, kurallara ve kaidelere bağlılık sağlama
  - Yönetimi iyileştirmek için teknolojiyi kullanma
  - Mali planlama ve nakit akışı yönetimi ile ilgilenme
  - Bütçe planlaması, muhasebe ve denetleme için prosedürler oluşturma
  - Yardımcı/destek programlarını yönetme
  - Okul tesisinin/binasının, donanımının ve destek sistemlerinin devamlılığını sağlamak için plan geliştirme
  - Kaliteli yönetimin uygun bileşenlerini uygulama
  - Etkililiği sağlamak için, okul sisteminin tüm bileşenlerinin (alt sistemler) izlenmesine yönelik sistem yaklaşımı uygulama
5. Müfredat Planlama ve Geliştirme Becerileri
- Çeşitli okul toplulukları için müfredat tasarımı ve müfredatın aktarılmasına yönelik yöntemler geliştirme
  - Gelişimsel olarak uygun müfredat ve öğretimsel uygulamalar oluşturma
  - Öğrencilerin şimdiki ve gelecekteki öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirme
  - İyileştirilmiş öğrenci performansı ve üst düzey düşünme temin etmek için müfredatsal uyum anlayışı (müfredatın hazırlanması, öğretilmesi ve test edilmesi aşamaları arasındaki ilişkiler) gösterme
  - Müfredatsal, yardımcı müfredatsal ve ek müfredatsal programlar tasarlama, değerlendirme ve düzeltme
  - Müfredat geliştirmeyi ve dağıtımını/öğretimini zenginleştirmek için teknolojiyi, telekomünikasyonu ve bilgi sistemlerini kullanma
6. Öğretimsel Yönetim Becerileri
- Öğrenci öğrenmesini, yetişkin gelişimini ve öğrenme iklimini iyileştirmek için değişim süreçlerini geliştirme, uygulama ve izleme
  - Öğretimsel süreçlerde motivasyonun rolünü anlama
  - Etkili sınıf yönetimini teşvik etme
  - Toplu öğrenci başarısını teşvik etme
  - Öğrenci öğrenmesini geliştirmek için kaynakları analiz etme ve saptama
  - Çok-kültürlü konulara ve çeşitli öğrenme stillerine duyarlılık yansıtan öğretimsel stratejiler uygulama
  - Hedeflere ve beklenen performansa dayalı olarak öğrenci başarısını izleme ve değerlendirme
  - Bölümlere ayrılmış verilere dayalı olarak öğrenci başarısını izleme ve raporlama sistemi kurma
7. Personel Değerlendirme ve Personel Yönetimi Becerileri
- Etkili personel değerlendirme modelleri ve süreçleri uygulama
  - Personel işe alma, seçme, geliştirme ve yükseltme prosedürleri geliştirme
  - Personel idaresi ile ilgili yasal konuları anlama
  - Bölge veya okul insan kaynakları denetimini yürütme
8. Personel Geliştirme Becerileri
- Yoğun personel gelişimine yönelik alanların belirlenmesi için plan geliştirme
  - Kapsamlı personel geliştirme programlamasının etkililiğini değerlendirme
  - Gelecek odaklı personel yönetimi stratejilerini uygulama
  - Bireysel ve kurumsal stres kaynaklarını değerlendirme ve sıkıntıyı azaltmak için yöntemler geliştirme
  - Öğrenci kişilik hizmetleri ve kategorik programlar (öğrenci özelliklerine/ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş programlar) bilgisini gösterme
  - Örgütsel sağlığı ve morali iyileştirme
  - Takım çalışması becerilerinde personeli eğitme
9. Eğitimsel Araştırma, Değerlendirme ve Planlama Becerileri
- Araştırma: Tanımlama, problemler ve değerlendirme
  - Çeşitli araştırma desenleri ve yöntemleri kullanma
  - Uygun veri toplama, analiz ve yorumlama yöntemleri seçme
  - Temel tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistikleri kullanma
  - Eğitim programı değerlendirmesi için araştırma temelli modeller ve standartlar kullanma

- Planlama ve gelecek ile ilgilenme
- 10. Liderliğin Değerleri ve Ahlak Kuralları
- Ahlaki ve kişisel dürüstlük gösterme
- Tüm etkileşimlerde kabul edilen ahlaki ve etik standartları örnekleme
- Halk eğitimi yoluyla demokrasiyi teşvik etme
- Çok-kültürlü ve etnik anlayış ve duyarlılık sergileme
- Farklılığa saygıyı teşvik etmek için strateji uygulama”

Benzer şekilde Ulusal Ortaöğretim Okulu Müdürleri Derneği (National Association of Secondary School Principals [NASSP]), okul müdürlüğü mesleğinin analizini yapmış ve gerçekleştirmiş olduğu araştırma ve gözlemler sonucunda, okul liderinin sahip olması gereken on beceri alanı belirlemiştir. Bu on beceri eğitim liderliği, karmaşık problemleri çözme, iletişim, kendini ve diğerlerini geliştirme temalarında gruplandırılmıştır. Okul liderleri için 21. yüzyıl becerileri Şekil 2.8’de gösterilmiştir (NASSP, 2010).



Şekil 2.8. Okul müdürleri için 21. yüzyıl becerileri (NASSP, 2010:1)

Okul müdürlerinin liderlik becerilerini kazanabilmeleri için, okul liderliği için gerekli olan becerileri bilmelerinin yanı sıra, her bir beceri boyutunda yüksek performans göstermek için hangi davranışların gerekli olduğunu da bilmeleri gerekmektedir (NASSP, 2010).

West Virginia Board of Education (1997) ise, okul müdürlerinde bulunması gereken liderlik becerilerini ve bu becerilerin nasıl sergileneceğini belirlemiş ve bu becerilerin kapsamlarını şu şekilde açıklamıştır:

1. Vizyon: “Okul topluluğu tarafından paylaşılan ve desteklenen bir vizyonun ve hedeflerin geliştirilmesini, açıkça ifade edilmesini ve uygulanmasını kolaylaştırma kabiliyetidir” (West

Virginia Board of Education, 1997: para.13). Bu becerinin sergilendiğine işaret eden durumlar şunlardır:

- Okul vizyonunun, tüm öğrencilerin öğrenebileceğine olan inancı ve öğrenci öğrenmesine yönelik yüksek standartları içermesi
- Okulun ulusal hedefler ve okul hedeflerinin uyumlu birlikteliği ile işletilmesi
- Vizyonun, hedeflerin, beklentilerin ve uygulama planının net bir şekilde ifade edilmesi
- Oluşturulan vizyona ilişkin okul paydaşlarının anlaşmaya varması
- Uygulama planının, oluşturulan vizyonun ve hedeflerin başarılması için tüm stratejileri içerecek şekilde tasarlanması
- Uygulama planlarının, vizyonun ve hedeflerin sürekli değerlendirilmesi ve buna bağlı olarak gerekli değişikliklerin yapılması

2. Okul kültürü/öğretim: “Öğrenci öğrenmesine ve personelin profesyonel gelişimine olanak sağlayan bir okul kültürünün ve öğretimsel programın geliştirilmesini destekleme, besleme ve devam ettirme kabiliyetidir” (West Virginia Board of Education, 1997: para.20). Bu becerinin sergilendiğine işaret eden durumlar şunlardır:

- Eğitimin temel amacının öğrenci öğrenmesi olması
- Okul müdürüne, öğrencilere ve öğretmenlere yönelik yüksek beklenti kültürünün olması
- Personele ve öğrencilere saygı duyarak ve dürüst bir şekilde yaklaşma
- Öğrenci ve öğretmen başarısını takdir etme
- Öğrenci ve personelle kurulan ilişkilerde besleyici bir çevrenin işe koşulması
- Öğrenci öğrenmesi ve personel gelişimi için teknolojinin etkili kullanımı
- Tüm öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olabilecek çeşitli yaklaşımlarının bulunması
- Müfredatın tasarlanmasından değerlendirme sonrası değişiklikler yapılmasına kadar geçen sürecin sürekli bir nitelikte olması
- Müfredata ilişkin alınan kararlarda araştırma sonuçlarının ve öğretmen görüşlerinin dikkate alınması
- Oluşturulan müfredatta ve verilen öğretimde kariyer seçiminin önemine vurgu yapılması
- Performansa ilişkin bilgi kaynaklarının, program geliştirme ve öğrenci öğrenmesini değerlendirme amacıyla kullanılması

- Yapılan öğrenci değerlendirmeleri sonucunda performansa ilişkin yüksek standartlar saptanması
- Okul müdürünün personeli için bir mentor ve koç rolünü üstlenmesi
- Personele ilişkin yapılan değerlendirmelerin, personel gelişimini teşvik etmesi ve bu değerlendirme sürecinde motivasyon ve koçluk tekniklerinin kullanılması
- Profesyonel gelişimin öğrenci öğrenmesine odaklanmayı sağlaması
- Öğrencilerin problemlerinin değerlendirilmesi ve bu problemlerin çözümüne yönelik öğretimsel müdahaleleri içeren çözüm önerilerinin oluşturulması

3. Yönetim/Çevre: “Güvenli, yeterli ve etkili bir öğrenme çevresi için organizasyonun, faaliyetlerin ve kaynakların yönetimini sağlama kabiliyetidir” (West Virginia Board of Education, 1997: para.37). Bu becerinin sergilendiğine işaret eden durumlar şunlardır:

- Yönetimsel kararların alınmasında öğrenme, öğretim ve öğrenci gelişimine ilişkin bilgilerden yararlanılması
- Okula ilişkin tüm boyutlarda sürekli gelişim ilkesinin uygulanması
- Operasyonel süreçlerin tasarlanmasında ve yönetilmesinde, başarılı öğrenmenin sağlanmasında gerekli olan olanakların artırılmasının dikkate alınması
- Günlük uygulamalar ve uzun süreli planlama için uygun verilerin elde edilmesi ve işletilmesi süreçlerinde, teknolojinin etkili bir şekilde kullanılması
- Okulda işbirlikçi anlayışın ve takım oluşumu anlayışının bulunması
- Çeşitliliğin gücünün farkında olunması
- Çatışmaların çözümünde kullanılan bir sürecin olması
- Personel seçiminde işbirlikçi bir sürecin işe koşulması
- Okula ilişkin her türlü donanımın etkili ve güvenli bir şekilde işletilmesi
- Politika, yasa ve kuralların destekleyici ve güvenli bir çevre oluşturması
- Okul kayıtlarının gizli bir şekilde korunması
- Karar alımlarında dikkate alınan bilgi kaynaklarının çeşitliliğinin sağlanması
- Önceliklendirme ve kararlılık faktörlerinin okul müdürü tarafından gerçekleştirilen karar verme süreçlerinde gözlenmesi
- Problemlerin zamanında belirlenmesi ve çözülmesi

- Proje yönetimlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi
- Programlarda gerekli değişikliklerin yapılmasında ve boylamsal veri toplanmasında stratejik planlamadan faydalanılması
- Kaynakların uygun bir şekilde kullanılması
- Zamanın örgütsel hedeflerin elde edilmesine hizmet edecek şekilde yönetilmesi
- Personele ve yönetime yarar sağlayacak şekilde yetki devredilmesi
- Personel yetkilendirilmesinde hesap verebilirlik ve sorumluluk unsurlarına önem verilmesi
- Yönetimin gerçekleştirilmesinde görüş birliği oluşturmadan yararlanılması

4. Toplum: “Ailelerle ve toplum üyeleriyle işbirliği yapma, çeşitli toplum ilgilerine ve ihtiyaçlarına yanıt verme ve toplum kaynaklarını harekete geçirme kabiliyetidir” (West Virginia Board of Education, 1997: para.60). Bu becerinin sergilendiğine işaret eden durumlar şunlardır:

- Okulda gerçekleştirilen karar verme süreçlerinde okul paydaşlarının yer almasının sağlanması
- Öğrenci eğitiminde ailelerin birer ortak olarak görülmesi
- Çeşitliliğin değerlendirilmesi
- Okul ve toplumun birbirine kaynaklık yapmasının sağlanması
- Belirlenen hedeflerin elde edilmesi doğrultusunda iş dünyasından, akademik dünyadan ve toplumdan ortaklar bulunması
- Sahip olunan toplum kaynaklarının okul hedeflerinin başarılmasında yararlanılmak üzere güvenceye alınması
- Toplumla ilişkilere yönelik kapsamlı bir programın oluşturularak uygulanması
- Öğrenci ve velilere müşteri olarak bakılması
- Okul müdürünün iletişim becerilerinde yeterli olması
- Toplantı yönetiminin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi
- Karar verme süreçlerinde görüş birliğine varmadan yararlanılması

5. Mesleki: “Doğruluk, adaletlilik ve etik bir biçimde davranma kabiliyetidir” (West Virginia Board of Education, 1997: para.73). Bu becerinin sergilendiğine işaret eden durumlar şunlardır:

- Kişisel ve mesleki değerlerin en üst düzeyde gösterilmesi

- Doğruluk ve etik davranışların gösterilmesi
- Katılım ve bağlılık sergilenerek adanmışlığın gösterilmesi
- Okuldaki pozitif tutumun okul müdürünün rol model olmasından anlaşılması
- Başkalarının da meşru yetkilere sahip olduğunun farkında olunması
- Zorunlulukların yerine getirilmesi
- Kanunların ve prosedürlerin usulüne uygun bir şekilde uygulanması
- Makam gücünün ve etkisinin öğrencilerin ve ailelerin hizmetine yönelik olarak kullanılması
- Etkililik elde edilmesine katkı sağlaması için yansıtıcı uygulamadan faydalanılması
- Yaşam boyu öğrenmenin ve mesleki yenilenmenin gerçekleştirilmesi
- Mesleki uygulama ile ilgili güncel araştırmanın uygulanması

6. Sistemler: “Okulla ilgili olduğu için geniş politik, sosyal, ekonomik, kültürel ve yasal bağlamı anlama, ona yanıt verme ve etkileme kabiliyetidir” (West Virginia Board of Education, 1997: para.85). Bu becerinin sergilendiğine işaret eden durumlar şunlardır:

- Topluma katılmaya ve toplumla iletişim içinde olmaya öncelik verilmesi
- Toplum liderleri ile ilişki içinde olunması
- Tüm paydaşların görüşlerinden yararlanabilmek adına sistem düşüncesinin benimsenmesi
- Karar verme süreçlerinde yerel, ulusal ve küresel bakış açılarının yer alması
- Girişimciliğin bir göstergesi olarak öncü ruhunun taşınması ve hesap edilmiş risklerin alınabilmesi
- Profesyonel bir imaj sergilenmesi
- Okul faaliyetlerinde demokratik ilkelerin kullanılması

### **2.3. LİDERLİK VE BİLGİ YÖNETİMİ**

Bilgi yönetiminin gerçekleşmesinde rol alan, bir başka deyişle bilgi yönetimini meydana getiren unsurlar arasında temel olarak; örgütsel yapı (Aramburu ve Sáenz, 2010; Casselman ve Samson, 2007; Davenport ve Völpe, 2001; Gold vd., 2001; Magnier-Watanabe ve Senoo, 2008; Nissen vd., 2000; Slagter, 2007; Stonehouse ve Pemberton, 1999), kültür (Awang, 2009; Curado ve Ramos, 2010; Davenport vd., 1998; Demarest, 1997; Earl, 2001; Liebowitz, 2004; McInerney, 2002; Tolen, 1999; Tong vd., 2010; Wenhong ve Jianhua, 2009; Yaker, 2000) ve

teknoloji (Alavi ve Tiwana, 2002; Gandhi, 2004; Hayes, 2001; Hussain, 2010; Momcilovic ve Rajakovic, 2009; Rastogi, 2000; Serban ve Luan, 2002; Skinner, 2008; Vorakulpipat ve Rezgui, 2008) yer almaktadır.

Örgütsel yapı bilgi yönetimi sürecinde; organizasyon içinde sorumlulukların ve rollerin tanımlanması (Davenport ve Völpe, 2001), iletişim ve ilişkilerin yapılandırılması (Magnier-Watanabe ve Senoo, 2008) ve dolayısıyla bilginin yayılması ve paylaşılması (Nissen vd., 2000; Slagter, 2007), işbirliğinin sağlanması (Gold vd., 2001) ve örgüt kültürünün oluşturulması (Stonehouse ve Pemberton, 1999) konularında etkili olmaktadır.

Kültür bilgi yönetimi sürecinde; bilgi paylaşımının sağlanması (Holsapple ve Joshi, 2002; O'Dell ve Grayson, 1999; Tolen, 1999; Yakel, 2000), bilgi oluşumunun sağlanması (Demarest, 1997; Paliszkiwicz, 2007), öğrenmeye fırsat tanınması (Hargreaves, 1999; Stonehouse ve Pemberton, 1999), paylaşılan inançların ve değerlerin oluşturulması (Van Buren, 1999), bilgiye pozitif yaklaşılması ve saygı duyulması (Davenport vd., 1998; Wenhong ve Jianhua, 2009), yenilikçi yaklaşımın sağlanması (Zhao ve de Pablos, 2009) ve organizasyon üyelerinin katılımının sağlanması (Friehs, 2003) konularında etkili olmaktadır.

Teknoloji ise bilgi yönetimi sürecinde; bilginin depolanması (Bhatt, 2001; Momcilovic ve Rajakovic, 2009; Skinner, 2008), bilginin paylaşılması ve/veya transfer edilmesi (Hayes, 2001; von Krogh vd., 2001; Vorakulpipat ve Rezgui, 2008) ve bilginin ele geçirilmesi (Zack, 1999) süreçlerinde rol almaktadır.

Örgütsel yapı, kültür ve teknolojiye ek olarak bilgi yönetimini oluşturan unsurlardan bir diğeri de üst yönetim tarafından sergilenen liderliktir. Bilgi yönetimi süreçlerinde liderliğin gerekli bir unsur olduğunu belirten birçok çalışma (Ang ve Massingham, 2007; Arntzen ve Chumnumpan, 2010; Handzic, 2010; Hiebeler, 1996; Holsapple ve Joshi, 2002; Inkpen, 1996; Kılıç, 2006; Lee ve Choi, 2003; Leung, 2010; McKenzie vd., 2001; O'Dell ve Grayson, 1998; Petrides ve Guiney, 2002; Santo, 2005; Singh, 2008; Slagter, 2007; Stevenson, 2000; Van Buren, 1999; Zanjani ve Alami, 2009) bulunmaktadır.

Bilgi yönetiminin uygulanabilmesi için değişim ajanı olabilecek bilgi yönetimi profesyonellerine ihtiyaç duyulması, organizasyonlarda üst yönetimin bu sürece katılmasını ve destek vermesini gerektirmektedir (Koenig, 1999). Alazmi ve Zairi (2003), üst yönetim bağlılığının bilgi yönetimi için çok önemli bir faktör olduğunu belirtirken; Hedlund (1994), yöneticilerin bilgi yönetimi sürecinde



katalizör ve mimar rolü üstlendiğini ifade etmiştir. Arntzen ve Chumnumpan (2010), bilgi paylaşımını kolaylaştırabilen faktörler arasında güçlü liderlik ve üst yönetici katılımının yer aldığını belirtmiştir. Liderlik, bilgi yönetimini hayata geçiren bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bir lider, bilgi süreçlerini gerçekleştirerek örgütün çıktılarını etkileyebilmektedir (Lee ve Choi, 2003). Bilginin yaratılması konusunda güçlü birinin liderlik pozisyonunda bulunması büyük önem taşımaktadır (Inkpen, 1996). Özellikle kar amacı gütmeyen organizasyonlarda bilginin soyutlanmasını gerçekleştirmek güçtür. Bilginin soyutlanması güçlü bilgi liderliğini gerektirmektedir (Renshaw ve Krishnaswamy, 2009). Bilgi yönetimi ve liderlik kabiliyeti, rekabet avantajı elde etmede temel yeterlilikler olarak görülmektedir. Liderlik kabiliyeti sayesinde bilgi yönetimi becerilerinin öğrenilmesi ve uygulanması sağlanabilmektedir. Liderlik kabiliyetinin sağladığı ortam, açık ve örtülü bilgilerin örgütün hedeflerine katkı sağlayacak şekilde kullanılmasını sağlamaktadır (Babu vd., 2008). Singh (2008) organizasyonun bilgi yönetimi uygulamaları ile liderlik stilleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirterek, liderlik stillerinin dikkate alınmasıyla bilgi yönetimi uygulamalarının hem açık hem de örtük biçimlerinin kestirilebildiğini ifade etmiştir. McKenzie ve arkadaşları (2001)'na göre, liderlik faaliyetleri ve liderin bilgi paylaşımına bağlılığını göstermesi, organizasyon içinde bilgi yönetimi sürecinin gerçekleşmesine katkıda bulunmaktadır ve karizmatik liderlerin organizasyon içinde gezerek bilgi misyoneri gibi hareket etmeleri, bilgi yönetimi süreci için önemli bir gerekliliktir.

Bilgi yönetiminin bileşenleri arasında ve bilgi yönetimi süreçlerinin gerçekleştirilmesinde etkili olan faktörler arasında, liderlik bileşeninin/faktörünün yer aldığını belirten çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Andersen ve APQC (American Productivity & Quality Center)'nin birlikte geliştirmiş olduğu KMAT™ (Knowledge Management Assessment Tool™), örgütsel bilgi yönetimi kapsamında; liderlik, teknoloji, kültür ve ölçüm faktörlerinin, örgütsel bilginin gelişimini artırmada kullanılabileceğini ortaya koymaktadır (Hiebeler, 1996). Eppler ve Sukowski (2000)'nin takım düzeyinde bilgi yönetimi ile ilgili oluşturdukları modelde; platform, kurallar, süreçler, araçlar ve liderlik olmak üzere beş temel bileşen bulunmaktadır. Piramit düzeninde sundukları modelin en üstünde liderlik faktörü yer almaktadır. Modelde yer alan diğer bileşenlerin uygulamaya konmasında liderin rolü bulunmaktadır. Platform bileşeni kapsamında yer alan gerçek ve sanal iletişim alanlarının, normlar bileşeninde yer alan rehber normlarla birlikte sağlanması

liderin sorumluluğundadır. Modele göre bilgi yönetimi süreçleri olarak adlandırılan; denetim, geliştirme, güncelleme ve gözden geçirmenin sağlanmasında ve bu süreçlerin gelişimi için, öğrenilmiş dersler deposu ve uzman web gibi araçların sağlanmasında yine lider görev almaktadır. Santo (2005), bilgi yönetimi programının planlanmasında; liderlik, iletişim ve işbirliği, teknoloji konuları ve değerlendirme konularının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Liderlik konusunda liderin; neden bir bilgi yönetimi programı geliştirmek istediği, bu programın hedeflerinin neler olacağı, kimin rehberlik yapacağı ve rehberin sorumluluklarının neler olacağı, bilgi yönetimi ihtiyaçlarının nasıl belirleneceği, destek kazanmak için hangi stratejilerin kullanılacağı ve gösterilen çabaların nasıl finanse edileceğini belirlemesi gerektiğini ifade etmiştir. DeTienne ve arkadaşları (2004), başarılı bilgi transferinde beşeri faktörlerin ön planda olduğu, etkili bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesine yönelik sundukları modellerinde, stratejik bilgi transferine yön gösteren unsurları; örgütsel liderlik, bilgi yönetiminde görev alan üst kademedeki yöneticiler, teknoloji ve örgütsel kültür olarak ifade etmişlerdir. Inkpen (1996:131) ise, etkili bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesine yardımcı olan altı faktör olduğunu belirtmiştir. Bunlar; “esnek öğrenme hedefleri, liderlik taahhüdü, güven iklimi, fazlalığa [bilgi ve fikirlerdeki fazlalık] tolerans, yaratıcı kaos ve performans miyopluğunun olmaması”dır. O’Dell ve Grayson (1998) ise, bilginin transferi için gerekli olan unsurları; teknoloji, kültür, liderlik ve ölçüm şeklinde sıralamıştır. Liderliğin, örgüt içinde çalışanların bilgi paylaşımında bulunmalarını sağlamaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Aynı zamanda liderliğin özellikle en iyi uygulamaları benimseyen çalışanları ödüllendirmede ve teşvik etmede işe koşularak, örgüt içinde bilgi paylaşımının ve transferinin gerçekleştirilmesini sağlayabileceğini vurgulamışlardır.

Greengard (1998)’a göre, bilgi yönetiminin gerçekleştirebilmesi için liderlik sağlanmalıdır. Kıdemli yöneticilerin, bilgi yönetiminin değerini ve sağlayacağı katkıları bilerek, bilgi yönetiminin uygulanabilmesi yönünde gerekli olan program ve politikaların oluşturulmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunmaları gerekmektedir. Bilgi yönetiminde liderlik, maddi kaynak sağlamaktan ve sözlü destek vermekten daha fazlasını içermektedir. DeTienne ve arkadaşları (2004)’na göre, örgüt liderinin öncelikle organizasyon için değerli olan bilgileri belirlemesi ve daha sonra belirlenen değeri dikkate alarak, bilgi dağıtımının nasıl gerçekleştirileceğine karar vermesi gerekmektedir. Bilgi yönetimi sürecinde liderin; organizasyonun üretim, süreç ve müşteri alanlarındaki bilgilerini dikkate alarak bu alanlarda çalışmasını sağlaması

gerekmektedir (Charney, 2005:187-188). Liebowitz (1999) bilgi yönetimi sürecinin uygulanması için gerekli olan faktörler arasında, üst düzey liderlik tarafından desteklenen bilgi yönetimi stratejisinin de yer aldığını belirtmiştir. Oluşturulan kapsamlı bilgi yönetimi stratejisinin, hem manevi hem de finansal açıdan liderlik tarafından desteklenmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Slagter (2007:89)'e göre, organizasyon yöneticilerinin rehber liderlik davranışlarını sergilemesi, organizasyonda gerçekleştirilen bilgi yönetimi sürecine "değer ve stratejik kalite" elde etme açısından katkıda bulunmaktadır. Aynı zamanda yöneticilerin sergilediği bu tür davranışlar, organizasyon içinde bilgi yönetimi sürecinin gerekliliğini ve önemini göstermede yardımcı olmaktadır. Yöneticilerin özellikle organizasyon içinde bilgi paylaşımını teşvik etmeleri, bilgi yönetimi süreci açısından oldukça önemlidir. Liderlerin bunu gerçekleştirebilmeleri için, organizasyon ortamının bu paylaşımı destekleyecek nitelikte olmasını sağlamaları gerekmektedir. Bu tür bir ortamın oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken husus, organizasyon ortamında güven duygusunun hissedilmesini sağlamaktır. Organizasyon yöneticilerinin kıdemli çalışanlar ile birlikte, geçmişe ilişkin başarıları değerlendirmeleri ve geleceğe yönelik yeni planlamalar yapmaları, kıdemli çalışanların işlerine ve organizasyonlarına daha bağlı ve motive olmalarını sağlayabilmektedir. Kariyer planlaması olarak adlandırılabilir bu tür uygulamalarda, bilgi paylaşımı süreci etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmektedir (Slagter, 2007).

Bir yöneticinin organizasyon içinde bilgi yönetimine bağlılık oluşturabilmesi için; bireysel, grup ve örgütsel düzeyde bilgi yönetimini etkileyen duygusal ve mantıksal güçlerin temelini bilmesi ve çalışan davranışlarının, açık ödüller ve üstü kapalı motive ediciler tarafından ne kadar motive edilebildiğini bilmesi gerekmektedir. Orta düzey yöneticilerin organizasyon içinde bilgi yönetimine bağlılıklarını göstermeleri, grup düzeyinde entelektüel bir faktördür. Liderin bilgi yönetimi konusunda bir vizyonu olması ve zamanını ve enerjisini organizasyonda bilgi yönetimini desteklemek için harcaması, bilgi yönetimine örgütsel düzeyde bağlılık sağlamada bir diğer entelektüel faktördür. Karizmatik liderlerin organizasyon içinde bilgi paylaşımını teşvik etmeleri, örgütsel düzeyde üstü kapalı bir motive edici durumdur. Liderin bilgi yönetimi girişimi için gerekli kaynakları sağlaması ise, örgütsel düzeyde açık bir teşviktir (McKenzie vd., 2001). Örgütsel liderler, bilgi yönetiminin organizasyonda nasıl uygulanacağı üzerinde ve

örgütün kültürü üzerinde etki sahibidirler. Aynı zamanda organizasyon içinde örnek teşkil eden bireylerdir. Örgüt liderinin sahip olduğu bu özellikler, bilgi yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesinde lider unsurunu önemli kılmaktadır. Bilgi yönetiminin başarılı olabilmesi için organizasyonun her düzeyine yayılması gerekmektedir. Bu yayılımı gerçekleştirecek ve organizasyon çalışanlarına bilgi yönetiminin önemini vurgulayarak, bilgi yönetiminin çalışanlar tarafından ciddiye alınmasını sağlayacak kişi örgüt lideridir (DeTienne vd., 2004).

“Bilgi yönetimi uygulamasının temel unsurunu oluşturan lider, diğer organizasyonel unsurların da yönlendiricisi konumundadır. Bilgi yönetimi uygulamasının başarılı olabilmesi için, organizasyonel kültür, çalışanlar ve üst yönetim tarafından desteklenmesi gerekmektedir. Liderler, bilgiye değer veren bir organizasyonel kültürün oluşturulmasında, çalışanların bilgi yaratmaya ve bilgiyi paylaşmaya özendirilmesinde, organizasyonun bilgi yönetimi stratejisi ve vizyonunun belirlenmesinde anahtar rol oynayacaklardır.” (Kılıç, 2006:185).

Bilgi yönetiminin gerçekleştirilebilmesi için, liderliğin sağlanması ve liderin rol model olarak bilgi gelişimi konusunda bir eğitmen gibi davranması gerekmektedir. Bilgi yönetimi konusunda liderin dikkat etmesi gereken husus; çalışanlardan bilgi paylaşımında bulunmaları ve birlikte işbirliği içinde çalışmalarını yönündeki isteği ile onlara derinlemesine düşünme ve tecrübe etme için gerekli zamanı verme arasındaki dengeyi ayarlamasıdır. Liderin, çalışanların bilgi üretiminde bulunabilmeleri için gerekli olan olanakların sağlanması yönündeki sorumluluğunun yanı sıra, çalışanlar tarafından üretilen bilgilerin, belirlenmiş olan hedeflere uygunluğunun sağlanması sorumluluğu da bulunmaktadır (Eppler ve Sukowski, 2000). Charney (2005:186-187)’e göre; bilgi yönetimi açısından liderin, organizasyon çalışanlarının organizasyona getirdikleri değerleri anlaması gerekmektedir ve insana yapılan yatırım, organizasyonun her açıdan gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu kapsamda liderin çalışanlarının yeteneklerini geliştirebilmesi için yapması gerekenleri ise, şu şekilde ifade etmiştir:

- Çalışanların değerli varlıklar olduğu felsefesine sahip olması ve bilgiyi işleyen insan olmasından ötürü, bilginin insan temelli olduğunu kabul etmesi gerekmektedir.
- Beşeri bilişin, bilgiyi bilgeliğe dönüştürdüğünü ve entelektüel sermayenin, süreçlerden teknolojiye çeşitli konulardaki bilgileri içerdiğini dikkate alarak, çalışanların ne bildiğini öğrenmeye önem vermesi gerekmektedir.
- Bilgi paylaşımını teşvik eden bir organizasyon ortamı oluşturması gerekmektedir.

- Bilgi ve enformasyon arasındaki ayrımı yaparak, enformasyonun bilgi olmadığını bilmesi gerekir. Bilgiyi bir varlık olarak yönetmesi, ölçmesi ve gelişime ve gelişmeme durumunu araştırarak, gelişim başarısını kutlaması gerekir. Liderin enformasyon ve bilgi arasındaki ayrımı yapamaması, teknoloji tuzağına düşmesine neden olur.
- Bilgi çalışanın bilgiyi işleyerek gerçek değere dönüştürebilmesi için, bilgiye ulaşabilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla liderin bilginin ulaşılabilirliğini ve kullanılabilirliğini sağlamak için, bilgi dokümantasyonuna önem vermesi gerekmektedir.

Liderlik, bilginin yaratılması ve yönetilmesi süreci açısından büyük önem taşımaktadır. Bilginin yaratılması ve yönetilmesi sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesinde, liderlik uygulamalarının kolaylaştırıcı etkisi bulunmaktadır (Singh, 2008). Bilgi yönetimi de liderlik uygulamalarını etkileyebilmektedir. Bilgi yönetimi, organizasyon içinde çalışanlar arasındaki bağlantıları ve ilişkileri artırabilmektedir. Bilgi yönetimi sürecinin, örgüt üyelerini bilgi paylaşımına ve işbirliğine teşvik etmesi, liderlik uygulamaları üzerinde etkili olmaktadır. Bilgi yönetiminin uygulanması, liderlerin zamanlarını daha etkili kullanmalarına ve organizasyon içinde yenilikçi uygulamaların artmasına yardımcı olmaktadır (Fleenor ve Rego, 2005).

## **2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış araştırmalar yer almaktadır. Bölümün sonunda ise, konuyla ilgili yapılmış araştırmalara ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır.

### **2.4.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar**

Çınar (2004), Milli Eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlik düzeylerini araştırmıştır. Araştırmada bilgi yönetimi sürecinin bileşenleri; bilginin üretilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması olarak ele alınmış ve yöneticilerin bilgi yönetimindeki yeterliklerinin belirlenmesinde, bu bileşenler yeterlik alanları olarak adlandırılmıştır. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Milli Eğitim yöneticileri kendilerini; bilginin üretilmesi ve depolanmasında üst düzeyde; bilginin paylaşımında en üst düzeyde; bilginin kullanımında orta düzeyde yeterli olarak algılamaktadırlar.

2. Okul müdürleri, Milli Eğitim yöneticilerinin bilgi yönetiminin bütün boyutlarında orta düzeyde yeterli olduklarını düşünmektedirler.

3. İlköğretim müfettişleri, Milli Eğitim yöneticilerini; bilginin üretilmesi ve paylaşılmasında orta düzeyde yeterli; bilginin kullanılması ve depolanmasında alt düzeyde yeterli olarak görmektedirler.

İpçioğlu (2004:47-164), Türkiye’de faaliyet gösteren işletmelerde liderlik ve örgüt kültürü ile bilgi yönetimi arasında ne yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmada liderlik bileşenleri; üst yönetimin desteği, strateji ve vizyon ile bilgi liderliği olarak; bilgi yönetimi süreci bileşenleri ise; bilginin saklanması, elde edilmesi, paylaşılması ve kullanılması olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Liderlik bileşenlerinden strateji ve vizyon ile;

- Bilginin elde edilmesi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
- Bilginin saklanması arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Bilginin paylaşılması arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki vardır.
- Bilginin kullanılması arasında anlamlı ve çok kuvvetli pozitif bir ilişki vardır.

2. Liderlik bileşenlerinden bilgi lideri ile;

- Bilginin elde edilmesi arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Bilginin saklanması arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Bilginin paylaşılması arasında negatif veya pozitif açık bir ilişki yoktur.
- Bilginin kullanılması arasında anlamlı ve çok kuvvetli pozitif bir ilişki vardır.

3. Liderlik bileşenlerinden üst yönetimin desteği ile;

- Bilginin elde edilmesi arasında anlamlı ve çok güçlü pozitif bir ilişki vardır.
- Bilginin saklanması arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Bilginin paylaşılması arasında anlamlı ve çok güçlü pozitif bir ilişki vardır.
- Bilginin kullanılması arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Celep ve Çetin (2005), okul liderlerinin bilgi yönetimi ile ilgili davranışları hakkında öğretmen algılarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre:

1. Türkiye'deki okullarda bilgi yönetiminin yedi alt boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlar; liderlik, kültürel yapı, bilgi merkezleri, örtük bilgi, açık bilgi, bilgi vizyonu ve öğrenme kültürüdür.
2. Bilgi yönetiminin farklı alt boyutları ile okulun internet bağlantısının, web sitesinin, bilgisayar ağının ve profesyonel yayınlara aboneliğinin olup olmadığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Kılıç (2006:186-221), bilgi yönetiminin küçük ve orta boy işletmelerde (KOBİ) uygulanmasıyla elde edilebilecek yararlar ile liderlik rolleri arasında bir ilişki olup olmadığını test etmeyi amaçlamıştır. Araştırma kapsamında; liderlik türleri, liderlik yetenekleri, bilgi yönetiminde liderlik rolleri ve bilgi yönetiminin yararları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarından bazıları şunlardır:

1. Liderler, bilgi yönetiminde bilginin kullanımını ve paylaşımını sağladıkları sürece, organizasyon içinde bilgi paylaşımı ve öğrenme kültürü oluşmaktadır.
2. Liderler, organizasyon içinde bilgi yönetimini benimseyerek uyguladıkları ve bu kültürün devamını sağladıkları sürece, organizasyon içinde bilginin kullanımını ve paylaşımını artmaktadır.
3. Liderlerin bilgi yönetiminin sürdürülmesi ve desteklenmesi ile ilgili rolleri ve bilginin kullanımını ve paylaşımını ile ilgili rolleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.
4. Bilgi yönetiminin sonucu olarak bilgi paylaşımının ve öğrenme kültürünün oluşması ile çalışanların performansı arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır.
5. Liderlik yetenekleri ve bilgi yönetimindeki liderlik rolleri arasında pozitif ilişki bulunmaktadır.

Sakarya (2006:54-106), ilköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bilgi yönetme konusundaki yeterliklerini araştırmıştır. Okul yöneticilerinin yeterlikleri; bilginin elde edilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçleri kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Okul yöneticileri kendilerini; bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması alanlarında üst düzeyde yeterli; bilginin kullanılması alanında orta düzeyde yeterli olarak görmektedirler.
2. Öğretmenler okul yöneticilerini; bilginin elde edilmesi ve bilginin kullanılması alanlarında orta düzeyde yeterli; bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması alanlarında üst düzeyde yeterli olarak görmektedirler.
3. Dört yeterlik alanının toplamına bakıldığında, yöneticiler kendilerini üst düzeyde yeterli görmektedirler. Öğretmenler de, okul yöneticilerini tüm yeterliklerin toplamında üst düzeyde yeterli görmektedirler.
4. İlköğretim okulu yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görüşleri arasında; bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması yeterlik alanlarında ve bilgi yönetimi yeterliklerinin toplamında farklılık bulunmaktadır.

Dağlı ve Uzunboylu (2007), ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlikleri; bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması alanlarında değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda:

1. Okul yöneticilerinin, bakanlıktan gelen müfettişler aracılığıyla bilgi elde etmeyi tercih etmedikleri tespit edilmiştir.
2. Okul yöneticilerinin bilgileri öncelikle müdür muavinleri ile tamamen yeterli seviyede paylaştıkları, daha sonra ise öğretmenlerle tamamen yeterli seviyede paylaştıkları tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin veliler ile bilgi paylaşımlarının ise, orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.
3. Okul yöneticilerinin, okulla ilgili bilgiyi kullanarak sorunları çözerken, müdür muavinlerinin görüşlerini aldıkları tespit edilmiştir.
4. Okul yöneticilerinin, bilginin depolanmasında bilgisayar ve dosyalama sistemlerini kullandıkları tespit edilmiştir.

Fidan (2007:35-79), resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim okulu yöneticilerinin, bilgi yönetimi araçlarını kullanma konusunda ne derece yeterli oldukları sorusuna yanıt aramıştır. Araştırmada bilgi yönetimi araçlarını kullanma yeterlikleri; bilgi geliştirme, bilgi paylaşımı ve değerlendirme, bilgi depolama ve bilgi boşluğunu saptama boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:



1. İlköğretim okulu yöneticileri, bilgi yönetimi araçlarını yüksek düzeyde yeterlikle kullanmaktadırlar.
2. Bilgi geliştirme, bilgi paylaşımı ve değerlendirme, bilgi depolama ve bilgi boşluğunu saptama boyutlarının hepsinde yöneticiler, kendilerini öğretmenlere göre daha yeterli değerlendirmişlerdir. Yöneticiler, kendilerini bilgi yönetimi araçlarını kullanma konusunda oldukça yüksek oranda yeterli görmektedirler. Öğretmenler ise yöneticileri, ortaya yakın düzeyde yeterli görmektedirler.
3. Bilgi paylaşımı ve değerlendirme boyutu, genel görüş düzeyine göre en düşük ortalamaya sahip boyuttur. Öğretmenler bu boyutta yöneticilerini, orta düzeyde yeterli görmektedirler.
4. Bilgi boşluğunu saptama boyutu, bilgi paylaşımı ve değerlendirme boyutundan sonra en düşük ortalamaya sahip ikinci boyuttur. Öğretmenler, yöneticilerini bilgi boşluğunu saptama konusunda orta düzeyde yeterli görmektedirler.
5. Bilgi geliştirme alt boyutunda, hem yöneticiler hem de öğretmenler yüksek düzeyde yeterlik belirtmişlerdir.
6. Bilgi depolama en yeterli olarak değerlendirilen ikinci boyuttur.

Kılıç (2007:3-74), Milli Eğitim müdürü, müdür yardımcıları, şube müdürleri, ilköğretim müfettişleri ve okul müdürlerinin eğitim örgütleri için bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve depolanması alanlarındaki yeterliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Eğitim yöneticilerinin yeterlik alanları; bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Milli Eğitim yöneticileri, ilköğretim müfettişleri ve okul müdürleri kendilerini bilgi elde etme, bilgiyi paylaşma ve bilgiyi depolama yeterlik alanlarında üst düzey yeterlikte algılamaktadırlar. Bilginin kullanılması yeterlik alanında ise, kendilerini orta düzey yeterlikte algılamaktadırlar.
2. Milli Eğitim örgütlerinde yönetici olarak görev yapmakta olan Milli Eğitim yöneticileri ve okul yöneticileri, ilköğretim müfettişlerine göre bilginin elde edilmesi konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.
3. Milli Eğitim örgütlerinde yönetici olarak görev yapmakta olan Milli Eğitim yöneticileri ve okul yöneticileri, ilköğretim müfettişlerine göre bilginin paylaşımı konusunda kendilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar.

4. Milli Eğitim yöneticileri, okul müdürlerine göre bilginin kullanılması konusunda kendilerini daha yeterli görmektedirler.

5. Milli Eğitim yöneticileri, ilköğretim müfettişlerine göre ve okul müdürleri, ilköğretim müfettişlerine göre kendilerini bilginin depolanması konusunda daha yeterli görmektedirler.

Özsarıkamış (2009:7-95), öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda, ilköğretim okulu yöneticilerinin örgütsel bilgiyi yönetme yeterliklerini incelemiştir. Okul yöneticilerinin yeterlikleri; bilginin elde edilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması boyutlarında incelenmiştir. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Öğretmenler, ilköğretim okulu yöneticilerini; bilginin elde edilmesinde orta düzeyde yeterli; bilginin paylaşılmasında, bilginin kullanılmasında, bilginin depolanmasında ve tüm yeterlik alanlarının toplamında üst düzeyde yeterli görmektedirler.
2. İlköğretim okulu yöneticileri, kendilerini; bilginin elde edilmesinde, bilginin paylaşılmasında, bilginin kullanılmasında, bilginin depolanmasında ve tüm yeterlik alanlarının toplamında üst düzeyde yeterli görmektedirler.
3. Öğretmen ve yönetici görüşleri arasında; bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması alanlarında farklılık bulunmaktadır. Bütün boyutlarda okul yöneticilerinin lehine farklılık bulunmaktadır.

Almış (2010:4-124), okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerini belirlemeye çalışmıştır. Eğitim yöneticisi yeterlikleri; uygun ortam oluşturma, bilgiyi elde etme/üretme, bilgiyi depolama, bilgiyi paylaşma ve kullanma süreçleri kapsamında ele alınmıştır. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Okul yöneticileri kendilerini; uygun ortam oluşturma alanında en üst düzeyde; bilgi elde etme/üretme, bilgiyi paylaşma ve kullanma alanlarında üst düzeyde; bilgiyi depolama alanında orta düzeyde yeterli görmektedirler.
2. Öğretmenler okul yöneticilerini; uygun ortam oluşturma ve bilgiyi kullanma alanında üst düzeyde; bilgi elde etme/üretme, bilgi depolama ve paylaşma alanlarında orta düzeyde yeterli görmektedirler.

3. Uygun ortam oluşturma, bilgiyi elde etme/üretme, bilgiyi depolama, bilgiyi paylaşma ve kullanma alanlarının hepsinde, yönetici ve öğretmen algıları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Kocadağ (2010:58-76), ilköğretim okulu yöneticilerinin bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması süreçlerindeki yeterliklerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada; bilginin elde edilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin depolanması ve bilginin kullanılması olmak üzere dört yeterlik alanı incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlilik düzeylerinin en fazla sırasıyla; bilginin paylaşılması, bilginin depolanması, bilginin elde edilmesi ve bilginin kullanılması alanlarında olduğu tespit edilmiştir. Bilginin paylaşılması, bilginin depolanması ve bilginin elde edilmesi yeterlilik alanlarında yüksek düzeyde yeterlilik saptanırken, bilginin kullanılması yeterlilik alanında ortalama düzeyde yeterlilik saptanmıştır.

#### **2.4.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar**

Barbary (1999:5-114), okul müdürlerinin liderlik becerileri ile ilgili olarak öğretmenlerin tutum ve algılarını incelemiştir. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik becerileri; problem analizi, karar, örgütsel kabiliyet, kararlılık, liderlik, duyarlılık, stres toleransı, sözlü iletişim, yazılı iletişim, ilgi alanının genişliği, kişisel motivasyon ve eğitimsel değerler becerileri kapsamında incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre:

1. Okul müdürleri tarafından genellikle sahip olunan liderlik becerileri; ilgi alanının genişliği, kişisel motivasyon ve eğitimsel değerlerdir.
2. Okul müdürleri tarafından genellikle en az sahip olunan liderlik becerileri; duyarlılık, strese tolerans ve sözlü iletişimdir.

Mason ve Pauleen (2003), yöneticilerin bilgi yönetimi uygulamalarına ilişkin algılarını inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Araştırma, eğitim sektörü de dahil olmak üzere, farklı alanlarda kamuda ve özel sektörde görev yapan yöneticilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bilgi yönetimi uygulamasının başarısında rol oynayan en önemli faktörlerin ve bilgi yönetiminin uygulanması konusunda cesaret kırıcı faktörlerin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Katılımcıların % 45'i bilgi yönetimi uygulamasının önündeki engellerin kültürle ilgili olduğunu, % 22'si liderlikle ilgili olduğunu ve %16'sı eğitimle

ilgili olduğunu düşünmektedir. Eğitim kapsamındaki engellerin % 43'ünü farkındalık eksikliği oluşturmaktadır.

2. Liderlik bağlamındaki engellerin % 60'ı liderlik, % 40'ı yönetim alanında toplanmıştır. Destek/sponsorluk eksikliği, örnek olarak liderlik yapmadaki eksiklikler, üst düzey yönetim bağlılığındaki eksiklikler, yönetim anlayışı ve bağlılığındaki eksiklikler ve yönetimin teşvik etme eksikliği katılımcıların liderlik konusunda belirttikleri engeller arasında yer almaktadır.
3. Yetersiz planlama, yönetim iç çatışması, yetersiz yönetim becerileri, eski model silo zihniyeti, uygun süreçlere yerinde sahip olmama ve üst düzey yönetim arasındaki ilişki katılımcıların yönetim konusunda belirttikleri engeller arasında yer almaktadır.
4. Başarılı bilgi yönetimindeki en önemli faktör sıralamasında paylaşma birinci sırada yer alırken, liderlik ikinci sırada yer almıştır. Önemli faktörler olarak belirlenen tüm faktörlerin içeriklerine ve birbirlerine olan yakınlıklarına göre birleştirilmesi sonucunda, bilgi yönetiminin uygulanmasındaki en önemli faktörlerin % 33'ünün kültür, insan ve güven; % 33'ünün liderlik ve motivasyon ve % 13'ünün paylaşma ve iletişim olduğu belirlenmiştir.

Daniel ve arkadaşları (2005:7-69) okul müdürlerinin, 21. yüzyıl liderlik sorumlulukları ile ilgili kendi bilgi ve becerilerine ilişkin algılarını incelemişlerdir. Liderlerin bilgi ve becerileri kapsamında ele alınan bu 21 liderlik sorumluluğu; “işbirlikçi kültür yapısı oluşturma, okulda düzen sağlama, öğretim sürecinde disiplin sağlama, öğretimsel kaynakları sağlama, müfredat, öğretim ve değerlendirme ile ilgili süreçlere katılım gösterme, hedef belirleme, müfredat, öğretim ve değerlendirme konularında bilgi sahibi olma, öğretmen ve öğrencilerle iletişim içinde olma (görünürlük), başarıyı takdir etmede koşullu ödüllendirme, iletişim kurabilme, okulun savunucusu ve sözcüsü olma, öğretmenleri karar alma süreçlerine dahil etme, başarı ve başarısızlıkları doğrulama, ilişki geliştirme/kurma, değişime açık olma, yenilikleri teşvik etme ve ilham verme, eğitimle ilgili idealler/inançlar oluşturma ve iletme, gözlemlenme/değerlendirme, durumlara göre liderlikte esnek olma, okulu etkileyen durumların farkında olma ve entelektüel uyarımda bulunma” şeklindedir. Araştırmanın sonuçlarına göre:

1. Okul müdürleri, 21 liderlik sorumluluğu ile ilgili bilgi ve becerilerini çok az yeterli bulmaktadırlar.

2. Okul müdürlerinin kendilerini en yeterli olarak değerlendirdikleri sorumluluklar sırasıyla; okulun savunucusu ve sözcüsü olma, okulda düzen sağlama ve iletişim kurabilme ile ilgili sorumluluklardır.
3. Okul müdürlerinin kendilerini en yetersiz olarak değerlendirdikleri sorumluluklar sırasıyla; değişime açık olma, müfredat, öğretim ve değerlendirme ile ilgili süreçlere katılım gösterme, gözleme/değerlendirme ve durumlara göre liderlikte esnek olma sorumluluk alanlarıdır.

Babu ve arkadaşları (2008), liderlik kabiliyeti ve bilgi yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemek için, üç farklı kamu sektöründe bir araştırma yapmışlardır. Araştırmalarında; liderlik kabiliyeti ve bilgi yönetimi için süreç modellerinin geliştirilmesini, liderlik kabiliyeti ve bilgi yönetimi çabalarının ölçülmesi için bir araç geliştirmeyi ve liderlik kabiliyeti ile bilgi yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada liderlik kabiliyeti; ana beceriler, duygusal zeka ve stratejik planlama ve yürütmenin yer aldığı bir süreç modeli olarak ele alınmıştır. Bilgi yönetimi ise, bilginin oluşturulmasının ve paylaşılmasının yer aldığı bir süreç modeli olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, liderlik kabiliyeti ve bilgi yönetimi arasında pozitif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; duygusal zeka liderlik kabiliyetlerinde önemli bir rol oynamaktadır ve bilgi paylaşımı, bilgi yönetimine en üst düzeyde katkı sağlamaktadır.

Barlow (2008:5-178), iki ilköğretim okulunda gerçekleştirdiği araştırmasında örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimini, profesyonel öğrenme topluluklarının desteklenmesi ve uygulanması ile ilişkili olarak incelemiştir. Araştırmada örgütsel öğrenme ve bilgi yönetiminin, profesyonel öğrenme topluluklarının ortaya çıkmasını ve işlemlerini desteklemede ve geliştirmede nasıl yer aldığı sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmada örgütsel öğrenme, bilgi yönetimi ve profesyonel öğrenme topluluklarının ideal özellikleri; hazırlanma, bilginin elde edilmesi, özümsemi ve uygulanması temel aşamalarına bağlı olarak belirlenmiştir. Bu özellikler arasında, hazırlanma kapsamında yönetici davranışı ve özümsemi kapsamında ise, destekleyici liderlik yer almaktadır. Araştırmanın gerçekleştirildiği iki okulda bilgi yönetimi ve destekleyici liderlik ile ilişkili olarak elde edilen sonuçlar şunlardır:

Okulların ilkinde; destekleyici liderlik sergileyen okul müdürünün, öğretmenlerin öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayabileceklerine olan inancının ve

öğretmenlere güvenerek belirli bir düzeyde özerklik sağlamanın, öğretmenlerin bilgi paylaşımı konusunda daha aktif olmasını sağladığı tespit edilmiştir. Öğrenme toplulukları için sağlanan desteğin yetersiz olduğu ve bu yetersizlikten ötürü ise, organizasyonun yapısı içinde etkili bilgi akışının gerçekleşmediği belirlenmiştir. Araştırmada yer alan ikinci okulda ise; öğretmenlerin çoğunluğunun yönetim tarafından fazla kontrol altına alındığı ve okul müdürünün fazla kontrol eğilimli olmasının, öğretmenlerin öğretim deneyimini sınırlandırdığı tespit edilmiştir.

Mac Donnell (2009:4-151), ilköğretim okulu müdürlerinin okullarında, öğrenci öğrenmesini iyileştirme ile ilgili bilgiyi nasıl yönettikleri sorusuna yanıt aramıştır. Araştırma verilerinin analizinde; bilginin belirlenmesi ve ele geçirilmesi, bilginin organize edilmesi ve iletilmesi ile bilginin kullanılması uygulamaları dikkate alınmıştır. Araştırmanın sonucunda; okul müdürlerinin, okullarında öğrenci öğrenmesi ile ilgili veri ve enformasyonu kullanmak için; kalıcı, tutarlı ve sistematik bir bilgi yönetimi stratejisini kullanmadıkları tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin bilginin belirlenmesi, ele geçirilmesi ve kullanımı konularında gerçekleştirdikleri eylemlerini anlatmaları sonucunda, benimsedikleri eylem teorilerinin kullandıkları gerçek teorilerle eşleşmediği tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; bilgisiz öğretmen özerkliğinin, zayıf bir şekilde uygulanan performans değerlendirme sistemi ile birleşmesi, okul müdürlerinin öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesinde, müdahaleci olmayan bir yaklaşım benimsemelerine neden olmaktadır. Velilerin ve öğrencilerin, öğrenci öğrenmesinin iyileştirilmesi ile ilgili olan dialog, eleştiri ve karar verme süreçleri ile aralarına mesafe konmaktadır. Bireylerin ve grupların, öğrenme sürecinin bir parçası olmaları teşvik edilmemekte ve aksine, öğrenmenin iyileştirilmesi için yapılan değerlendirmenin dışında tutulmaktadır.

Peredia (2009:11-185), öğretmen ve okul müdürleri ile gerçekleştirdiği çalışmada, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarını incelemiştir. Okul müdürlerinin; değişim, okul vizyonu ve başarıya öncülük eden okul özellikleri alanlarındaki liderlik uygulamalarını ele almıştır. Bu kapsamda, okul müdürlerinin liderlik uygulamalarında kullandıkları liderlik becerilerini ve stratejilerini incelemiş ve okul müdürlerinin, en önemli olarak nitelendirdikleri liderlik becerilerini araştırmıştır. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Okul müdürleri, öğretmenlerle işbirliği yaparak etkili bir şekilde vizyon geliştirmekte ve uygulamaktadırlar. Bunun için kullandıkları beceriler ve stratejiler:

- Öğretmenlerin kendilerine inandıkları ve çalıştıkları takdirde her şeyi başarabileceklerine inanç gösterme
- Okullar, öğretmenler ve öğrenme ile ilgili idealler ve inançlarla uyumlu davranışlar sergileme
- Öğretmenlerin hepsini hedeflerden haberdar etme
- Okullar, öğretim ve öğrenme hakkındaki iyi tanımlanmış inançları iletme
- Öğretmenlerle ortak amaç anlayışına sahip olma
- Öğretmenlere ulaşabileceklerinin ötesine gitmeleri için ilham vermeyi denemendir.

2. Okul müdürleri, öğretimsel liderlik aracılığıyla başarıya öncülük eden okul özelliklerini etkili bir şekilde belirlemektedirler. Bunun için kullandıkları beceriler ve stratejiler:

- Etkili öğretimsel uygulamalar hakkında bilgi sahibi olduğunu gösterme
- Etkili öğretim hakkındaki güncel araştırmalar ve teorilerden haber olmadır.

3. Okul müdürleri, ihtiyaç değerlendirmesinde bulunarak değişime yaklaşmaktadırlar. Bunun için kullandıkları beceriler ve stratejiler:

- İşleri yapmanın yeni ve en iyi yollarını sistematik bir şekilde göz önünde bulundurmazdır.

4. Okul müdürlerinin, okul başarısını sağlama açısından, en önemli gördükleri liderlik becerileri arasında; öğretimsel liderlik sağlama, ilişki kurma, takım odaklı olma, motive edici olma ve açık fikirli olma yer almaktadır.

Leung (2010), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında bilgi yönetiminin başarılı bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını belirlemek ve bilgi yönetimi sürecinde karşılaşılan problemleri belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada okullarda bilgi yönetimi uygulamasının olup olmadığı, bilgi yönetiminin kritik başarı faktörlerinin neler olduğu, okullarda bilgi yönetiminin önündeki engellerin neler olduğu ve bu engellerin aşılması için neler yapılması gerektiği incelenmiştir. Araştırmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Okullardaki bilgi yönetimi uygulamaları çoğunlukla, düzenli toplantılar ve diğer öğretmenlerle yapılan sohbetler şeklindeki sosyal süreçlerdir.
2. Bilgi paylaşımına gönülsüz olma, bilgi yönetimini sadece zorunlu olmayan bir gelişme olarak düşünme ve teknolojiye çok fazla bağımlı olma okullarda bilgi yönetiminin önündeki engeller arasında yer almaktadır.

3. Okullarda bilgi yönetiminin kritik başarı faktörleri önem sırasına göre; liderlik, strateji ve hedef, öğrenen organizasyon, teknik destek, okul kültürü ve güven şeklindedir.
4. Okullarda bilgi yönetiminde karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik belirlenen öneriler arasında en önemlisi, en iyi uygulamaların ve deneyimin paylaşılması için destekleyici liderlik geliştirme olarak görülmektedir.
5. Okullarda bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesinde en kritik faktör olarak belirlenen liderlik, okulda bilgi paylaşımı sürecini başlatabilmektedir ve liderlik, organizasyon, öğrenme ve teknolojinin bilgi yönetiminin gerçekleştirilebilmesi için bütünleştirilmesi gerekmektedir.
6. Bilginin değerlendirilmesi, yenilenmesi, tasfiye edilmesi, sınıflandırılması ve depolanması için bilgi deposunun ve bir sistemin tesis edilmesi, kütüphanelerin bilgi merkezleri olması için genişletilmesi, bilgi yönetimine ilişkin eğitim prosedürlerinin ve motivasyonel sistemin tesis edilmesi ve bilgiden sorumlu üst yönetici pozisyonunun oluşturulması okullarda bilgi yönetiminde karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik belirlenen öneriler arasında yer almaktadır.

#### **2.4.3. Konuyla İlgili Yapılmış Araştırmalara İlişkin Genel Bir Değerlendirme**

Bilgi yönetimi yeterlikleri konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde, bu tür araştırmaların özellikle yöneticilerin yeterlik düzeylerini belirleme odaklı oldukları görülmektedir. Gerek bilgi yönetimi yeterlikleri gerekse liderlik becerileri ile ilgili çalışmaların çoğunlukla genel bir çerçevede yapıldığı, yani yöneticilerin belirli bir alandaki uygulamaları ile sınırlandırılarak ele alınmadığı dikkat çekmektedir.

Bilgi yönetimi konulu araştırmalarda ve bilgi yönetimi ile liderlik faktörünü bir arada ele alan araştırmalarda, liderliğin bilgi yönetimi sürecindeki önemi ve bilgi yönetimi uygulamasının kritik bir başarı faktörü olduğu ortaya konmuştur. Ancak bu önem daha çok ilişkişel olarak ortaya konmakta ve liderliğin bilgi yönetimindeki yararlarına veya bilgi yönetimini olumsuz yönde etkileyen liderlik alanındaki eksikliklere değinilmektedir. Yöneticilerin liderlik becerilerini, bilgi yönetimi yeterliklerini sergileme doğrultusunda nasıl kullandıklarına veya liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi yeterliklerini sergilemede nasıl rol aldığına ve ne gibi yararlar sağladığına ilişkin çok fazla araştırmaya ulaşılamamaktadır.



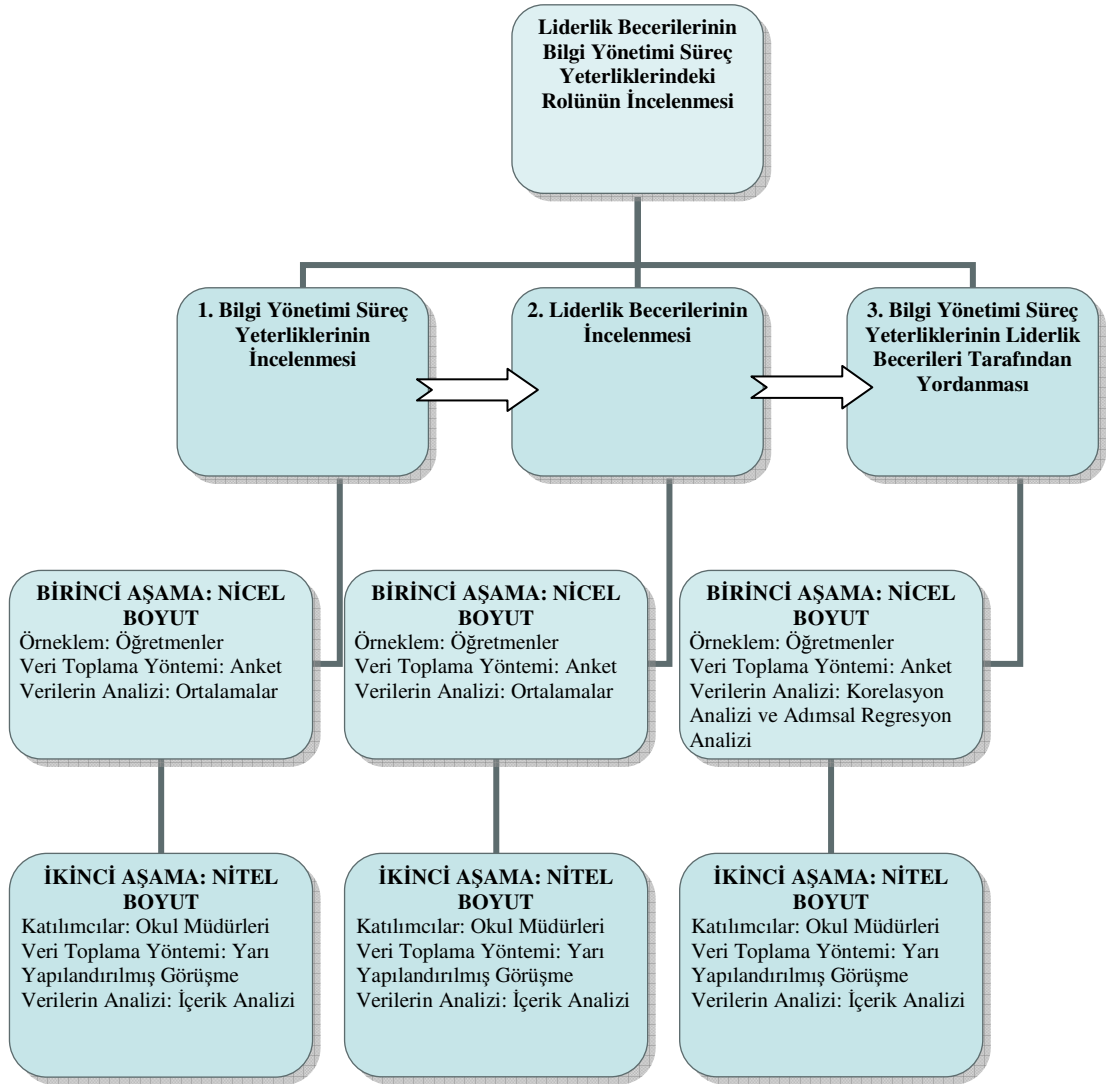
## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, araştırma grupları, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, verilerin nasıl toplandığı, çözümlendiği ve yorumlandığı açıklanmıştır.

#### 3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırmada karma yöntemli çok aşamalı modellerden ardışık karma model yaklaşımı (Teddlie ve Tashakkori, 2009:151) kullanılmıştır. Karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmalarda, araştırma modeli ve kullanılan yöntemler açısından nitel ve nicel teknikler bir arada kullanılmaktadır (Creswell ve Clark, 2010). Ardışık modelde; nitel veya nicel yaklaşımla gerçekleştirilen ilk aşama sonucunda elde edilen veriler arasından, daha ayrıntılı olarak incelenmek istenen veriler ikinci aşamada, ilk aşamada kullanılmayan yaklaşım ile incelenmektedir (Driscoll vd., 2007; Teddlie ve Tashakkori, 2009:153-155). Araştırmanın nicel boyutu tekil ve ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutu ise, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Gillham (2010:1)'a göre durum; "sadece bağlamda çalışılabilir veya anlaşılabilir" ve "bağlamıyla birleştiği için kesin sınırların çizilmesi zordur." Durum bir birey olabileceği gibi, bir grup, bir kurum veya topluluk da olabilir. Durum çalışmalarında tek bir durum çalışılabilir gibi, birden fazla durum da çalışılabilir. Durum çalışması ise; durumların içinde yer alan farklı ve geniş kanıtlara ulaşmaya çalışılan ve soyutlanması ve harmanlanması gereken bir çalışma türüdür (Gillham, 2010: 1-2). Araştırmanın modeli kapsamında, araştırmada ele alınan problemleri cevaplamak için kullanılan yöntem ve teknikler Şekil 3.1'de gösterilmiştir.



### 3.1. Araştırmanın yol haritası

## 3.2. ARAŞTIRMA GRUPLARI

Bu bölümde araştırmanın nicel ve nitel verilerinin toplandığı araştırma gruplarının belirlenmesine ilişkin süreçlere ve araştırma gruplarının özelliklerine yer verilmiştir.

### 3.2.1. Nicel Verilerin Toplandığı Evren ve Örneklem Belirlenmesi

Araştırmanın evreni 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Adana ilinin Çukurova ilçesinde görev yapan ortaöğretim okulu öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmada ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi yeterlikleri ve liderlik becerileri ortaöğretim okullarının, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin özelliklerinden bağımsız olarak incelendiği için, tek bir merkez ilçenin

evren olarak ele alınmasında bir sakınca görülmemiştir. Araştırma evreninde 28 ortaöğretim okulu ve 1502 ortaöğretim okulu öğretmeni bulunmaktadır. Bu nedenle araştırmanın evreni; 28 ortaöğretim okulundan ve 1502 ortaöğretim okulu öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın evreninde bulunan okullardan birine ulaşılamamasından ötürü araştırmanın örnekleminde 27 ortaöğretim okulu bulunmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan ortaöğretim okulu öğretmenleri, araştırmanın yapıldığı okullarda görev yapan öğretmenler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini evrenin % 38,15'ini temsil eden toplam 573 öğretmenden oluşmaktadır.

### 3.2.1.1. Nicel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri

*Araştırma Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı:* Araştırma grubunun cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	260	45,4
Erkek	313	54,6
Toplam	573	100,0

Tablo 3.1'de görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan ortaöğretim okulu öğretmenlerin % 45,4'ü (N=260) kadın, % 54,6'sı (N=313) erkektir.

*Araştırma Grubunun Yaşlarına Göre Dağılımı:* Araştırma grubunun yaşlarına göre dağılımı Tablo 3.2'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımı

Yaş	N	%
22-28	2	,3
29-35	118	20,6
36-42	225	39,3
43-49	170	29,7
50 ve üzeri	58	10,1
Toplam	573	100,0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan 573 öğretmenin % 0,3’ü (N=2) 22-28 yaş aralığında, % 20,6’sı (N=118) 29-35 yaş aralığında, % 39,3’ü (N=225) 36-42 yaş aralığında, % 29,7’si (N=170) 43-49 yaş aralığında ve % 10,1’i (N=58) 50 ve üzeri yaş aralığında yer almaktadır.

**Araştırma Grubunun Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı:** Araştırma grubunun mesleki kıdemlerine göre dağılımı Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre dağılımı

Mesleki Kıdem	N	%
1-5	4	,7
6-10	40	7,0
11-15	188	32,8
16-20	194	33,9
21 ve üzeri	147	25,7
Toplam	573	100,0

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi, örnekleimde yer alan öğretmenlerin % 0,7’si (N=4) 1-5 yıl aralığında, % 7’si (N=40) 6-10 yıl aralığında, % 32,8’i (N=188) 11-15 yıl aralığında, % 33,9’u (N=194) 16-20 yıl aralığında ve % 25,7’si (N=147) 21 yıl ve üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

**Araştırma Grubunun Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Dağılımı:** Araştırma grubunun görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre dağılımı Tablo 3.4’de gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre dağılımı

Hizmet Süresi	N	%
1-3	254	44,3
4-6	123	21,5
7-9	81	14,1
10 ve üzeri	115	20,1
Toplam	573	100,0

Tablo 3.4'de görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde bulunan öğretmenlerin % 44,3'ünün (N=254) görev yaptığı okuldaki hizmet süresi 1-3 yıl aralığında, % 21,5'inin (N=123) hizmet süresi 4-6 yıl aralığında, % 14,1'inin (N=81) hizmet süresi 7-9 yıl aralığında bulunurken, % 20,1'inin (N=115) görev yaptığı okuldaki hizmet süresi 10 yıl ve üzerindedir.

***Araştırma Grubunun Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre Dağılımı:***

Araştırma grubunun görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı Tablo 3.5'de gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı

Okul Türü	N	%
Genel Lise	205	35,8
Anadolu Lisesi	199	34,7
Meslek/Teknik Lisesi	138	24,1
İmam Hatip Lisesi	15	2,6
Güzel Sanatlar Lisesi	16	2,8
Toplam	573	100,0

Tablo 3.5'de görüldüğü gibi, örnekleimde yer alan öğretmenlerin % 35,8'i (N=205) Genel Lisede, % 34,7'si (N=199) Anadolu Lisesinde, % 24,1'i (N=138) Meslek/Teknik Lisesinde, % 2,6'sı (N=15) İmam Hatip Lisesinde ve % 2,8'i (N=16) Güzel Sanatlar Lisesinde görev yapmaktadır.

***Araştırma Grubunun Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı:***

Araştırma grubunun öğrenim durumlarına göre dağılımı Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	535	93,4
Yüksek Lisans	35	6,1
Doktora	3	,5
Toplam	573	100,0

Tablo 3.6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin % 93,4'ü (N=535) lisans mezunu, % 6,1'i (N=35) yüksek lisans mezunu ve % 0,5'i (N=3) doktora mezunudur.

**Araştırma Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı:** Araştırma grubunun branşlarına göre dağılımı Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu öğretmenlerinin branşlarına göre dağılımı

Branş	N	%
Türk Dili ve Edebiyatı	100	17,5
Tarih	34	5,9
Coğrafya	31	5,4
Felsefe	22	3,8
Yabancı Dil	56	9,8
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	15	2,6
Matematik	95	16,6
Fizik	23	4,0
Kimya	29	5,1
Biyoloji	41	7,2
Rehberlik	23	4,0
Müzik	11	1,9
Beden Eğitimi	20	3,5
Görsel Sanatlar/Resim	9	1,6
Mesleki/Teknik Dersler	54	9,4
Bilişim Teknolojileri	10	1,7
Toplam	573	100,0

Tablo 3.7'de görüldüğü gibi, araştırmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin % 17,5'i (N=100) Türk Dili ve Edebiyatı, % 5,9'u (N=34) Tarih, % 5,4'ü (N=31) Coğrafya, % 3,8'i (N=22) Felsefe, % 9,8'i (N=56) Yabancı Dil, % 2,6'sı (N=15) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, % 16,6'sı (N=95) Matematik, % 4'ü (N=23) Fizik, % 5,1'i (N=29) Kimya, % 7,2'si (N=41) Biyoloji, % 4'ü (N=23)

Rehberlik, % 1,9'u (N=11) Müzik, % 3,5'i (N=20) Beden Eğitimi, % 1,6'sı (N=9) Görsel Sanatlar/Resim, % 9,4'ü (N=54) Mesleki ve/veya Teknik Dersler ve % 1,7'si (N=10) Bilişim Teknolojileri branşı öğretmenidir.

### **3.2.2. Nitel Verilerin Toplandığı Katılımcıların Belirlenmesi**

Araştırmanın nitel boyutunda, nicel verilerin okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ve liderlik becerilerine ilişkin ortaya koyduğu bulguların altında yatan nedenlerin ve durumların incelenmesi istenmiştir. Bu nedenle nitel boyutta yapılan görüşmelerde, okul müdürlerinin bu yeterlikler ve beceriler ile ilgili uygulamalarını, davranışlarını ve görüşlerini anlatmaları daha faydalı bulunmuştur. Bu doğrultuda nitel boyutun katılımcılarının seçiminde, katılımcıların; nicel verilerin toplandığı okullarda görev yapan ve nicel boyutun örnekleminde yer alan öğretmenler tarafından değerlendirilen okul müdürleri olması ölçütü benimsenmiştir. Dolayısıyla ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilen ve araştırmanın nicel boyutunda yer alan 27 okulda görev yapan 27 okul müdürü, araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır.

#### **3.2.2.1. Nitel verilerin toplandığı katılımcıların özellikleri**

Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu müdürlerinin özelliklerine göre dağılımları Tablo 3.8'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Araştırmaya katılan ortaöğretim okulu müdürlerinin özelliklerine göre dağılımları

Özellikler		N	%
Cinsiyet	Erkek	27	100
Yaş	37-43	2	7,4
	44-50	3	11,1
	51 ve üzeri	22	81,5
Mesleki Kıdem	16-20	2	7,4
	21 ve üzeri	25	92,6
İdari Kıdem	11-15	5	18,5
	16-20	4	14,8
	21 ve üzeri	18	66,7
Görev Yapılan Okuldaki Hizmet Süresi	1-3	26	96,3
	10 ve üzeri	1	3,7
Okul Türü	Genel Lise	8	29,6
	Anadolu Lisesi	14	51,9
	Meslek/Teknik Lisesi	3	11,1
	İmam Hatip Lisesi	1	3,7
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	3,7
Öğrenim Durumu	Lisans	24	88,9
	Yüksek Lisans	3	11,1
Görev Yapılan Okuldaki Öğretmen Sayısı	10-20	1	3,7
	21-31	3	11,1
	32-42	2	7,4
	43 ve üzeri	21	77,8
Bilgi Yönetimi Seminerine Katılım	Katılan	24	88,9
	Katılmayan	3	11,1
Liderlik Seminerine Katılım	Katılan	24	88,9
	Katılmayan	3	11,1

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, araştırmanın nitel boyutunun katılımcılarını oluşturan okul müdürlerinin tamamı erkektir (N=27). % 7,4’ü (N=2) 37-43, % 11,1’i (N=3) 44-50 ve % 81,5’i (N=22) 51 ve üzeri yaş aralığında bulunmaktadır. % 7,4’ü (N=2) 16-20 yıl aralığında ve % 92,6’sı (N=25) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. % 18,5’i (N=5) 11-15 yıl aralığında, % 14,8’i (N=4) 16-20 yıl aralığında ve % 66,7’si (N=18) 21 yıl ve üzeri idari kıdeme sahiptir. % 96,3’ünün (N=26) görev yaptığı okuldaki hizmet süresi 1-3 yıl aralığında iken, % 3,7’sinin (N=1) görev süresi



10 yıl ve üzeri aralığındadır. % 29,6'sının (N=8) görev yaptığı okul türü Genel Lise, % 51,9'unun (N=14) Anadolu Lisesi, % 11,1'inin (N=3) Meslek/Teknik Lisesi, % 3,7'sinin (N=1) İmam Hatip Lisesi ve % 3,7'sinin (N=1) Güzel Sanatlar Lisesidir. % 88,9'u (N=24) lisans, % 11,1'i (N=3) Yüksek Lisans mezunudur. % 3,7'sinin (N=1) görev yaptığı okuldaki öğretmen sayısı 10-20, % 11,1'inin (N=3) 21-31, % 7,4'ünün (N=2) 32-42 ve % 77,8'inin (N=21) 43 ve üzeri aralığındadır. % 88,9'u (N=24) bilgi yönetimi ve liderlik konulu seminerlere katılmış, % 11,1'i (N=3) ise katılmamıştır.

### **3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI VE VERİLERİN TOPLANMASI**

#### **3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları**

Okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Müdürü Bilgi Yönetimi Süreç Yeterlikleri Ölçeği” (OMBYSYÖ) ile liderlik becerilerine ilişkin veriler ise gerekli izinlerin alınmasının ardından, Kouzes ve Posner (2001) tarafından geliştirilen “Liderlik Uygulamaları Envanteri (Leadership Practices Inventory)” (LUE) ile toplanmıştır.

##### **3.3.1.1. Liderlik uygulamaları envanteri**

Kouzes ve Posner (2001) tarafından geliştirilen LUE okul müdürlerinin liderliklerini değerlendirme amacıyla çeşitli çalışmalarda (Dean, 2009; Hardoin, 2009; Hill, 2009; Jarnagin, 2004; Koster-Peterson, 1993; Pugh, 2009; Zorn, 2010) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Aynı zamanda liderlik becerilerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı çalışmalarda da (Doebert, 2004; Plotkin, 2009; Sophie, 2004; White, 2005) kullanılmıştır. Araştırmada LUE'nin kullanımına karar verilmeden önce, liderlik becerilerine ilişkin kapsamlı bir literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taramasında, okul müdürlerinin sahip olmaları gereken liderlik becerileri ve bu becerilerin nasıl sınıflandırıldığı ile liderlik alanındaki çalışmalarda liderlik becerilerini değerlendirme amacıyla kullanılan ölçme araçları incelenmiştir. Yapılan tarama sonucunda, LUE'nin literatürdeki liderlik becerilerinin tamamını kapsadığı ve okul müdürlerinin liderlik becerilerini ölçmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Bireylerin liderlik becerilerine sahip olup olmadıkları davranışlarında ve uygulamalarında gözlemlenebilmektedir. Envanterde liderlik becerilerinin varlığı ve birey tarafından sergilenme düzeyleri, davranışlara dayalı olarak değerlendirilmektedir. Envanterde “yol gösterme”, “ortak bir vizyon oluşturma,

“süreci sorgulama”, “personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme” ve “izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme” olmak üzere beş temel alt liderlik davranışı incelenmektedir. Her bir boyutun liderliğe ilişkin kavramsal çerçevesi şu şekilde açıklanmaktadır (Kouzes ve Posner, 2001:4):

*Yol gösterme:* Lider nasıl davranılması gerektiği ve belirlenen hedeflere nasıl ulaşılması gerektiği ile ilgili standartlar ve yol haritası oluşturarak takipçilerine yapılması gerekenler konusunda örnek olur. Büyük hedeflere ulaşma amacıyla işletilen süreçte, daha küçük başarı hedefleri belirleyerek, büyük hedefe adım adım yaklaşılmasını sağlar. Bu şekilde organizasyon üyelerinin daha rahat ve verimli çalışmalarını da sağlamış olur. Eğer bürokrasi eylemde bulunmaya engel oluyorsa, bürokrasi engelini ortadan kaldırma yönünde çaba gösterir. LUE'nin bu boyutunda toplam 6 madde yer almaktadır.

*Ortak bir vizyon oluşturma:* Liderler fark yaratabileceklerine inanırlar ve organizasyonun ileride varabileceği noktanın ne olacağına ilişkin net bir imajın tasavvurunu yaparlar. Bu süreçte liderler, cazibelerini ve ikna yeteneklerini kullanarak organizasyon üyelerinin de ileriye dönük bu hayale bağlanmalarını sağlarlar. Liderler, organizasyon üyelerinin gelecekteki muhtemel fırsatları ve olanakları görmelerinde önemli bir role sahiptirler. LUE'nin bu boyutunda toplam 6 madde yer almaktadır.

*Süreci sorgulama:* Liderler mevcut durumu değiştirmek ve organizasyonu geliştirebilmek için, fırsat ve yenilik arayışı içerisindedirler. Bu değişimi ve gelişimi sağlamanın yolu ise, denetim kazanmaktan ve risk almaktan geçmektedir. Liderler risk almanın hata yapmayı da içerdiğinin farkındadırlar ve yapılan hataları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirirler. LUE'nin bu boyutunda toplam 6 madde yer almaktadır.

*Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme:* Lider organizasyon üyelerini güçlendirerek yeterliklerinin artmasında rol oynar. Organizasyon içinde işbirliğini ve takım ruhunu teşvik eder. Organizasyonda karşılıklı saygının, dürüstlüğün ve insana saygının hakim olduğu bir atmosfer yaratmaya çalışarak çalışan verimliliğinin artmasını sağlar. LUE'nin bu boyutunda toplam 6 madde yer almaktadır.

*İzleyenlerin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme:* Lider organizasyon içinde umudun ve kararlılığın devamlılığını sağlamak için, bireylerin çabalarını görmezlikten gelmez ve farkında olduğunu hissettirir. Organizasyon çalışanlarının

başarılarını kutlayarak, kendilerini birer kahraman gibi hissetmelerini sağlar. LUE'nin bu boyutunda toplam 6 madde yer almaktadır.

LUE'nin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik ve güvenirlik çalışması Duygulu (2007) tarafından yapılmıştır. Envanterin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde Türkçe ölçeğin orijinali ile uyumlu bir şekilde beş faktör altında toplandığını belirlemiştir.  $X^2$  değeri 826,88, p değeri 0,25, GFI 0,89, CFI 1,00, NNFI 0,94, SRMR 0,052 ve RMSEA 0,00 olarak tespit edilmiştir. LUE'nin güvenirlik çalışması kapsamında gözlemci formu için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,97 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı yol gösterme boyutu için ,86, ortak bir vizyon oluşturma boyutu için ,90, süreci sorgulama boyutu için ,87, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme boyutu için ,87 ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme boyutu için ,91 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ise, LUE'ye ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ,97; Guttman Split Half Korelasyonu ,92 olarak bulunmuştur.

Envanterde yer alan ifadeler, orijinal envanterde 10'lu ölçek ile değerlendirilmektedir. Ancak Duygulu (2007)'nin çalışmasında, uzman görüşleri doğrultusunda ve yazarlardan alınan izinle envanterde yer alan ifadeler 5'li ölçek ile değerlendirilmiştir. Bu çalışmada da 5'li derecelendirme sistemi kullanılmıştır (1: Hemen hemen hiçbir zaman, 2: Ender olarak/Nadiren, 3: Bazen, 4: Sık sık/çoğunlukla, 5: Hemen hemen her zaman).

### 3.3.1.2. Okul müdürü bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ölçeği

*Ölçek Boyutlarının ve Maddelerinin Hazırlanması:* OMBYSYÖ'nün oluşturulması sürecinde, bilgi yönetimi süreçlerine ilişkin literatür kapsamlı olarak taranmıştır. Literatürde bilgi yönetimi süreçlerinin neler olduğuna ilişkin çok çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bilgi yönetimi sürecinin işleyişine farklı perspektiflerden bakılmasına bağlı olarak, farklı sınıflandırmaların yapıldığı çalışmalar olduğu gibi; benzer yönetim süreçlerinin farklı isimlerle adlandırıldığı çalışmalar da bulunmaktadır. Bir diğer durum ise, birbiri ile ilişkili olarak işletilebilen birkaç yönetim sürecinin, tek bir süreç altında toplanmasıyla sınıflandırma yapılmasıdır. Bu doğrultuda yapılan tarama sürecinde öncelikle, literatürde sıklıkla ifade edilen ve çalışmaların çoğunluğunda yer bulan yönetim süreçlerinin neler olduğu tespit edilmiştir. Bunun sonucunda OMBYSYÖ'nün

deneme formunun kapsadığı bilgi yönetimi süreçleri, toplam 8 boyutta toplanmıştır. Bu boyutlar; bilginin oluşturulması, bilginin elde edilmesi, bilginin depolanması ve korunması, bilginin haritalanması, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması, bilginin değerlendirilmesi ve bilginin bütünleştirilmesi olarak belirlenmiştir.

Ölçeğin deneme formunda yer alan boyutların belirlenmesi ile eş zamanlı olarak ve aynı zamanda bu boyutların belirlenmesinin ardından, söz konusu süreçlerin kapsadığı yönetici yeterliklerinin neler olduğuna ve bu süreçlerde yöneticilerin hangi davranışları göstermelerinin gerektiğine ilişkin literatür taraması yapılmıştır. Yapılan taramaların sonucunda OMBYSYÖ'nün deneme formu, toplam 111 maddeden oluşan 8 boyutlu bir yapıda tasarlanmıştır. Bu boyutlarda okul müdürlerinin ilgili boyuttaki süreç yeterliğine sahip olabilmeleri için sergilemeleri gereken davranışlara ilişkin maddeler yer almaktadır. OMBYSYÖ'nün nihai formunun boyutlarının tasarlanmasında referans alınan kaynaklar, Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

111 maddeden oluşan deneme formunun alan uzmanlarının görüşlerine sunulmasının ardından, formda yer alan madde sayısının 62'ye indirilmesi uygun görülmüştür. Uzman görüşünün alınarak gerekli düzeltmelerin yapılması ile ölçeğin kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra ise, deneme formunda yer alan maddelerin sorguladığı durumların, öğretmenler tarafından bilinip bilinemeyeceğinin değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme sürecinde, araştırmanın örnekleminde yer alması planlanan 12 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmen görüşleri doğrultusunda, sadece okul müdürleri tarafından öz değerlendirme yoluyla cevaplandırılacak ölçek maddelerinin elenmesi sonucunda, pilot uygulamada kullanılacak deneme formu toplam 58 maddeden oluşmuştur. Toplam 58 madde ve 8 boyutta tasarlanan ölçeğin deneme formu, dilsel anlaşılabilirlik açısından incelenmesi için, araştırmanın örnekleminde yer alan üç öğretmene ve alan uzmanlarına sunulmuş, yapılan incelemelerin sonucunda ölçeğin anlaşılır bir niteliğe sahip olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 3.9. OMBYSYÖ'nün nihai formunda yer alan alt boyutların tasarlanmasında yararlanılan referanslar

Bilgi Yönetimi Süreçleri	Referanslar
<b>BİLGİNİN OLUŞTURULMASI</b>	Alavi ve Leidner, 2001; Alavi ve Tiwana, 2002; Ang ve Massingham, 2007; Bhatt, 2000; Bhatt, 2001; Boder, 2006; Bourdreau ve Couillard, 1999; Choo, 2004; Davenport ve Völpel, 2001; Demarest, 1997; Gray, 2002; Hoegl ve Schulze, 2005; Holsapple ve Joshi, 2002; Holsapple ve Joshi, 2004; Inkpen ve Dinur, 1998; İpçioğlu, 2004; Landryová ve Irgens, 2006; Lee ve Lee, 2007; Lee ve Yang, 2000; Lim vd., 1999; McAdam ve Reid, 2000; Neto vd., 2008; Nielsen, 2006; Nissen vd., 2000; Paliszkiwicz, 2007; Pentland, 1995; Perez ve de Pablos, 2003; Qiu vd., 2008; Rastogi, 2000; Ruggles, 1998; Sandars ve Heller, 2006; Serban ve Luan, 2002; Teece, 1998; Zaim vd., 2007; Zhao, 2003
<b>BİLGİNİN ELDE EDİLMESİ</b>	Bourdreau ve Couillard, 1999; Casselman ve Samson, 2007; Cohen ve Levinthal, 1990; Darroch, 2003; Darroch, 2005; Gandhi, 2004; Gold vd., 2001; Gray, 2002; Hoegl ve Schulze, 2005; Holsapple ve Joshi, 2002; Holsapple ve Joshi, 2004; Huber, 1991; Inkpen ve Dinur, 1998; İpçioğlu, 2004; İpçioğlu ve Erdoğan, 2004; King, 1999; Kreiner, 2002; Lee ve Yang, 2000; Liu vd., 2005; Magnier-Watanabe ve Senoo, 2008; Nielsen, 2006; Rastogi, 2000; Ruggles, 1998; Zack, 1999
<b>BİLGİNİN DEPOLANMASI VE KORUNMASI</b>	Alavi ve Leidner, 2001; Casselman ve Samson, 2007; Davenport vd., 1998; Davenport ve Völpel, 2001; Donate ve Guadamillas, 2010; Gold vd., 2001; Haynes, 2005; İpçioğlu, 2004; Lee ve Yang, 2000; Liu vd., 2005; Magnier-Watanabe ve Senoo, 2008; Paliszkiwicz, 2007; Pentland, 1995; Rastogi, 2000; Sandars ve Heller, 2006; Schweighofer, 2004; Valenzuela ve Schmitz, 2010; Zack, 1999; Zaim vd., 2007

Tablo 3.9. (devam)

Bilgi Yönetimi Süreçleri	Referanslar
<b>BİLGİNİN PAYLAŞILMASI</b>	Alavi ve Leidner, 2001; Ang ve Massingham, 2007; Aramburu ve Sáenz, 2010; Bhatt, 2000; Bhatt, 2001; Bourdreau ve Couillard, 1999; Cabrera ve Cabrera, 2005; Chiri ve Klobas, 2010; Choo, 2004; Darroch, 2003; Darroch, 2005; Davenport ve Völpele, 2001; De Long, 1997; Demarest, 1997; Donate ve Guadamillas, 2010; Fard ve Selseleh, 2010; Gandhi, 2004; Hansen, 1999; Haynes, 2005; Hoegl ve Schulze, 2005; Holsapple ve Joshi, 2004; İpçioğlu, 2004; İpçioğlu ve Erdoğan, 2004; Kreiner, 2002; Lee ve Lee, 2007; Lee ve Yang, 2000; Lim vd., 1999; Liu vd., 2005; Magnier-Watanabe ve Senoo, 2008; McAdam ve Reid, 2000; McNeish ve Mann, 2010; Ndlela, 2010; Nielsen, 2006; Nissen vd., 2000; O'Neill ve Adya, 2007; Paliszkievicz, 2007; Pentland, 1995; Perez ve de Pablos, 2003; Qiu vd., 2008; Rastogi, 2000; Ruggles, 1998; Sandars ve Heller, 2006; Schweighofer, 2004; Serban ve Luan, 2002; Teece, 1998; Tolen, 1999; Vail III, 1999; Valenzuela ve Schmitz, 2010; Vorakulpipat ve Rezgüi, 2008; Zack, 1999; Zaim vd., 2007; Zhao, 2003
<b>BİLGİNİN KULLANILMASI VE DEĞERLENDİRİLMESİ</b>	Alavi ve Leidner, 2001; Alavi ve Tiwana, 2002; Bhatt, 2001; Casselman ve Samson, 2007; Darroch, 2003; Davenport ve Völpele, 2001; De Long, 1997; Demarest, 1997; Gandhi, 2004; Gold vd., 2001; Gray, 2002; Holsapple ve Joshi, 2002; Holsapple ve Joshi, 2004; İpçioğlu, 2004; İpçioğlu ve Erdoğan, 2004; Lee ve Lee, 2007; Magnier-Watanabe ve Senoo, 2008; McAdam ve Reid, 2000; Nielsen, 2006; Nissen vd., 2000; Paliszkievicz, 2007; Pentland, 1995; Perez ve de Pablos, 2003; Qiu vd., 2008; Rastogi, 2000; Ruggles, 1998; Sandars ve Heller, 2006; Serban ve Luan, 2002; Teece, 1998; Tranfield vd., 2003; Valenzuela ve Schmitz, 2010; Zaim vd., 2007; Zhao, 2003
	Beijerse, 1999; Bhatt, 2000; Bhatt, 2001; Bourdreau ve Couillard, 1999; Davenport ve Völpele, 2001; Gray, 2002; Lee ve Lee, 2007; Lim vd., 1999; Qiu vd., 2008; Ruggles, 1998; Tranfield vd., 2003

Ölçeğin deneme formunda yer alan maddelerin 10'u bilginin oluşturulması, 7'si bilginin elde edilmesi, 12'si bilginin depolanması ve korunması, 4'ü bilginin haritalanması, 9'u bilginin paylaşılması, 7'si bilginin kullanılması, 6'sı bilginin değerlendirilmesi ve 3'ü bilginin bütünleştirilmesi boyutlarına bağlı olarak yazılmıştır. OMBYSYÖ beşli likert tipi bir ölçek olup likert tipi derecelendirmeye

uygun olarak; “Hiçbir zaman=1, Nadiren=2, Bazen=3, Çoğu zaman=4 ve Her zaman=5” seçenekleriyle derecelenmektedir.

**OMBYSYÖ'nün Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları:** OMBYSYÖ'nün deneme formu geliştirildikten sonra, Adana ve Gaziantep illerinde görev yapan toplam 453 ortaöğretim okulu öğretmenin katılımı ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın ardından, OMBYSYÖ'nün yapı geçerliği incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak üzere, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda belirlenen alt boyutların birbirleriyle ve ölçeğin bütünüyle korelasyonları incelenmiştir. Madde analizi kapsamında, düzeltilmiş madde- toplam korelasyonlarına bakılmış ve % 27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında; Cronbach's Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split Half güvenirlik katsayıları incelenmiştir.

**Açımlayıcı Faktör Analizi:** OMBYSYÖ'nün faktör yapısını belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizi yapmaya uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla örneklem uygunluğu (sampling adequacy) ve Barlett Sphericity testleri yapılmıştır. KMO örneklem uygunluk katsayısı ,97 ve Barlett Sphericity Testi  $\chi^2$  değeri ise 25261,362 ( $p<,001$ ) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

OMBYSYÖ'nün faktör yapısını belirlemek için varimax döndürme ile temel bileşenler analizi yönteminden yararlanılmıştır. Her ne kadar OMBYSYÖ'nün alt boyutları birbirleri ile ilişkili olsa da varimax döndürme, direct oblimin döndürmeye göre literatür ile daha uyumlu ve daha kolay yorumlanabilir bir yapı ortaya çıkarmasından dolayı tercih edilmiştir. Faktör çözümlemesi sonucunda, ölçek toplam 56 maddeden oluşan 5 faktör altında toplanmış ve toplam varyansın % 67,736'sını açıklayan bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör tarafından açıklanan varyans % 12,101; ikinci faktör tarafından açıklanan varyans % 7,209; üçüncü faktör tarafından açıklanan varyans % 15,532; dördüncü faktör tarafından açıklanan varyans % 16,343 ve beşinci faktör tarafından açıklanan varyans % 16,551'dir. Faktör analizinde alt kesme noktası ,40 olarak kabul edilmiştir. Maddelerin birden fazla faktör altında yer almamasına dikkat edilmiş ve farklı boyutlardaki faktör yükleri arasında en az 0,20 fark olması gerektiği kabul edilmiştir. Faktör analizi sonucunda 44 ve 46 numaralı maddelerin iki farklı faktör altında yüksek faktör

yüklerine sahip olmasından ve iki faktör altında yer alan faktör yüklerinin arasındaki farkın ,20'den az olmasından (,3 ve ,10) dolayı bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yapıları ve faktör yükleri Tablo 3.10'da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. OMBYSYÖ'nün faktör yapısı ve faktör yükleri

Madde	Faktör 1	Madde	Faktör 2	Madde	Faktör 3	Madde	Faktör 4	Madde	Faktör 5
M2	,75	M13	,62	M19	,74	M42	,75	M58	,72
M1	,71	M14	,60	M18	,72	M40	,74	M48	,69
M3	,67	M16	,55	M20	,71	M38	,69	M49	,68
M6	,67	M11	,54	M26	,68	M36	,67	M56	,68
M5	,66	M15	,53	M24	,68	M41	,66	M57	,66
M7	,64	M12	,49	M27	,68	M33	,65	M47	,65
M8	,55	M17	,46	M22	,68	M31	,65	M51	,65
M4	,55			M25	,68	M32	,63	M45	,64
M9	,54			M23	,65	M39	,59	M55	,64
M10	,41			M28	,62	M37	,59	M53	,62
				M29	,54	M35	,54	M50	,61
				M21	,46	M34	,53	M54	,61
						M30	,51	M52	,59
								M43	,48

OMBYSYÖ'de yer alan maddeler, hazırlanma aşamasında belirli bilgi yönetimi süreçlerine bağlı olarak sekiz faktör altında yazılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda belirlenen birinci faktör, başlangıç aşamasında tasarlandığı gibi "bilginin oluşturulması" olarak adlandırılmıştır. Bilginin oluşturulması, okul müdürünün okul süreçlerinde kullanılmak üzere özgün fikirler üretmesini ve öğretmenlerin de bu yönde fikirler üretmelerini sağlamasını içermektedir. Bu faktör altında toplam 10 madde yer almaktadır ve maddelerin faktör yükleri ,41 ile ,75 arasında değişmektedir. İkinci faktör de başlangıç aşamasında tasarlandığı gibi "bilginin elde edilmesi" olarak adlandırılmıştır. Bilginin elde edilmesi, okul müdürünün dışsal kaynakları takip ederek bilgi elde etmesini ve öğretmenlerin de bu şekilde bilgi ediniminde bulunmalarını sağlamasını içermektedir. Bu faktör altında toplam 7 madde yer almaktadır ve maddelerin faktör yükleri ,46 ile ,62 arasında değişmektedir.

Üçüncü faktör başlangıç aşamasında tasarlanan yapılar arasında yer alan "bilginin depolanması ve korunması" olarak adlandırılmıştır. Bilginin depolanması ve korunması, okul müdürünün okul süreçlerinde ihtiyaç duyulabilecek her türlü



bilgiyi kayıt altına alarak saklamasını içermektedir. Bu faktör altında toplam 12 madde yer almaktadır ve maddelerin faktör yükleri ,46 ile ,74 arasında değişmektedir.

Dördüncü faktör altında başlangıç aşamasında bilginin haritalanması ve bilginin paylaşılması yapılarına bağlı olarak hazırlanan maddeler yer almaktadır. Ancak bilginin paylaşılmasına ilişkin madde sayısının daha fazla olmasından ve faktör altında yer alan maddelerin niteliğinden ötürü dördüncü faktör, “bilginin paylaşılması” olarak isimlendirilmiştir. Bilginin paylaşılması, okul müdürünün sahip olduğu bilgileri öğretmenlerle paylaşmasını ve öğretmenlerin de bilgi paylaşımında bulunmalarını sağlamasını içermektedir. Bu faktör altında toplam 13 madde yer almaktadır ve faktör yükleri ,51 ile ,75 arasında değişmektedir.

Beşinci faktör altında başlangıç aşamasında bilginin kullanılması, bilginin değerlendirilmesi ve bilginin bütünleştirilmesi yapılarına bağlı olarak oluşturulan maddeler yer almaktadır. Bu faktör altında toplanan bilginin bütünleştirilmesine bağlı olan maddeler incelendiğinde, bu maddelerin bilginin kullanılması altında da yer almaya uygun olabileceğine karar verilmiştir. Ancak bilginin kullanılmasına ve değerlendirilmesine ilişkin maddelerin tek bir isim altında toplanmaya uygun olmadığı düşünülerek, beşinci faktör “bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi” olarak adlandırılmıştır. Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi, okul müdürünün mevcut bilgileri okul ihtiyaçları doğrultusunda kullanmasını, mevcut bilgileri kullanım öncesi ve sonrası değerlendirerek gerekli düzenlenmeleri yapmasını içermektedir. Bu faktör altında toplam 14 madde yer almaktadır ve faktör yükleri ,48 ile ,72 arasında değişmektedir.

OMBYSYÖ'nün belirlenen alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin bütünüyle korelasyonlarına ilişkin bulgular Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. OMBYSYÖ'nün faktörler arası korelasyon katsayıları

	OMBYSYÖ	Bilginin oluşturulması	Bilginin elde edilmesi	Bilginin depolanması ve korunması	Bilginin paylaşılması	Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi
Bilginin oluşturulması	,889**	-				
Bilginin elde edilmesi	,896**	,807**	-			
Bilginin depolanması ve korunması	,865**	,729**	,738**	-		
Bilginin paylaşılması	,920**	,747**	,813**	,700**	-	
Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi	,928**	,780**	,760**	,757**	,821**	-

\*\*p<,001

OMBYSYÖ'nün bilginin elde edilmesi boyutu ile bilginin oluşturulması boyutu arasında kuvvetli, pozitif yönlü ve anlamlı; bilginin depolanması ve korunması boyutu ile bilginin oluşturulması ve bilginin elde edilmesi arasında kuvvetli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bilginin paylaşılması boyutu ile bilginin oluşturulması, bilginin elde edilmesi ve bilginin depolanması ve korunması boyutları arasında da kuvvetli, pozitif yönlü ve anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi faktörü ile bilginin oluşturulması, bilginin elde edilmesi, bilginin depolanması ve korunması ve bilginin paylaşılması faktörleri arasında kuvvetli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Tüm ölçek ile bilginin oluşturulması, bilginin elde edilmesi ve bilginin depolanması ve korunması arasında kuvvetli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunurken; bilginin paylaşılması ve bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi arasında çok kuvvetli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

**Doğrulayıcı Faktör Analizi:** Açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenen faktörlerin doğrulanması amacıyla birinci ve ikinci düzey DFA uygulanmıştır. Yapılan birinci düzey analiz sonucunda, ölçeğin AFA sonucunda belirlendiği gibi beş boyutta uyum verdiği ve ki-kare değerinin ( $\chi^2= 3518,55$ ,  $sd=1445$ ,  $p=0,00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür. İkinci düzey analiz sonucunda da, ölçeğin AFA

sonucunda belirlendiği gibi beş boyutta uyum verdiği ve ki-kare değerinin ( $\chi^2=3612,19$ ,  $sd=1454$ ,  $p=0,00$ ) anlamlı olduğu görülmüştür.

DFA'da uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Kikare uyum testi (Chi-Square Goodness), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), RMR (Root Mean Square Residual), SRMR (Standardized RMR), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve NNFI (Non-Normed Fit Index) uyum indeksleri incelenmiştir.

Schermelleh-Engel ve arkadaşları (2003), uyum iyiliği indekslerine ilişkin iyi ve kabul edilebilir uyum değerlerinin aralıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:  $\chi^2$  için  $0 \leq \chi^2 \leq 2df$  iyi uyum değeri,  $2df < \chi^2 \leq 3df$  kabul edilebilir uyum değeri; p değeri için  $,05 < p \leq 1,00$  iyi uyum değeri,  $,01 \leq p \leq ,05$  kabul edilebilir uyum değeri;  $\chi^2/df$  için  $0 \leq \chi^2/df \leq 2$  iyi uyum değeri,  $2 < \chi^2/df \leq 3$  kabul edilebilir uyum değeri; RMSEA için  $0 \leq RMSEA \leq ,05$  iyi uyum değeri,  $,05 < RMSEA \leq ,08$  kabul edilebilir uyum değeri; SRMR için  $0 \leq SRMR \leq ,05$  iyi uyum değeri,  $,05 < SRMR \leq ,10$  kabul edilebilir uyum değeri; NFI için  $,95 \leq NFI \leq 1,00$  iyi uyum değeri,  $,90 \leq NFI < ,95$  kabul edilebilir uyum değeri; NNFI için  $,97 \leq NNFI \leq 1,00$  iyi uyum değeri,  $,95 \leq NNFI < ,97$  kabul edilebilir uyum değeri ve CFI için  $,97 \leq CFI \leq 1,00$  iyi uyum değeri,  $,95 \leq CFI < ,97$  kabul edilebilir uyum değeridir. RMSEA için ,05 ve ,08'den küçük değerler makul uyum değerleri olarak kabul edilmektedir (Marsh vd., 2006). Hu ve Bentler (1999) ise, RMSEA değerinin ,06'ya yakın veya daha küçük; CFI değerinin ,95'e yakın veya daha büyük olması gerektiğini belirtmiştir. OMBYSYÖ'ye ilişkin birinci ve ikinci düzey DFA sonucunda belirlenen uyum iyiliği indeksleri Tablo 3.12'de görülmektedir.

Tablo 3.12. OMBYSYÖ'ye ilişkin uyum iyiliği indeksleri

İstatistikler	Birinci Düzey DFA	İkinci Düzey DFA
Ki Kare	3518,55	3612,19
SD	1445	1454
Ki-kare/SD	2,43	2,48
CFI	,99	,99
NFI	,98	,98
IFI	,99	,99
RFI	,98	,98
NNFI	,99	,99
RMR	,048	,051
SRMR	,044	,047
RMSEA	,056	,057

Tablo 3.12'de görüldüğü gibi birinci ve ikinci düzey DFA modeline ilişkin uyum iyiliği indeksleri istenilen düzeylerde bulunmaktadır. Bu uyum indeksi değerleri, hem birinci hem de ikinci düzey modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak Ki-kare/SD, RMR, SRMR ve RMSEA indeksleri açısından bakıldığında, birinci düzey modelin az da olsa daha iyi uyum iyiliği indekslerine sahip olduğu görülmektedir.

Birinci düzey DFA'da modele ilişkin faktör yükleri, bilginin oluşturulması boyutunda 0,70 ile 0,83; bilginin elde edilmesi boyutunda 0,76 ile 0,89; bilginin depolanması ve korunması boyutunda 0,67 ile 0,81; bilginin paylaşılması boyutunda 0,66 ile 0,85 ve bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi boyutunda 0,76 ile 0,86 arasında değişmektedir. Faktörler arası korelasyon ise, bilginin oluşturulması ile bilginin elde edilmesi arasında 0,85; bilginin depolanması ve korunması arasında 0,78; bilginin paylaşılması arasında 0,80 ve bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi arasında 0,81 olarak belirlenmiştir. Bilginin elde edilmesi ile bilginin depolanması ve korunması arasında 0,78; bilginin paylaşılması arasında 0,86 ve bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi arasında 0,79'dur. Bilginin depolanması ve korunması ile bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi arasında 0,80 ve bilginin paylaşılması arasında 0,75'dir. Bilginin paylaşılması ile bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi arasında ise 0,86'dır.

İkinci düzey DFA'da bilgi yönetimi ile faktörler arasındaki korelasyonlar ise; bilgi yönetimi ile bilginin oluşturulması arasında 0,90, bilginin elde edilmesi arasında 0,92, bilginin depolanması ve korunması arasında 0,85, bilginin paylaşılması arasında 0,92 ve bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi arasında 0,91 olarak belirlenmiştir.

**Madde Analizi:** Yapılan faktör analizleri sonrasında 56 maddeden oluşan OMBYSYÖ'nün madde ayırt ediciliğini belirlemek için madde-toplam korelasyonu ve %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Analiz sonucunda maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ,55 ile ,81 arasında değiştiği gözlenmiştir. Tablo 3.13'de de görüldüğü gibi, ölçeğe ilişkin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları yeterli seviyededir. Ölçekle ilgili % 27'lik alt-üst grupların madde puanlarının karşılaştırılmasında ise *t* testi kullanılmıştır. % 27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklılıklarına ilişkin *t* değerlerinin Tablo 3.13'de görüldüğü gibi 12,58 ( $p<,001$ ) ile 24,73 ( $p<,001$ ) arasında değiştiği görülmüştür.

Tablo 3.13. OMBYSYÖ'nün madde analizi sonuçları

Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Alt Grup		Üst Grup		t
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
M1	,71	3,00	0,98	4,78	0,48	17,91
M2	,72	3,04	0,92	4,72	0,53	17,39
M3	,74	3,00	0,85	4,74	0,45	19,76
M4	,69	3,00	0,86	4,59	0,59	16,72
M5	,70	2,83	0,95	4,58	0,72	16,06
M6	,73	2,95	0,89	4,68	0,54	18,24
M7	,72	3,02	0,87	4,67	0,48	18,13
M8	,65	3,02	1,09	4,66	0,62	14,36
M9	,67	2,93	1,05	4,66	0,68	15,13
M10	,74	2,72	1,03	4,72	0,50	19,26
M11	,75	2,63	0,97	4,73	0,46	21,41
M12	,72	2,85	0,91	4,74	0,45	20,45
M13	,74	2,86	0,97	4,71	0,47	18,91
M14	,80	2,69	0,87	4,69	0,47	22,22
M15	,73	2,70	0,92	4,74	0,49	21,54
M16	,76	2,80	0,89	4,70	0,49	20,53
M17	,74	2,66	0,95	4,71	0,60	19,92
M18	,57	3,24	1,04	4,66	0,55	13,22
M19	,65	3,17	1,03	4,72	0,46	15,07
M20	,63	3,24	1,00	4,78	0,43	15,54
M21	,73	2,86	0,95	4,66	0,55	17,98
M22	,55	3,52	1,06	4,81	0,38	12,58
M23	,68	3,09	0,96	4,75	0,45	17,29
M24	,70	3,04	0,99	4,78	0,43	17,72
M25	,68	3,23	0,92	4,73	0,46	16,00
M26	,69	3,23	0,90	4,79	0,40	17,27
M27	,69	3,26	0,89	4,83	0,39	17,72
M28	,69	2,96	1,07	4,77	0,44	17,13
M29	,68	2,81	1,07	4,74	0,52	17,93
M30	,75	2,71	0,94	4,77	0,43	22,01
M31	,78	2,29	0,95	4,69	0,49	24,73
M32	,76	2,31	0,95	4,66	0,62	22,67
M33	,76	2,45	0,92	4,64	0,58	21,99
M34	,81	2,53	0,98	4,80	0,43	23,17
M35	,68	2,77	1,07	4,65	0,63	16,60
M36	,62	2,61	1,04	4,45	0,77	15,65
M37	,76	2,74	0,99	4,76	0,48	20,19
M38	,76	2,43	1,01	4,63	0,57	20,81
M39	,77	2,52	0,91	4,70	0,57	22,40
M40	,63	2,18	1,02	4,26	1,11	15,12
M41	,73	2,52	1,03	4,61	0,62	19,07
M42	,69	2,26	1,03	4,43	0,78	18,49
M43	,73	2,96	0,94	4,78	0,46	19,07
M45	,75	2,96	1,02	4,77	0,45	17,80
M47	,72	2,94	0,96	4,65	0,52	17,21
M48	,74	3,05	0,91	4,72	0,48	17,79
M49	,76	3,13	0,92	4,79	0,44	17,88
M50	,73	2,68	1,10	4,64	0,60	17,32
M51	,75	3,09	0,95	4,81	0,42	18,28

p&lt;,001

Tablo 3.13. (devam)

Madde No	Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu	Alt Grup		Üst Grup		t
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	
M52	,76	2,85	0,92	4,77	0,52	20,04
M53	,81	2,73	0,93	4,71	0,45	21,00
M54	,73	2,86	1,10	4,77	0,45	17,68
M55	,80	2,81	0,91	4,77	0,41	21,66
M56	,77	2,97	0,98	4,82	0,42	19,13
M57	,79	2,96	0,89	4,79	0,44	20,29
M58	,76	3,07	1,05	4,86	0,37	17,67

p&lt;,001

**Güvenirlilik Çalışmaları:** OMBYSYÖ'nün güvenirliliğinin belirlenmesinde, Cronbach's Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split Half güvenirlilik katsayıları incelenmiştir. Ölçeğin tüm maddeleri için, iki yarı korelasyonu Spearman Brown formülü ile hesaplandığında ,93, Guttman Split Half formülü ile hesaplandığında ,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha güvenirlilik katsayısı ise ,98'dir. Alt boyutlar için güvenirlilik katsayıları Tablo 3.14'de yer almaktadır.

Tablo 3.14. Faktörlerin ve tüm maddelerin cronbach's alpha ve iki yarı test korelasyonları

	Cronbach's Alpha	Spearman-Brown	Guttman Split Half
Faktör 1	,94	,91	,91
Faktör 2	,93	,90	,88
Faktör 3	,94	,90	,90
Faktör 4	,95	,91	,91
Faktör 5	,96	,94	,94
Tüm Maddeler	,98	,93	,92

### 3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı ve Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı 27 ortaöğretim okulunda görev yapan 27 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasından ve analiz edilmesinden sonra, ulaşılan bulgular arasından daha ayrıntılı olarak incelenmek istenen ve dikkat çeken bulgulara yönelik görüşme soruları hazırlanmıştır. Görüşme sorularının başlangıçtaki çerçevesi, nicel bulguların analizi sonucunda ulaşılan okul müdürlerinin en alt ve en üst düzeyde gösterdikleri bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ve liderlik becerileri alanları ile bu alanlardaki davranışlarının incelenmesini ve liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi

süreç yeterliklerine nasıl katkıda bulunduğunun belirlenmesini içerecek şekilde oluşturulmuştur. Özellikle bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ve liderlik becerileri arasında, en alt düzeyde sergilenen boyutların ve davranışların altında yatan nedenlerin incelenmesi istendiğinden, hazırlanan görüşme sorularında en alt düzeyde sergilenen davranışlara daha fazla yer verilmiştir.

Nicel verilerin analizinin ardından hazırlanan görüşme soruları, uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme sorularının elde edilen nicel bulguların daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesine hizmet etme durumu ve araştırmanın genel çerçevesi doğrultusunda kapsam geçerliği, uzman tarafından değerlendirilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının uzman tarafından da söz konusu kriterler açısından yeterli bulunması sonucunda, 12 sorudan oluşan görüşme formu 3 okul müdürünün katılımı ile gerçekleştirilen pilot uygulamada kullanılmıştır.

Yapılan pilot görüşmelerde okul müdürleri, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutlarından bilginin depolanması ve korunması yeterliği boyutunda yer alan; “Okul bünyesinde gerçekleştirilen her toplantıya ait tutanak tutulmasını sağlar” davranışını sergilemelerine ilişkin herhangi bir açıklama getirememişlerdir. Tutanak tutulmasının sorumlulukları arasında olduğunu ve bu davranışı yeterli düzeyde gösterebilmek için, dikkat ettikleri kriterlerin veya yaptıkları özel uygulamaların olmadığını ifade etmişlerdir. Pilot uygulama sonucunda, bu davranışa ilişkin yeterli ve açıklayıcı veri toplanamayacağından dolayı, okul müdürlerinin tutanak tutulmasını sağlama davranışlarına ilişkin sorunun görüşme soruları arasından çıkarılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama sürecinde karşılaşılan bu durum üzerine, başlangıçta hazırlanan görüşme formunda yer almayan, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile ilgili davranışlar arasında en üst düzeyde sergilenen ikinci davranışa ilişkin sorular sorulmuştur. Okul müdürleri bu davranışa ilişkin kapsamlı cevaplar vermişlerdir. Bu nedenle asıl görüşme formunda, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile ilgili davranışlar arasında en üst düzeyde sergilenen ikinci davranışa ilişkin, pilot uygulama sürecinde yapılan görüşmeler doğrultusunda hazırlanan soruya yer verilmiştir.

Benzer şekilde başlangıçta hazırlanan görüşme formunda, okul müdürlerinin ortak bir vizyon oluşturma boyutundaki liderlik becerilerine ilişkin bir soruya yer verilmiştir. Yapılan pilot görüşmelerde okul müdürlerinin, ortak vizyon oluşturma kapsamında neler yaptıklarına ve ortak vizyon oluşturma liderlik becerisinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkılarına ilişkin verdikleri cevaplar aynı



olmuştur. Okul müdürlerinin ortak vizyon oluşturma liderlik becerisinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerine nasıl katkıda bulunduğunu anlatırken katkı olarak ele aldıkları durumlar, aynı zamanda ortak vizyon oluşturma kapsamında neler yaptıklarını ve ortak vizyon oluşturma için ne ifade ettiğini göstermiştir. Yapılan pilot görüşmelerde okul müdürleri de; ortak vizyon oluşturma kapsamında yaptıklarını, ortak vizyon oluşturma liderlik becerisinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkılarını anlatırken ifade ettiklerini, ortak vizyon oluşturma ile ilgili olarak neler yaptıklarının ayrıca sorulmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Bu nedenle; görüşmelerde aynı cevapların verilmesini tekrarlatarak görüşmelerin verimliliğini azaltmamak adına ve okul müdürlerinin ortak vizyon oluşturma liderlik becerisinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkısına ilişkin verdikleri cevapların, her iki sorunun da cevabını içermesi bakımından, ortak vizyon oluşturma liderlik becerisi ile ilgili sorunun da görüşme soruları arasından çıkarılmasına karar verilmiştir. Pilot uygulama sonrasında yapılan bu değişiklikler sonucunda, araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılan ve Tablo 3.15’de gösterilen asıl görüşme formuna ulaşılmıştır. Tablo 3.15’de yer alan görüşme sorularının ilgili olduğu konu alanları, soruların araştırmanın hangi nicel bulgusu ile ilgili olarak hazırlandığını göstermektedir.

Tablo 3.15. Ortaöğretim okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde kullanılan görüşme formu

Görüşme Sorularının Ait Oldukları Konu Alanları	Görüşme Sorularının İlgili Olduğu Konular	Görüşme Soruları
<b>BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ YETERLİKLERİ</b>	Okul Müdürlerinin Bilginin Paylaşılması Sürecindeki Uygulamaları	1. Okulda bilgi paylaşımını sağlamak için neler yapıyorsunuz? Sonda 1: Bilginin paylaşılması sürecinde karşılaştığımız engeller nelerdir? Sonda 1.1: Bu engellerin nasıl aşılabileceğini düşünüyorsunuz? Sonda 2: Öğretmenlerle ne tür bilgileri karşılıklı olarak paylaşmayı tercih ediyorsunuz?
<b>BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ YETERLİKLERİ</b>	Okul Müdürlerinin Bilginin Depolanması ve Korunması Sürecindeki Uygulamaları	2. Okulda bilginin depolanması ve korunması için neler yapıyorsunuz? Sonda 1: Bu süreçte size kolaylık sağlayan durumlar ve koşullar nelerdir?
<b>BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ YETERLİKLERİ</b>	Okul Müdürlerinin Okulda Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Bilgilendirilmesi Amacıyla Yaptıkları Uygulamalar	3. Okulunuzda göreve yeni başlayan öğretmenleri okulunuz ve uygulamaları hakkında bilgilendirmek için neler yapıyorsunuz? Sonda 1: Öğretmenlerin okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip oldukları bilgileri okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmelerini istiyor musunuz? Sonda 1.1: Bu tür bir uygulama yapmanızın önündeki engeller nelerdir? Sonda 1.2: Bu engellerin nasıl aşılabileceğini düşünüyorsunuz?
<b>BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ YETERLİKLERİ</b>	Okul Müdürlerinin Bilgi Paylaşımında Sohbet Yazılımlarının Kullanımına İlişkin Tercihleri	4. Okul yönetimi ve öğretmenlerin aktif bilgi paylaşımında bulunmaları için, hangi iletişim araçlarının kullanılmasını tercih ediyorsunuz? Bu tercihlerinizin nedenleri nelerdir? Sonda 1: Bu amaçla sohbet yazılımlarının kullanılmasını tercih ediyor musunuz? Sonda 1.1.: Tercih etmiyorsanız, tercih etmeme nedeniniz nedir?
<b>BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ YETERLİKLERİ</b>	Okul Müdürlerinin Okulda İhtiyaç Duyulan Bilgisayar ve Donanımı Temin Etme Yolları	5. Okulda her türlü bilgiyi saklayabilmek için yeterli bilgisayar ve donanım olması konusunda neler yapıyorsunuz?
<b>LİDERLİK BECERİLERİ</b>	Okul Müdürlerinin Süreci Sorgulama Uygulamaları	6. Okulda süreçleri sorgulama adına ne gibi uygulamalarda bulunuyorsunuz? Sonda 1: Mevcut süreçleri sorgulama yönünde girişimlerde bulunmanızı engelleyen durumlar/koşullar var mı? Varsa nelerdir? Sonda 1.1: Bu engellerin nasıl aşılabileceğini düşünüyorsunuz?

Tablo 3.15. (devam)

Görüşme Sorularının Ait Oldukları Konu Alanları	Görüşme Sorularının İlgili Olduğu Konular	Görüşme Soruları
<b>LİDERLİK BECERİLERİ</b>	Okul Müdürlerinin Başarısız Durumlardan Kazanım Elde Edebilmek İçin Yaptıkları Uygulamalar	7. Okulla ilgili uygulamalar beklenildiği gibi gitmediğinde, deneyim elde ettiğiniz başarısız durumdan kazanımlar elde edebilmek için neler yapıyorsunuz? Sonda 1: Karşılaştığınız başarısızlıkları sorgulamanızın önündeki engeller nelerdir? Sonda 1.1: Bu engellerin nasıl aşılabileceğini düşünüyorsunuz?
<b>LİDERLİK BECERİLERİ</b>	Okul Müdürlerinin Öğretmenlerle Olan İlişkileri	8. Öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşabilmek adına neler yapıyorsunuz? Sonda 1: Öğretmenlerle olan ilişkilerinizin düzeyini ve niteliğini nasıl tanımlarsınız? Sonda 1.1: Öğretmenlerle olan ilişkilerinizdeki tutumunuz nasıldır? Sonda 1.2: Öğretmenlerle olan ilişkilerinizde dikkat ettiğiniz konular nelerdir?
<b>LİDERLİK BECERİLERİ</b>	Okul Müdürlerinin Öğretmen Kararlarının Desteklenmesine İlişkin Uygulamaları	9. Öğretmenlerin kendi başlarına verdikleri kararları destekleyip desteklememeye karar verirken nelere dikkat ediyorsunuz? Sonda 1: Öğretmen kararlarını desteklemenizin önündeki engeller nelerdir? Sonda 1.1: Bu engellerin nasıl aşılabileceğini düşünüyorsunuz?
<b>BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ YETERLİKLERİ VE LİDERLİK BECERİLERİ</b>	Liderlik Becerilerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerine Olan Katkıları	10. Sahip olduğunuz liderlik becerilerinizin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinizi sergilemenize katkıda bulunduğunu düşünüyor musunuz? Katkı sağladığınızı düşünüyorsanız, liderlik becerilerinizin bu yöndeki katkısının nasıl gerçekleştiğini anlatır mısınız? Sonda 1: Liderlik becerileriniz, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinizi sergilerken neleri daha iyi yapabilmenizi sağlamaktadır? Sonda 2: Liderlik becerilerinizin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinizi sergilerken öğretmenleri harekete geçirebilmede sağladığı katkılar nelerdir?
<b>BİLGİ YÖNETİMİ SÜREÇ YETERLİKLERİ VE LİDERLİK BECERİLERİ</b>	Liderlik Becerisi Boyutlarının Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliği Boyutlarına Olan Katkıları	11. Liderlik becerilerinden özellikle hangisinin/hangilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerinize katkıda bulunduğunu düşünüyorsunuz? Söz konusu katkının nasıl gerçekleştiğini anlatır mısınız? Sonda 1: Belirttiğiniz liderlik becerisi/becerileri, bilgi yönetimi sürecinde neleri daha iyi yapmanızı sağlayarak bilgi yönetimi süreç yeterliklerinizi güçlendirmektedir? Sonda 2: Belirttiğiniz liderlik becerisinin/becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerinizi sergilerken, öğretmenleri harekete geçirebilmede sağladığı katkılar nelerdir?

Görüşmeler ortaöğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler esnasında, okul müdürlerine bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutları ve liderlik becerileri boyutları hakkında bilgilendirici açıklamalar yapılmıştır. Bu şekilde araştırmaya katılan okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ve liderlik becerilerine ilişkin doğru bir kavramsal çerçeveye sahip olmaları sağlanarak, daha sağlıklı cevaplar elde edilebilmiştir. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerin süresi 25 ile 78 dakika arasında değişmiştir. Görüşmelerde her okul müdürüne bir kod (M1, M2 gibi) verilmiş ve okul müdürlerinin görüşme sorularına verdikleri cevaplar, araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir.

### **3.4. VERİLERİN ANALİZİ**

#### **3.4.1. Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel verileri SPSS 14.0 ve LISREL 8.80 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testleri belirlemek için, öncelikle veri setinin çarpıklık ve basıklık katsayılarına ve ortalama ve ortanca değerlerine bakılmıştır. OMBYSYÖ'ye ve alt boyutlarına ait çarpıklık katsayıları -0,707 ile -0,378 arasında; basıklık katsayıları ise, -0,463 ile 0,238 arasında değişmektedir. Bu değerler verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. LUE'ye ve alt boyutlarına ait çarpıklık katsayıları -0,971 ile -0,741 arasında; basıklık katsayıları ise, 0,244 ile 0,778 arasında değişmektedir. Bu değerler verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu nedenle nicel araştırma verilerinin analizinde, parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen nicel verilerin analizinde; aritmetik ortalamalara bakılmış ve Pearson korelasyon analizi, basit doğrusal regresyon ve adımsal çoklu regresyon analizi testleri uygulanmıştır. Aynı zamanda kullanılan ölçeklerin maddelerine verilen cevaplara ilişkin frekanslar ve yüzdesel değerler ile ölçeklerin boyutlarına ve maddelerine verilen cevaplara ilişkin standart sapma değerlerine de yer verilmiştir.

Ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve liderlik becerilerini gösterme düzeyleri, ortalama puanlar doğrultusunda belirlenmiş ve ölçeklerde yer alan seçenekler doğrultusunda adlandırılmıştır. Bu düzeylerin belirlenebilmesi için, ölçeklerden alınan ortalama puanların yer aldığı puan aralıklarına ve bu aralıkların kullanılan ölçeklerin seçeneklerinde karşılık geldiği algı düzeylerine bakılmıştır. Belirlenen algı düzeyleri, beceri ve yeterliklerin okul

müdürleri tarafından sergilenme düzeylerini göstermektedir. Okul müdürlerinin en alt ve en üst düzeyde gösterdikleri yeterlik ve beceriler ise, puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda belirlenmiştir.

OMBYSYÖ'ye ilişkin aritmetik ortalamaların yorumlanmasında beşli dereceleme ölçeğindeki “Her zaman” seçeneği için 5, “Çoğu zaman” seçeneği için 4, “Bazen” seçeneği için 3, “Nadiren” seçeneği için 2, “Hiçbir zaman” seçeneği için 1 puan verilmiş ve öğretmen görüşleri derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Benzer şekilde LUE'ye ilişkin aritmetik ortalamaların yorumunda da, beşli dereceleme ölçeğindeki “Hemen Hemen Her Zaman” seçeneği için 5, “Sık Sık/Çoğunlukla” seçeneği için 4, “Bazen” seçeneği için 3, “Ender Olarak/Nadiren” seçeneği için 2, “Hemen Hemen Hiçbir Zaman” seçeneği için 1 puan verilmiş ve öğretmen görüşleri derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Her iki beşli ölçekteki dört aralık için ( $5-1 = 4$ ) hesaplanan aralık katsayısına göre ( $4/5 = 0,80$ ), OMBYSYÖ'nün ve LUE'nin maddelerinden alınan ortalama puanların yorumlanmasında kullanılan ortalama puan aralıkları ve bu aralıkların karşılık geldiği algı düzeyleri Tablo 3.16'da gösterilmiştir.

Tablo 3.16. OMBYSYÖ'nün ve LUE'nin maddelerinden alınabilecek ortalama puanların sayısal sınırları ve karşılık geldiği algılama düzeyleri

OMBYSYÖ'de Karşılık Gelen Algılama Düzeyleri	LUE'de Karşılık Gelen Algılama Düzeyleri	Sayısal Sınırlar
Hiçbir zaman	Hemen hemen hiçbir zaman	1,00-1,80
Nadiren	Ender olarak/nadiren	1,81-2,60
Bazen	Bazen	2,61-3,40
Çoğu zaman	Sık sık/Çoğunlukla	3,41-4,20
Her zaman	Hemen hemen her zaman	4,21-5,00

Benzer şekilde hesaplanan aralık katsayısına göre, OMBYSYÖ'ye ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalamaların ve LUE'ye ve alt boyutlarına ait aritmetik ortalamaların yorumlanmasında kullanılan ortalama puan aralıkları ve bu aralıkların karşılık geldiği algı düzeyleri Tablo 3.17 ve Tablo 3.18'de gösterilmiştir.

Tablo 3.17. OMBYSYÖ'den ve alt boyutlarından alınabilecek ortalama puanların sayısal sınırları ve karşılık geldiği algılama düzeyleri

Bilgi Yönetimi Süreç Yeterlikleri	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )				
	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Bilginin Oluşturulması	10–18	19–26	27–34	35–42	43–50
Bilginin Elde Edilmesi	7–12,6	12,7–18,2	18,3–23,8	23,9–29,4	29,5–35
Bilginin Depolanması ve Korunması	12–21,6	21,7–31,2	31,3–40,8	40,9–50,4	50,5–60
Bilginin Paylaşılması	13–23,4	23,5–33,8	33,9–44,2	44,3–54,6	54,7–65
Bilginin Kullanılması ve Değerlendirilmesi	14–25,2	25,3–36,4	36,5–47,6	47,7–58,8	58,9–70
TOPLAM	56–100,8	100,9–145,6	145,7–190,4	190,5–235,2	235,3–280

Tablo 3.18. LUE'den ve alt boyutlarından alınabilecek ortalama puanların sayısal sınırları ve karşılık geldiği algılama düzeyleri

Liderlik Becerileri	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )				
	Hemen Hemen Hiçbir Zaman	Ender Olarak/Nadiren	Bazen	Sık sıklık/Çoğunlukla	Hemen Hemen Her Zaman
Yol Gösterme	6–10,8	10,9–15,6	15,7–20,4	20,5–25,2	25,3–30
Ortak Bir Vizyon Oluşturma	6–10,8	10,9–15,6	15,7–20,4	20,5–25,2	25,3–30
Süreci Sorgulama	6–10,8	10,9–15,6	15,7–20,4	20,5–25,2	25,3–30
Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme	6–10,8	10,9–15,6	15,7–20,4	20,5–25,2	25,3–30
İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme	6–10,8	10,9–15,6	15,7–20,4	20,5–25,2	25,3–30
TOPLAM	30-54	31-78	79-102	103-126	127-150

### 3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan kodlamalar verilerden çıkarılan kavramlara göre gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada elde edilen nitel verilerin, nicel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ilişkin hazırlanan sorulara bağlı olarak elde edilmesinden ve okul müdürlerinin liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerine katkıları hakkında kapsamlı bir kavramsal çerçevenin bulunmamasından dolayı, kodlamada bu tür bir yaklaşımın benimsenmesine karar verilmiştir. Kodlamalar sözcük ve cümle olmak üzere iki düzeyde yapılmıştır.

Görüşme verileri yazıya aktarıldıktan ve düzenlenerek analize dahil edilecek anlamlı veri seti belirlendikten sonra, verilerin kodlanması sürecine geçilmiş ve öncelikle kavramsal kodlamalar yapılmıştır. Ardından kavramlar arasındaki ortak noktalara dikkat edilerek tematik kodlamalar yapılmış ve temalar belirlenmiştir. Ortaya çıkan tema sayısının fazla olduğu durumlarda bir üst düzey kodlama daha yapılarak alt temalar belirlenmiştir. Benzer şekilde ortaya çıkan kavram sayısının fazla olduğu durumlarda da, bir üst düzey kodlama yapılarak alt kavramlar belirlenmiştir. Tematik kodlamada, temaların altında yer alan kavramların anlamlı bir bütün oluşturmasına ve temalar ve alt temaların kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilmiştir. Oluşturulan alt kavramlar, okul müdürlerinin belirlenen kavramı açıklarken kullandıkları ifadelerle dayalı olarak belirlenmiştir. Kavramlara bağlı olan alt kavramların kodlanmasında, alt kavramlar; ana kavram bağlamında okul müdürleri tarafından yapılan uygulamaları ve ana kavramı oluşturan/açıklayan somut durumları bir başka deyişle ana kavramın ortaya çıkmasında etkili olan durumları içerecek şekilde oluşturulmuştur.

Liderlik becerisi boyutlarının bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutlarına olan katkılarının neler olduğunun belirlenmesine yönelik yapılan kodlama sürecinde, araştırmanın diğer problemlerine ilişkin nitel verilerin kodlanması sürecinde yapılan uygulamalardan farklı bir uygulamaya da yer verilmiştir. Liderlik becerisi boyutlarının bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutlarına olan katkılarına ilişkin okul müdürlerinin görüşleri kodlanırken, aynı zamanda hangi liderlik becerisinin hangi bilgi yönetimi süreç yeterliğine katkıda bulunduğu da incelenmiştir. Görüşmelerde okul müdürlerinden, liderlik becerisi boyutları ve bilgi yönetimi süreç yeterliği boyutları arasında doğrudan bu tür bir eşleştirme yapmaları istenmemiştir. Yapılan görüşmelerde okul müdürleri, liderlik becerisi boyutları arasından hangisinin veya

hangilerinin bilgi yönetimi sürecini gerçekleştirmelerine dolayısıyla bilgi yönetimi süreç yeterliklerini sergilemelerine yardımcı olduğunu gerekçeleri ile anlatmışlardır. Verilerin analizi sürecinde, okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini sergilemelerine yardımcı olduğunu belirttikleri liderlik becerisi boyutları tema olarak ele alınmıştır. Okul müdürlerinin ilgili liderlik becerisinin katkısını anlatırken belirttikleri görüşler doğrultusunda ise, kavramlar ve alt kavramlar belirlenmiş ve araştırmacı tarafından söz konusu kavramlar ve alt kavramlar dikkate alınarak ve bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin kavramsal çerçevesi doğrultusunda, ilgili liderlik becerisinin hangi bilgi yönetimi süreç yeterliğine/yeterliklerine katkıda bulunduğuna karar verilmiştir.

Nitel verilerin analizinde aynı zamanda, yapılan kodlamaları örnekleyen katılımcı ifadelerinden doğrudan aktarmalara da, katılımcılara verilen numaralarla birlikte yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin sunulmasında, belirli görüşleri örnekleyen ifadelerle yer verilmesine, diğer bir deyişle benzer temalara/kavramlara değinen katılımcı görüşlerini temsil edebilecek ifadelerin seçimine özen gösterilmiştir. Katılımcıların ifadelerinde kesintiler yapılan bölümleri bir başka deyişle, verilen ifadenin öncesinde veya sonrasında katılımcının görüş bildirdiğinin devam ettiğini belirtmek için, [...] işareti kullanılmıştır.

Okul müdürlerinin en alt ve en üst düzeyde gösterdikleri bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ve liderlik becerilere ilişkin yaptıkları uygulamalar hakkındaki nitel verilerin sunumunda, analiz edilen yeterlik ve becerileri en alt ve en üst düzeyde gösteren okul müdürlerinin görüşlerine de ayrıca yer verilmiştir. Bunun için, araştırmanın nicel boyutunda öğretmenler tarafından değerlendirilen okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ve liderlik becerilerine ilişkin ortalama puanları ayrı olarak incelenmiştir. Puanların yakınlık durumu dikkate alınarak bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve bu yeterliklere bağlı davranışları, liderlik becerilerini ve bu becerilere bağlı davranışları en üst düzeyde gösteren üç okul müdürü ve en alt düzeyde gösteren üç okul müdürü olmak üzere, toplam altı okul müdürü belirlenmiştir. Bu gruplarda yer alan okul müdürlerinin görüşlerine yer aldıkları grup belirtilerek ayrıca yer verilmiştir.



### **3.4.2.1. Nitel veri analizi ve nitel veri toplama süreçlerinde geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar**

Araştırmanın nitel süreçlerinin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması kapsamında inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik çalışmaları (Erlanson vd., 1993:28-39) yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığının sağlanması için; araştırmacı ile bir uzman bir araya gelerek değerlendirme toplantısı yapmışlardır. Bu toplantıda araştırmacı, veri toplama sürecini sözel olarak uzmana anlatmış ve toplanan nitel verileri, kullanılan analiz yöntemini ve ulaşılan sonuçları birlikte incelemişlerdir. Yapılan bu incelemede araştırmacının araştırma süresince kullandığı yaklaşım biçiminin geçerliğine karar verilmiştir. İnanırıcılığın sağlanması için, yapılan görüşmelerin süresi uzun tutularak katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Bu şekilde katılımcıların sorulara zamanla daha samimi cevaplar vermeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Veri toplama süreçlerinin (görüşmelerin) sonunda ise, toplanan verilerin araştırmacı tarafından nasıl algılandığı katılımcılara özetlenmiş ve bu algılama biçiminin, katılımcıların kendi algılarını yansıtıp yansıtmadığının teyidi istenmiştir. Aktarılabilirliğin sağlanabilmesi için, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Tutarlığın sağlanması için, verilerin kodlanma sürecindeki kavramsallaştırma yaklaşımındaki tutarlığa, veriler ile ulaşılan sonuçlar arasındaki ilişkiye ve veri toplama sürecinde katılımcılara soruların aynı yaklaşımla sorulmasına dikkat edilmiştir. Teyit edilebilirlik ise, teyit incelemesi yoluyla sağlanmıştır. Görüşme formu, toplanan ham veriler, yapılan kodlamalar ve görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından alınan notlar uzman incelemesine sunulmuştur. Ulaşılan sonuçlar, ham veriler ve diğer dokümanlar uzman tarafından birbiriyle karşılaştırılmıştır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR VE TARTIŞMA

#### 4.1. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada yanıt aranan problemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Araştırmanın Birinci ve İkinci Problemine İlişkin Bulgular: Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerini Gösterme Düzeyi ve Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin En Alt ve En Üst Düzeyde Gösterdikleri Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerine İlişkin Yaptıkları Uygulamalar

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamaları, ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ve standart sapmalar Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. OMBYSYÖ’nün alt boyutlarından alınan toplam puanlara ilişkin bulgular

	$\bar{X}$	Algı Düzeyi	Standart Sapma (SS)
Bilginin Oluşturulması	38,01	Çoğu Zaman	7,92
Bilginin Elde Edilmesi	26,12	Çoğu Zaman	5,77
Bilginin Depolanması ve Korunması	48,04	Çoğu Zaman	8,45
Bilginin Paylaşılması	45,22	Çoğu Zaman	11,51
Bilginin Kullanılması ve Değerlendirilmesi	53,39	Çoğu Zaman	11,24

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, ortaöğretim okulu öğretmenleri; okul müdürlerinin bilginin oluşturulması ( $\bar{X} = 38,01$ ), bilginin elde edilmesi ( $\bar{X} = 26,12$ ),

bilginin depolanması ve korunması ( $\bar{X} = 48,04$ ), bilginin paylaşılması ( $\bar{X} = 45,22$ ) ve bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi ( $\bar{X} = 53,39$ ) bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin hepsini çoğu zaman sergilediklerini düşünmektedirler. Bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin toplamına ait ortalamaya ( $\bar{X} = 210,79$ ) karşılık gelen algı düzeyi de çoğu zaman olmuştur.

Ortaöğretim okulu müdürlerinin, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutlarını gösterme düzeyleri, aynı düzeyde yer almaktadır. Ancak okul müdürlerinin bu yeterlikleri gösterme düzeyleri arasında bir karşılaştırma yapabilmek, dolayısıyla göreceli olarak en alt ve en üst düzeyde gösterdikleri yeterlikleri belirleyebilmek için, yeterlik boyutlarından alınan ortalama puanlara bakılmıştır. OMBYSYÖ'nün alt boyutlarında yer alan madde sayıları eşit olmadığından, alt boyutlardan alınan ortalama puanlar arasında karşılaştırma yapabilmek için her bir boyuttan alınan ortalama puanın, ait olduğu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın yüzdesel olarak ne kadarını temsil ettiği hesaplanmıştır. OMBYSYÖ'den ve alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puanlar, alınan puanlar ve alınan puanların alınabilecek en yüksek puanın yüzde kaçını oluşturduğu Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. OMBYSYÖ ve alt boyutlarından alınabilecek en yüksek puanlar, alınan puanlar ve alınan puanların alınabilecek en yüksek puanlara göre yüzdeleri

	Alınabilecek En Yüksek Puan	Alınan Puan	Alınan Puanın Alınabilecek En Yüksek Puanına Göre Yüzdesi
Bilginin Oluşturulması	50	38,01	% 76,02
Bilginin Elde Edilmesi	35	26,12	% 74,63
Bilginin Depolanması ve Korunması	60	48,04	% 80,07
Bilginin Paylaşılması	65	45,22	% 69,57
Bilginin Kullanılması ve Değerlendirilmesi	70	53,39	% 76,27
OMBYSYÖ	280	210,79	% 75,28

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, bilginin oluşturulması boyutundan alınan ortalama puan ( $\bar{X} = 38,01$ ), bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın ( $\bar{X} = 50$ ) % 76,02'sini oluşturmaktadır. Bilginin elde edilmesi boyutundan alınan toplam puan ( $\bar{X} = 26,12$ ), bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın ( $\bar{X} = 35$ ) % 74,63'ünü

oluşturmaktadır. Bilginin depolanması ve korunması boyutundan alınan toplam puan ( $\bar{X} = 48,04$ ), bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın ( $\bar{X} = 60$ ) % 80,07'sini oluşturmaktadır. Bilginin paylaşılması boyutundan alınan toplam puan ( $\bar{X} = 45,22$ ), bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın ( $\bar{X} = 65$ ) % 69,57'sini oluşturmaktadır. Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi boyutundan alınan toplam puan ( $\bar{X} = 53,39$ ), bu boyuttan alınabilecek en yüksek puanın ( $\bar{X} = 70$ ) % 76,27'sini oluşturmaktadır. OMBYSYÖ'nün tamamından alınan toplam puan ( $\bar{X} = 210,79$ ) ise, ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek toplam puanın ( $\bar{X} = 280$ ) % 75,28'ini oluşturmaktadır.

Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu öğretmenleri, okul müdürlerinin en üst düzeyde gösterdikleri bilgi yönetimi süreç yeterliğinin bilginin depolanması ve korunması yeterliği; en alt düzeyde gösterdikleri bilgi yönetimi süreç yeterliğinin ise, bilginin paylaşılması yeterliği olduğunu düşünmektedirler.

#### **4.1.1.1. Bilginin oluşturulması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular**

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin bilginin oluşturulması boyutundaki yeterliklerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Bilginin oluşturulması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular

		HİÇBİR zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	$\bar{X}$	SS
Okulu nasıl daha iyi yönetebileceği konusunda sürekli düşünerek yeni fikirler oluşturur.	f	9	46	113	250	155	3,86	,95
	%	1,6	8	19,7	43,6	27,1		
Geçmiş okul uygulamalarının sonuçlarını değerlendirerek yeni fikirler üretir.	f	10	41	131	241	150	3,83	,95
	%	1,7	7,2	22,9	42,1	26,2		
Okul ve öğretmen performansını izleyerek okulda ne tür değişiklikler yapması gerektiğini belirler.	f	7	34	145	222	165	3,87	,93
	%	1,2	5,9	25,3	38,7	28,8		
Eğitsel-öğretimsel ve yönetsel konularda kullanabileceği yeni fikirler geliştirebilmek için, okulun geçmiş kayıt dokümanlarından yararlanır.	f	13	35	164	233	128	3,74	,94
	%	2,3	6,1	28,6	40,7	22,3		
Okulda gerçekleştirilen eğitsel-öğretimsel ve yönetsel uygulamalara alternatif olabilecek farklı uygulamalar oluşturur.	f	14	60	175	212	112	3,60	,99
	%	2,4	10,5	30,5	37	19,5		
Okul yönetimi konusunda yeni uygulamalar oluştururken, yönetime ilişkin bilgileri ile okulun özelliklerini bir arada değerlendirir.	f	5	45	129	247	147	3,84	,92
	%	,9	7,9	22,5	43,1	25,7		
Bir konu hakkında bilgi edinmek için, okul içinde o konuya odaklanmış araştırmalar yapar.	f	13	50	139	234	137	3,75	,98
	%	2,3	8,7	24,3	40,8	23,9		
Okul içinde her türlü fikrin ifade edilmesine olanak sağlayan, demokratik ve hoşgörülü bir okul ortamı oluşturur.	f	19	46	108	214	186	3,87	1,05
	%	3,3	8	18,8	37,3	32,5		
Eğitim-öğretimle ilgili konularda önerdiğimiz yeni fikirlere değer vererek yaratıcı fikirler geliştirmemizi destekler.	f	23	41	125	212	172	3,81	1,06
	%	4	7,2	21,8	37	30		
Okulun gelişmesine katkıda bulunan yeni fikirleri üreten öğretmenleri takdir eder.	f	17	47	140	209	160	3,78	1,03
	%	3	8,2	24,4	36,5	27,9		

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi, bilginin oluşturulması yeterliği boyutunda yer alan maddeler arasında en yüksek ortalamaya “Okul ve öğretmen performansını izleyerek okulda ne tür değişiklikler yapması gerektiğini belirler” ( $\bar{X}=3,87$ ) ve “Okul içinde her türlü fikrin ifade edilmesine olanak sağlayan, demokratik ve hoşgörülü bir okul ortamı oluşturur” ( $\bar{X}=3,87$ ) maddeleri sahiptir. En düşük ortalama ise, “Okulda gerçekleştirilen eğitsel-öğretimsel ve yönetsel uygulamalara alternatif olabilecek farklı uygulamalar oluşturur” ( $\bar{X}=3,60$ ) maddesine aittir. Bilginin oluşturulması yeterliği boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları, 3,60 ile 3,87 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu müdürleri, bilginin oluşturulması yeterliği boyutunda yer alan davranışları çoğu zaman göstermektedirler.

#### **4.1.1.2. Bilginin elde edilmesi yeterliği boyutuna ilişkin bulgular**

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin bilginin elde edilmesi boyutundaki yeterliklerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4. Bilginin elde edilmesi yeterliği boyutuna ilişkin bulgular

		HİÇBİR zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	$\bar{X}$	SS
Eğitsel yayınları takip ederek farklı fikir ve uygulamalar hakkında bilgi elde eder.	f	22	60	155	226	110	3,59	1,03
	%	3,8	10,5	27,1	39,4	19,2		
Okulda kullanabileceği yararlı bilgileri bilgi teknolojileri aracılığıyla elde eder.	f	18	50	141	207	157	3,75	1,04
	%	3,1	8,7	24,6	36,1	27,4		
Okul çevresindeki toplumsal değişimleri takip eder.	f	13	43	127	247	143	3,80	,97
	%	2,3	7,5	22,2	43,1	25		
Toplumun eğitim konusundaki istek ve beklentilerindeki değişimleri takip eder.	f	15	49	142	235	132	3,73	,99
	%	2,6	8,6	24,8	41	23		
Konferans, seminer gibi etkinliklere katılarak yeni bilgiler elde etmemizi teşvik eder.	f	16	55	145	225	132	3,70	1,01
	%	2,8	9,6	25,3	39,3	23		
Diğer okulların eğitim-öğretim konusunda ne tür uygulamalar yaptıklarını takip eder.	f	8	52	135	241	137	3,78	,95
	%	1,4	9,1	23,6	42,1	23,9		
Okulumuzun eksikliklerini giderebilmek için, okulumuzda eksik olduğunu düşündüğü konularda başarılı olan okullar ile okulumuzu kıyaslar.	f	17	54	138	216	148	3,74	1,03
	%	3	9,4	24,1	37,7	25,8		

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi, bilginin elde edilmesi yeterliği boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan madde, “Okul çevresindeki toplumsal değişimleri takip eder” ( $\bar{X}=3,80$ ) maddesidir. En düşük ortalamaya ise, “Eğitsel yayınları takip ederek farklı fikir ve uygulamalar hakkında bilgi elde eder” ( $\bar{X}=3,59$ ) maddesi sahiptir. Bilginin elde edilmesi yeterliği boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları, 3,59 ile 3,80 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu müdürleri, bilginin elde edilmesi yeterliği boyutunda yer alan davranışları çoğu zaman göstermektedirler.

#### 4.1.1.3. Bilginin depolanması ve korunması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin bilginin depolanması ve korunması boyutundaki yeterliklerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.5’de verilmiştir.

Tablo 4.5. Bilginin depolanması ve korunması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular

		HİÇBİR zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	$\bar{X}$	S
Okulda gerçekleştirilen tüm uygulamaların yazılı olarak kaydedilmesini sağlar.	f %	3 ,5	29 5,1	112 19,5	239 41,7	190 33,2	4,01	,88
İleride okulla ilgili işlerde yararlanabileceğini düşündüğü her türlü bilgiyi yazılı olarak kaydederek dosyalar.	f %	3 ,5	33 5,8	116 20,2	222 38,7	199 34,7	4,01	,91
Okulla ilgili her türlü bilginin elektronik bir veri tabanında depolanmasını sağlar.	f %	6 1	37 6,5	101 17,6	240 41,9	189 33	3,99	,92
Okul çevresinden ve velilerden gelen fikir ve istekleri not ederek saklar.	f %	9 1,6	53 9,2	131 22,9	228 39,8	152 26,5	3,80	,98
Okul bünyesinde gerçekleştirilen her toplantıya ait tutanak tutulmasını sağlar.	f %	5 ,9	14 2,4	83 14,5	200 34,9	271 47,3	4,25	,85
Okula ilişkin bilgileri; rapor, grafik, şema, şablon, video, resim ve şekil gibi farklı doküman yapıları şeklinde kaydeder.	f %	4 ,7	40 7	128 22,3	238 41,5	163 28,4	3,90	,91
Okul içinde, gerekli olan bilgilere kolay ulaşılabilmesi için, farklı konulara ait bilgilerin özelliklerine ve aralarındaki ilişkilere göre sınıflandırarak kaydedilmesini sağlar.	f %	5 ,9	42 7,3	118 20,6	250 43,6	158 27,6	3,89	,91
Okula ilişkin ne tür bilgi ve belgeleri saklaması gerektiği konusunda seçici davranır.	f %	3 ,5	27 4,7	111 19,4	251 43,8	181 31,6	4,01	,86
Okula ilişkin kaydedilen bilgilerin kolayca ulaşılacak bir şekilde saklanmasını sağlar.	f %	4 ,7	27 4,7	110 19,2	246 42,9	186 32,5	4,01	,87
Bilgileri kayıt altına alırken, anlaşılır ifadeler kullanarak kaydedilmesine özen gösterir.	f %	3 ,5	27 4,7	101 17,6	243 42,4	199 34,7	4,06	,86
Okulda her türlü bilgiyi saklayabilmek için yeterli bilgisayar ve donanım (yazıcı, tarayıcı vb.) olmasına önem verir.	f %	9 1,6	33 5,8	96 16,8	205 35,8	230 40,1	4,07	,96
Okulumuzdaki bilgi teknolojilerinin korunmasına yönelik özel güvenlik sistemlerinin kullanılmasını sağlar.	f %	8 1,4	45 7,9	98 17,1	210 36,6	212 37	4,00	,99



Tablo 4.5’de görüldüğü gibi, bilginin depolanması ve korunması boyutunda “Okul bünyesinde gerçekleştirilen her toplantıya ait tutanak tutulmasını sağlar” ( $\bar{X}=4,25$ ) maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Aynı zamanda bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutlarında yer alan bütün maddeler arasında da, en yüksek ortalamaya “Okul bünyesinde gerçekleştirilen her toplantıya ait tutanak tutulmasını sağlar” ( $\bar{X}=4,25$ ) maddesi sahiptir. En düşük ortalama ise, “Okul çevresinden ve velilerden gelen fikir ve istekleri not ederek saklar” ( $\bar{X}=3,80$ ) maddesine aittir. Bilginin depolanması ve korunması yeterliği boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları, 3,80 ile 4,25 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu müdürleri, bilginin depolanması ve korunması yeterliği boyutunda yer alan davranışlar arasında, tutanak tutulmasını sağlama yönündeki davranışı her zaman göstermektedirler. Bu davranışın dışında kalan davranışları ise, çoğu zaman göstermektedirler.

OMBYSYÖ’de yer alan maddeler arasında, en yüksek ikinci ortalamaya sahip olan “Okulda her türlü bilgiyi saklayabilmek için yeterli bilgisayar ve donanım (yazıcı, tarayıcı vb.) olmasına önem verir” ( $\bar{X}=4,07$ ) maddesi de, bilginin depolanması ve korunması boyutunda yer almaktadır. Ortaöğretim okulu müdürleri, bilginin depolanması ve korunması yeterliği boyutunda yer alan bu davranışı, çoğu zaman sergilemektedirler. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bu davranışının, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri arasında en yüksek ortalamaya sahip davranışlar arasında yer alması, dolayısıyla en üst düzeyde gösterilen davranışlar arasında olması bakımından, daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu şekilde ortaöğretim okulu müdürlerinin, okullarda ihtiyaç duyulan bilgisayar ve donanımı temin etme konusunda yaptıkları uygulamaların belirlenmesi istenmiştir. Bu nedenle, okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürleri bu konuya ilişkin yaptıkları açıklamalarda, gerekli bilgisayar ve donanımı temin etme yolları ile eksikliklerin belirlenmesinde dikkat ettikleri durumlara değinmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin görüşleri; “bilgisayar ve donanım temin etme yolları” ve “bilgisayar ve donanım ile ilgili eksikliklerin belirlenmesinde dikkat edilen durumlar” temalarında kodlanmış ve yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Okul müdürlerinin okulda ihtiyaç duyulan bilgisayar ve donanımı temin etme yollarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Bilgisayar ve Donanım Temin Etme Yolları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bakanlık</li> <li>➤ Okul-aile birliği</li> <li>➤ Veli yardımı</li> <li>➤ Bağış</li> <li>➤ İdareci ve öğretmenlerin kendi katkıları</li> </ul>
<b>Bilgisayar ve Donanım İle İlgili Eksikliklerin Belirlenmesinde Dikkat Edilen Durumlar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Eksiklik hissedilen/yetersiz olan alan <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğrenci kullanımı</li> <li>✓ İdari kullanım</li> </ul> </li> <li>➤ Fiziki yapının donanıma uygunluğu</li> <li>➤ Aktif kullanım</li> <li>➤ Niteliksel/niceliksel eksiklik ayrımı</li> <li>➤ Yenilenme/onarılma durumu</li> </ul>

Görüşme yapılan okul müdürleri arasında, okullardaki bilgisayar ve donanımı yeterli bulanlar olduğu gibi, yetersiz bulanlar da yer almaktadır. Okul müdürlerinin ihtiyaç duyulan bilgisayar ve donanımı temin etme yolları arasında, Bakanlık desteği ve okul-aile birliğinin yardımları bulunmaktadır. Bu konuda M2; “Okulumuzdaki bilgisayar ve donanımı yeterli bulmuyorum. Eksiklikleri okul-aile birliğinin bütçesi yoluyla tamamlamaya çalışıyoruz. Bu bütçeyle de eksiklikleri ancak yetebilecek düzeye getirebiliyoruz.” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde M1 ise; “Normal prosedürde Bakanlıktan isteniyor ama yeterli sayıya ulaşabilmek için, ihtiyaçlara yanıt verebilmek için okul aile birliği yoluyla temin ediyoruz.” diyerek görüşünü bildirmiştir. Öğretmenler tarafından, bilgisayar ve donanım temin etmeye yönelik davranışları en üst düzeyde gösterdiği belirtilen okul müdürleri arasında yer alan M19 ( $\bar{X}=4,62$ ), gerekli donanımı temin etmek için okul-aile birliğinden nasıl yararlandığını anlatırken; M20 ( $\bar{X}=4,55$ ) ise, bu konuda teknik destek aldığını ifade etmiştir. Okul müdürleri bu görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Bilgisayar ve donanım ile ilgili eksiklikleri okul-aile birliğinin yardımlarıyla tamamlıyoruz. Ama okul-aile birliğini de destekte bulunmaları için cesaretlendirmek gerekiyor. Onları takdir edip, cesaretlendirdiğimiz için şu anda çok aktif bir şekilde çalışıyorlar. Gelir toplamak için kermes bile düzenliyorlar. Bu şekilde bizde okulun eksikliklerini gidermeye çalışıyoruz.” (M19).

*“Okulumuzdaki bilgisayar ve donanım şu an yeterli. Ama bir eksiklik olduğu zaman, bu konulardan anlayan, deneyimli birini görevlendiriyorum. Bu kişi eksikliklerin giderilmesi için çalışıyor.” (M20).*

Öğretmenler tarafından, bilgisayar ve donanım temin etmeye yönelik davranışları en alt düzeyde gösterdiği belirtilen okul müdürleri arasında yer alan M13 ( $\bar{X} = 3,20$ ), gerekli donanımı temin etmede okul-aile birliğinden yararlandığını; M17 ( $\bar{X} = 3,58$ ) ise, bağış yoluyla ihtiyaçları karşıladığını şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bakanlıktan gelen bilgisayar ve donanımın yanı sıra ihtiyaç duyulduğunda okul-aile birliği yoluyla eksiklikleri temin etmeye çalışıyoruz.” (M13).*

*“Bilgisayar ve donanım konusundaki eksiklikleri gidermek için, yakın çevreden yararlanıyoruz. Nüfuzumu kullanarak, bağış yoluyla gerekli ihtiyaçları karşılamaya çalışıyorum.” (M17).*

Bağış yoluyla gerekli donanımı temin ettiğini belirten okul müdürlerinden M14; *“Bakanlıktan sağlanan donanımlar yetersiz kalıyor. Bağış yoluyla eksiklikleri temin etmeye çalışıyoruz. İhtiyaçlarımızı doğru bir dille anlattığımız zaman yardımcı olan, bağışta bulunan kişiler olabiliyor.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Okul müdürleri, sadece niceliksel olarak bilgisayar ve donanım temin etmenin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Okul eksikliklerini temin etme girişiminde bulunmadan önce; bilgisayar ve donanım gerçekten ihtiyaç duyulup duyulmadığını ve temin edilecek donanımın kullanımına uygun şartların olup olmadığını incelediklerini ve niteliksel kullanıma önem verdiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri, bilgisayar ve donanım temin etmede fiziki alt yapının uygunluğuna dikkat etmenin önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda M7; *“Okulumuzdaki bilgisayar ve donanım yetersiz. Ama bilgisayar ve donanım sağlamak da çözüm değil. Çünkü okulun fiziki yapısının da donanıma uygun olması gerekir.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Fiziki yetersizliklerin nitelikli kullanımı engellediğini ve temin edilecek donanımı belirlerken, nitelikli kullanıma önem verdiğini belirten okul müdürleri de bulunmaktadır. M8 bu konuda; *“Bilgisayar ve donanım okullarda nicelik açısından yeterli, ancak nitelik açısından yeterli değil. Örneğin bilgisayar var ama kullanmaya uygun masa ve sandalye yok. Bunun gibi durumlar da nitelik açısından yetersiz olunmasına yol açıyor. Nitelik bakımından eksiklik oluyorsa temin etmeye de gerek olmadığını düşünüyorum.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. M22 ise, okuldaki bilgisayar ve donanımın aktif kullanımına önem verdiğini; *“[...] Ama*

*önemli olan atıl değil aktif kullanımdır. Ben israfi sevmem. Aktif bir şekilde kullanılmadıktan sonra, çok fazla bilgisayar ve donanımın okulda olmasının bir anlamı yok.”* diyerek belirtmiştir. Bu konuda M6 ise; *“Okuldaki bilgisayar ve donanım idari açıdan yeterli ancak öğrencilerin kullanımı açısından yeterli değil. [...]”* şeklinde görüş belirterek ihtiyaç duyulan alana dikkat ettiğini vurgulamıştır.

Sonuç olarak okul müdürlerinin ifadelerinden, okullarda ihtiyaç duyulan bilgisayar ve donanımı temin etmek için gerekli girişimlerde buldukları ve bu konudaki ihtiyaçları belirlerken, belirli kriterlere göre değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla nicel verilerin analiz edilmesi sonucunda, okul müdürlerinin en üst düzeyde sergiledikleri davranışlar arasında, ihtiyaç duyulan bilgisayar ve donanımı sağlama davranışının yer aldığı ortaya konmasının ardından, nitel veriler de bu davranışın okul müdürleri tarafından nasıl sergilendiğine açıklık getirmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda bilgisayar ve donanım temin etmeye yönelik davranışları en alt ve en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürlerinin görüşlerindeki farklılığın, temin etme konusunda teknik destek arayışı içinde olma ve gerekli sosyal desteği sağlamaya yönelik girişimlerde bulunma konularında olduğu dikkati çekmektedir. Bilgisayar ve donanım temin etmeye yönelik davranışları en alt düzeyde sergiledikleri tespit edilen müdürler, okul-aile birliğinden ve okul çevresinden nasıl sosyal ve teknik destek kazandıklarına ilişkin açıklama getirememişlerdir.

Tablo 4.2’de de görüldüğü gibi, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin en üst düzeyde gösterdikleri yeterlik boyutu, bilginin depolanması ve korunması yeterliğidir. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bu boyuttaki yeterliklerinin, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri arasında en üst düzeyde gösterilen yeterlik alanı olması bakımından, daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu şekilde okul müdürlerinin, bilginin depolanmasına ve korunmasına yönelik yaptıkları uygulamaların ve bu yeterliği gösterme nedenlerinin belirlenmesi istenmiştir. Bu nedenle ortaöğretim okulu müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürleri yapılan görüşmelerde; ne tür bilgileri depolamayı tercih ettikleri, bilgi depolamada hangi araçları kullandıkları, bilginin depolanması ve korunması yeterliğini gösterme nedenleri ve bilgiyi elektronik olarak depolamalarını engelleyen faktörler hakkında görüşlerini belirtmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin görüşleri; “bilgi depolama araçları”, “okullarda kaydedilen bilgi türleri”, “okul müdürlerinin bilginin depolanması ve korunması yeterliğini gösterme

nedenleri” ve “okullarda elektronik ortamda bilgi depolanmasının önündeki engeller” temalarında kodlanmış ve yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Okul müdürlerinin bilginin depolanması ve korunması sürecindeki uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Bilgi Depolama Araçları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elektronik               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Fotoğraf makinesi/fotoğraf</li> <li>✓ Kamera/kamera kaydı</li> <li>✓ Bilgisayar</li> <li>✓ Flash bellek</li> </ul> </li> <li>➤ Dosya/Dosyalama</li> </ul>
<b>Okullarda Kaydedilen Bilgi Türleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Etkinliklerde kullanılan konuşma metinleri</li> <li>➤ Okulla ilgili yapılacaklar listesi</li> <li>➤ Öğrencilerle/öğrenci davranışları ile ilgili bilgiler</li> <li>➤ Edebi değeri olan bilgiler</li> <li>➤ Tarihi bilgiler               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Okulda yapılan faaliyetler ve uygulamalar</li> </ul> </li> <li>➤ Tutanaklar</li> <li>➤ Öğretmen telefon numaraları ve adresleri</li> <li>➤ Ünite planları</li> <li>➤ Okul müdürlerinin okulla ilgili kişisel notları</li> <li>➤ Yönetmelikler ve kanunlar</li> </ul>

Tablo 4.7. (devam)

Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Okul Müdürlerinin Bilginin Depolanması ve Korunması Yeterliğini Gösterme Nedenleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Gerekli evrakları depolamanın okul müdürlerinin sorumlulukları arasında olması</li> <li>➤ Emirleri uygulayabilmek için gerekli olan bilgilerin, okul müdürleri tarafından bilinmesinin gerekliliği</li> <li>➤ Öğretmenlerden istekte bulunurken/okuldaki işlerin yapılmasını sağlamak için, gerekli olan kaynakları onlara sunabilme ihtiyacı</li> <li>➤ Öğretmenleri yönlendirebilme ihtiyacı</li> <li>➤ Okuldaki işleri takip etme ihtiyacı</li> <li>➤ Okul müdürlerinin bilgi depolama görevlerinin azalması <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gerekli bilgilerin Bakanlık tarafından depolanması</li> <li>✓ E-okul</li> <li>✓ Eğitim yönetimi alanındaki sitelerden ihtiyaç duyulan bilgilere ulaşabilme</li> </ul> </li> </ul>
<b>Okullarda Elektronik Ortamda Bilgi Depolanmasının Önündeki Engeller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Uygun altyapının olmaması</li> <li>➤ Elektronik veri kaybının olabileceğinin düşünülmesi</li> <li>➤ Yapılan teftişlerde dosyalama/arşiv sisteminin incelenmesi</li> </ul>

Okul müdürleri, okullarda bilginin depolanmasını elektronik ortamda ve dosyalama sistemi ile yapmaktadırlar. Okul müdürleri genel olarak her iki yolu tercih etseler de, okulla ilgili saklamak zorunda oldukları bilgileri daha çok dosyalama yöntemi ile sakladıklarını belirtmişlerdir. M12 bu konuda; “Okulda yapılan her türlü uygulamayı kağıda dökerim. Yapılan etkinliklere ilişkin fotoğrafların çekilmesini, kamera kayıtlarının alınmasını sağlarım. [...]” şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda bilginin depolanması ve korunması yeterliğini en alt düzeyde gösterdikleri belirlenen okul müdürleri arasında yer alan M13 ( $\bar{X}=40,97$ ) ve M2 ( $\bar{X}=43,44$ ), her iki yöntemle bilgi depoladıklarını, ancak elektronik depolamayı daha çok kendilerinin kullanacakları bilgiler için yaptıklarını şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Okulla ilgili her türlü belgeyi dosyalayarak arşive koyarız. Elektronik bilgi depolamayı ise, kendimle ilgili bilgileri daha doğrusu işimde faydası olabileceğini

*düşündüğüm bilgileri kaydetme amacıyla kullanıyorum. Okul işleri ile ilgili depolama çoğunlukla dosyalama, arşivleme şeklinde olur.” (M13).*

*“Okulla ilgili sorgulanabilecek bilgiler, dosyalarda kayıtlı bir şekilde arşivdedir. Ama benim kişisel tercihim elektronik bilgi depolanmasıdır. Kendi kullandığım bilgileri de elektronik ortamda kaydediyor ve saklıyorum.” (M2).*

Okul müdürleri, okullarda her türlü bilgiyi kaydetmediklerini belirten açıklamalarda bulunmuşlardır. Genel olarak okulla ilgili işlerde yararlanabilecekleri bilgileri ve kendilerinin kullanacakları notları sakladıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin, okulla ilgili yararlanabileceklerini belirttikleri bilgiler ise; öğrencilere ve öğretmenlere ilişkin bilgilerin yanı sıra, okulda yapılan faaliyetlere ilişkin belgeler ve okulda yapılan uygulamaların raporlarıdır. Bu konuda M12; “[...] *Etkinliklerde kullanılan konuşma metinleri kaydedilir. Zaten bu metinler kurduğumuz inceleme komisyonunda incelenir ve onaylanarak kullanılır. [...] Ayrıca kendim için yazdığım bireysel notlarımı da saklar, yeri ve zamanı geldiğinde kullanırım. Okulla ilgili yapılacakların listesini de yazarak not eder ve saklarım.*” şeklinde görüş bildirmiştir. M17 ise; *“Okulda kaydettiğimiz bilgiler daha çok öğrencilerle ilgili bilgilerdir. Ayrıca ileride tarihi bilgi olarak kullanılabilir, okulda neler yapıldığı ile ilgili bilgileri de tutanak şeklinde kaydetmeye çalışıyoruz. [...]”* demiştir. Okul müdürleri arasında, edebi nitelikte olan bilgileri saklamaya önem verdiğini belirtenler de olmuştur. M14 bu konudaki görüşlerini; “[...] *Elbette her bilgiyi depolamıyorum. Okul işlerinde faydalanabileceğim bilgileri, öğrenci davranışları ile ilgili bilgileri ve edebi değeri olan bilgileri kaydediyorum. Bilginin pragmatik değerini göz önünde bulunduruyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda bilginin depolanması ve korunması yeterliğini en alt düzeyde gösterdikleri belirlenen okul müdürleri arasında yer alan M23 ( $\bar{X}=41,77$ ) ise, farklı bir yaklaşım sergilemiş ve çeşitli yöntemleri kullanarak okulla ilgili her türlü bilgiyi kaydetmeye çalıştığını şu şekilde belirtmiştir:

*“[...] Öğrenci bilgileri, öğretmenlerin telefon numaraları ve adresleri dosyalarda, arşivimizde kayıtlıdır. Okulda meydana gelen olayları, okulun durumu hakkındaki bilgileri ve her gün yönetsel olarak neler yaptığımı kaydettiğim bir kişisel not defterim var. Ayrıca görsel olarak da, okulumuzdaki kameralar aracılığıyla kayıt yapıyoruz. Kamera kaydı, okulda her gün neler olduğunun kaydedilmesinde ve saklanmasında etkili bir yöntem.” (M23).*

Okul müdürleri, bilginin depolanması ve korunması yeterliğini göstermelerini birtakım sebeplere bağlamaktadırlar. Bu sebepler, okul müdürlerinin bu alanda yaptıkları uygulamalardan ziyade yasal sorumluluklar, görevlerini yerine getirebilmek için yapmak zorunda oldukları uygulamalar ve gözlenen teknolojik gelişmelerdir.

Okul müdürleri, öğretmenleri yönlendirebilmek ve onlara gerekli kaynakları sunabilmek için bilginin depolanmasına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Bu şekilde görüş bildiren M11; *“Bilginin depolanmasını ve korunmasını gerçekleştirmek gerçekten çok önemlidir. Çünkü öğretmenlerden bir şey istediğimde onlara ilgili ve gerekli kaynakları da sunuyorum. Öğretmenleri yönlendirebilmek ve işlerin yapılmasını sağlamak için ihtiyaç duyulan bilgiye sahip olmak ve bilgiye ulaşabilmek gereklidir. Gerekli bilgileri sunabilmem için ise bilgiyi depolamam gerekiyor.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Okul müdürleri, bilginin depolanmasının ve saklanması sorumlulukları arasında olduğunu ve emirleri uygulayabilmek için, bilginin depolanmasına önem vermek zorunda olduklarını belirtmişlerdir. M10 emirleri uygulayabilmek için bilgiyi depolama ihtiyacı duyduğunu; *“Okul müdürü bilgi depolamak zorundadır. Çünkü gerekli emirleri uygulayabilmek için, bizim gerekli bilgiyi bilmemiz gerekiyor. Okulda gerekenleri yapabilmek için, nelerin yapılması gerektiğini bilerek takip edebilmek için bilgi depolamak zorundayız.”* şeklinde belirtmiştir. M9 ise bu konuda; *“Okul müdürlerinin bilgiyi depolama ve korumada gösterdikleri yeterliğin nedeni devletin her işi kuralına göre istemesidir. Çünkü gerekli evrakları depolamak ve saklamak okul müdürlerinin sorumlulukları içinde yer almaktadır.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul müdürleri, Bakanlık tarafından bilgilerin depolanmasının, e-okul uygulamasının ve internet kullanımının bilgi depolama sorumluluklarını hafiflettiğini düşünmektedirler. M1 bu konudaki görüşlerini; *“Her türlü bilgi zaten Bakanlık tarafından depolanıyor. Böylece aranılan bilgilere rahatlıkla ulaşılabilir. Bu nedenle okul müdürlerinin bilginin depolanması konusunda sorun yaşamaması pek mümkün değil.”* şeklinde ifade etmiştir. M24 ve M5 ise görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Artık bilgileri Milli Eğitim Bakanlığının sitesinden alıyoruz. Mevzuatla ilgili bilgilere bu şekilde erişiyoruz. Çünkü oradaki bilgiler güncel. Ayrıca eğitim yönetimine faydası olan çeşitli sitelerden de yararlanıyoruz.”* (M24). *“Eskiden*



*elektronik ortamda kayıtlı olan bilgilerin CD kopyasını alırdık. Ama artık buna da gerek yok. Her türlü bilgiye zaten e-okul sayesinde ulaşabiliyoruz. [...]*” (M5).

Araştırmanın nicel boyutunda bilginin depolanması ve korunması yeterliğini en üst düzeyde gösterdikleri belirlenen okul müdürleri arasında yer alan M22 ( $\bar{X}=54,90$ ) ve M3 ( $\bar{X}=54,04$ ), çok fazla bilgi depolamak zorunda olmadıklarını ve Bakanlık tarafından sağlanan hizmetlerin ve e-okul uygulamasının bu konuda kendilerine yardımcı olduğunu belirterek şunları dile getirmişlerdir:

*“[...] E-okul uygulaması bu konuda çok faydalı. Öğrencilerle ilgili bilgileri artık çok fazla biz depolamak zorunda kalmıyoruz. [...]*” (M22).

*“Okul müdürleri sadece gerekli bilgileri depoluyorlar. Bu bilgiler dışında bir depolama yapmıyorlar.”* (M3).

Yapılan görüşmelerde okul müdürleri, daha çok kendilerine ait ve okul uygulamalarında kullanabileceklerini düşündükleri bilgileri elektronik ortamda sakladıklarını ifade etmişlerdir. Teftişlerde incelenen belgeleri ise, zorunlu olarak dosyalarda sakladıklarını belirtmişlerdir. Her ne kadar elektronik ortamda veri depolamayı tercih etseler de, bu konuda bazı çekinceleri bulunmaktadır. M15; *“Okulla ilgili bilgiler yani teftişte incelenen belgeler dosyalarda, arşivde saklanır. [...]*” diyerek teftiş unsurunun dosyalama sistemini devam ettirdiğini belirtmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda bilginin depolanması ve korunması yeterliğini en üst düzeyde gösterdikleri belirlenen okul müdürleri arasında yer alan M26 ( $\bar{X}=55,43$ ) da, teftiş faktörünün elektronik ortamda depolama yapmayı kısıtladığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Yasal olarak okulla ilgili bilgileri kağıt üzerinde kaydetmemiz isteniyor. Ama bireysel olarak kullandığım bilgiler, bilgisayarda kayıtlıdır.”*

Bilgilerin elektronik ortamda depolanmasını, okullarda uygun bir alt yapının olmamasının engellediğini belirten M7 bu konuda; *“[...] Bilgiler okullarda elektronik bir veri tabanında depolanmak istenirse sıkıntılı durumlar oluşabilir. Çünkü okullarda bu amaçla kullanılacak uygun ve yeterli bir alt yapı yok. Veri tabanlarının çökmesi ve elektronik verilerin kaybolması durumunda büyük problemler ortaya çıkar.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Elektronik ortamda bilgi depolamanın ve saklamanın, bilgi kaybına neden olabileceğini düşünen okul müdürleri, bu durumun elektronik ortamda depolama yapmayı kısıtladığını belirtmişlerdir. M17 bu konudaki görüşlerini; *“[...] Hem dosyalarda hem de elektronik ortamda bilgi kaydı yapıyoruz. Ama elektronik*

*ortamda kaydetme bence çok fazla sağlıklı değil. Bu bilgiler bozulabilir, yok olabilir.” şeklinde ifade etmiştir. M19 ise bu konuda; “[...] elektronik olarak bilgi kaydetmek biraz risklidir. Bilgisayarların çökme ihtimaline karşı doküman olarak da bu bilgileri kaydetmeyi tercih ediyorum.” demiştir.*

Sonuç olarak; nicel verilerin analizinde, okul müdürleri tarafından en üst düzeyde sergilenen bilgi yönetimi süreç yeterliğinin bilginin depolanması ve korunması olduğunun tespit edilmesinin ardından, nitel veriler de okul müdürlerinin bu yeterliği nasıl sergilediklerine açıklık getirmektedir. Okul müdürleri, bireysel olarak gerçekleştirdikleri depolamayı kendi yeterlikleri kapsamında değerlendirirken; öğretmenler tarafından gözlenebilen depolamayı ise, görevsel sorumlulukları olarak nitelendirmektedirler. Teknoloji alanında yaşanan gelişmelerin ise, bilginin depolanması ve korunması sürecindeki sorumluluklarını hafiflettiğini düşünmektedirler. Araştırmanın nicel boyutunda bilginin depolanması ve korunması yeterliğini en alt ve en üst düzeyde gösterdikleri tespit edilen okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde ise, bu yeterliği en üst düzeyde sergileyen okul müdürlerinin çok fazla bilgi depolama eğiliminde olmadıkları görülmektedir. Ancak bu yeterliği en alt düzeyde sergileyen okul müdürlerinin, daha fazla kayıt yapma eğiliminde oldukları anlaşılmaktadır.

#### **4.1.1.4. Bilginin paylaşılması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular**

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin bilginin paylaşılması boyutundaki yeterliklerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. Bilginin paylaşılması yeterliği boyutuna ilişkin bulgular

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	$\bar{X}$	SS
Okulla ilgili ihtiyaç duyduğumuz her türlü bilgiye, okul içinde nereden ulaşabileceğimizi bize sözel olarak anlatır.	f %	19 3,3	48 8,4	147 25,7	234 40,8	125 21,8	3,69	1,00
Hangi öğretmen hangi konularda daha fazla bilgiye sahip olduğunun, bütün öğretmenler tarafından bilinmesini sağlar.	f %	38 6,6	93 16,2	145 25,3	194 33,9	103 18	3,40	1,15
Okul için gerekli olabilecek her türlü bilginin okul içinde ve dışında nerede bulunabileceği konusunda, elektronik bir bilgi sistemi oluşturmaya çalışır.	f %	36 6,3	55 9,6	157 27,4	206 36	119 20,8	3,55	1,11
Eğitim-öğretim süreçlerinde ihtiyaç duyduğumuz her türlü bilginin okul dışında nerede bulunabileceğini bize sözel olarak anlatır.	f %	31 5,4	67 11,7	164 28,6	196 34,2	115 20,1	3,51	1,10
Okul gelişimi adına yapılmasının yararlı olacağını düşündüğü her türlü uygulamayı, bize tanıtarak uygulama hakkında gerekli bilgileri paylaşır.	f %	20 3,5	59 10,3	137 23,9	215 37,5	142 24,8	3,69	1,06
Okul içinde yaptığı sunum ve toplantılarda görsel sunum tekniklerini kullanır.	f %	41 7,2	85 14,8	149 26	168 29,3	130 22,7	3,45	1,19
Gerekli durumlarda okuldaki uygulamalara ilişkin bilgileri bize bildirmek için, telefon kullanmayı tercih eder.	f %	45 7,9	89 15,5	142 24,8	188 32,8	109 19	3,39	1,18
Bilgi ve deneyimlerimizi, okulda görev yapan diğer meslektaşlarımızla paylaşmamızı sağlamak için, çalışma takımları oluşturmamız yönünde bizi teşvik eder.	f %	24 4,2	59 10,3	150 26,2	198 34,6	142 24,8	3,65	1,08
Öğretmenler arasında diyalog aracılığıyla bilgi paylaşımının sağlanabileceği sosyal etkinlikler düzenler.	f %	39 6,8	69 12	148 25,8	205 35,8	112 19,5	3,49	1,13
Bilgi ve fikirlerimizi sadece sözel olarak değil yazılı olarak da okul yönetimiyle paylaşmamızı teşvik eder.	f %	21 3,7	76 13,3	142 24,8	209 36,5	125 21,8	3,59	1,07

Tablo 4.8. (devam)

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	$\bar{X}$	SS
Okul yönetiminin ve öğretmenlerin birbirleriyle daha aktif bilgi paylaşımında bulunabilmesi için, çeşitli sohbet yazılımlarının (msn, yahoo messenger, google talk vb. ) kullanılmasını teşvik eder.	f	84	85	155	135	114	3,19	1,31
	%	14,7	14,8	27,1	23,6	19,9		
Okulumuzda deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere mesleki konularda yardımcı olmalarını teşvik eder.	f	46	82	151	175	119	3,41	1,19
	%	8	14,3	26,4	30,5	20,8		
Okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip olduğumuz bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmemizi ister.	f	76	99	151	152	95	3,15	1,26
	%	13,3	17,3	26,4	26,5	16,6		

Bilginin paylaşılması yeterliği boyutunda en yüksek ortalamaya “Okulla ilgili ihtiyaç duyduğumuz her türlü bilgiye, okul içinde nereden ulaşabileceğimizi bize sözel olarak anlatır” ( $\bar{X}=3,69$ ) ve “Okul gelişimi adına yapılmasının yararlı olacağını düşündüğü her türlü uygulamayı, bize tanıtarak uygulama hakkında gerekli bilgileri paylaşır” ( $\bar{X}=3,69$ ) maddeleri sahiptir. En düşük ortalamaya ise, “Okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip olduğumuz bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmemizi ister” ( $\bar{X}=3,15$ ) maddesi sahiptir. Bilginin paylaşılması yeterliği boyutundaki maddelerin ortalaması, 3,15 ile 3,69 arasında değişmektedir. Bu boyutta yer alan davranışlar arasında sırasıyla en düşük ortalamaya sahip olan; “Okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip olduğumuz bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmemizi ister” ( $\bar{X}=3,15$ ), “Okul yönetiminin ve öğretmenlerin birbirleriyle daha aktif bilgi paylaşımında bulunabilmesi için, çeşitli sohbet yazılımlarının (msn, yahoo messenger, google talk vb. ) kullanılmasını teşvik eder” ( $\bar{X}=3,19$ ) ve “Gerekli durumlarda okuldaki uygulamalara ilişkin bilgileri bize bildirmek için, telefon kullanmayı tercih eder” ( $\bar{X}=3,39$ ) davranışları okul müdürleri tarafından bazen

gösterilmektedir; bu boyutta yer alan diğer davranışlar okul müdürleri tarafından çoğu zaman gösterilmektedir.

OMBYSYÖ’de yer alan maddeler arasında da, “Okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip olduğumuz bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmemizi ister” ( $\bar{X}=3,15$ ) maddesi, en düşük ortalamaya sahip olan maddedir. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bu davranışının, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri arasında en alt düzeyde gösterilen davranış olması bakımından, daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu şekilde, söz konusu davranışın sergilenmesindeki eksikliğin altında yatan nedenlerin ve okul müdürlerinin, bu tür bir uygulamada bulunmalarını engelleyen faktörlerin belirlenmesi istenmiştir. Bu nedenle, okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürleri görüşmelerde, okulda yeni göreve başlayan öğretmenleri yazılı ve sözlü olarak bilgilendirdikleri, sözlü bilgilendirmeyi hangi yollardan yaptıkları ve öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla ilgili anket maddesindeki uygulamanın gerçekleştirilmesini sağlayacak bir arşivin oluşturulmamasının nedenleri üzerinde durmuşlardır. Bu nedenle okul müdürlerinin görüşleri; “yazılı olarak paylaşılan bilgiler”, “sözlü olarak paylaşılan bilgiler”, “bilgilerin sözlü olarak paylaşılma yolları” ve “okullarda öğretmenlerin bilgilendirilmesi amacıyla kullanılabilir arşivlerin oluşturulmamasının nedenleri” temalarında kodlanmış ve yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Okul müdürlerinin okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin bilgilendirilmesi amacıyla yaptıkları uygulamalara ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Yazılı Olarak Paylaşılan Bilgiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ders programı</li> <li>➤ Görev tebliği</li> <li>➤ Kurul tutanakları</li> <li>➤ Sosyal etkinliklerle ilgili kayıtlar <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Yıllık kutlama ve anma kayıtları</li> </ul> </li> <li>➤ Zümre tutanakları/kararları</li> <li>➤ Rehberlik faaliyetleri</li> <li>➤ Yıllık plan örnekleri</li> <li>➤ Okul dergileri</li> <li>➤ Kulüp yıllık çalışma planı</li> <li>➤ Kulüplerin ara toplantı kararları</li> <li>➤ Okulun web sitesindeki bilgiler</li> <li>➤ Brifing dosyası <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Okulun fiziki durumu hakkında bilgiler</li> <li>✓ Mevcut donanım bilgisi</li> <li>✓ Öğrenciler hakkında bilgiler</li> <li>✓ Öğretmenler hakkında bilgiler</li> <li>✓ Okul-aile birliği hakkında bilgiler</li> <li>✓ Okul harcamalarına ilişkin bilgiler</li> <li>✓ Okul çevresinin durumuna ve olanaklarına ilişkin bilgiler</li> <li>✓ Spor ve bilgi yarışmalarının sonuçları</li> </ul> </li> </ul>
<b>Sözlü Olarak Paylaşılan Bilgiler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okulun yapısına ilişkin bilgiler</li> <li>➤ Okuldaki disiplin anlayışına ilişkin bilgiler</li> <li>➤ Okuldaki eğitim anlayışına ilişkin bilgiler</li> <li>➤ Öğretmen/sınıf sayısına ilişkin bilgiler</li> <li>➤ Öğrencilerin genel davranış durumu hakkında bilgiler</li> <li>➤ Okulun misyonu</li> <li>➤ Okulun vizyonu</li> <li>➤ Komisyonlara ilişkin bilgiler</li> <li>➤ Öğretmenlerin öğrenme talebinde bulunduğu her türlü bilgi</li> <li>➤ Diğer öğretmenlerle tanıştırmaya yönelik aktarılan bilgiler</li> <li>➤ Yararlanılabilecek kaynakların tanıtımına yönelik yönlendirme bilgisi</li> </ul>

Tablo 4.9. (devam)

Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Bilgilerin Sözlü Olarak Paylaşılma Yolları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okul müdürü tarafından</li> <li>➤ Okul müdürü yardımcılarını görevlendirme</li> <li>➤ Deneyimli öğretmenlerin görevlendirilmesi</li> <li>➤ Zümre başkanının görevlendirilmesi</li> <li>➤ Kurul toplantıları</li> <li>➤ Zümre toplantıları</li> </ul>
<b>Okullarda Öğretmenlerin Bilgilendirilmesi Amacıyla Kullanılabilecek Arşivlerin Oluşturulmamasının Nedenleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kırtasiyeciliği artıracağı düşünülmesi</li> <li>➤ Zaman kaybı olarak düşünülmesi</li> <li>➤ Kapsamlı arşiv oluşturabilecek bilgi birikiminin olmaması</li> <li>➤ Arşivleme yapacak eleman eksikliği</li> <li>➤ Öğretmenlerin rapor verme alışkanlıklarının olmaması</li> <li>➤ Öğretmenlerin bilgi talebinde bulunmaması</li> <li>➤ Öğretmenlerin bilgilendirmeye ihtiyaçlarının olmadığı düşünülmesi</li> <li>➤ Öğretmenlerin okul hakkında kendilerinin araştırma yapmaları</li> <li>➤ Yaşayarak/etkileşim yoluyla öğrenmenin gerçekleşebileceğinin düşünülmesi</li> </ul>

Okul müdürleri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin faydalanması için, okulda görev yapan öğretmenler tarafından okul uygulamalarına ilişkin rapor yazılması uygulamasının yerine, birtakım bilgileri yeni gelen öğretmenlerle yazılı olarak paylaştıklarını belirtmişlerdir. Okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerle yazılı olarak paylaşılan bilgiler arasında, özellikle kurul tutanakları bulunmaktadır. Kurul tutanaklarının yanı sıra; yıllık kutlamalara ilişkin kayıtlar, ders programı ve görev tebliği okul müdürlerinin yazılı olarak paylaştıkları bilgiler arasında yer almaktadır. Ancak okul müdürleri, özellikle kurul tutanaklarının okutulmasının oldukça faydalı olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda M1; “Okulla ilgili her türlü bilginin ve uygulamanın yazılı olarak bildirilmesi mümkün değil. Ders programı, görev tebliği ve kurul tutanakları yazılı olarak öğretmenlerle paylaşılıyor. Özellikle kurul tutanaklarında okulun geçmiş uygulamalarıyla ilgili her türlü bilgiye ulaşılabilmektedir. [...]” şeklinde görüş bildirmiştir. M9 ise bu konuda; “Okula yeni gelen bir öğretmeni bilgilendirmek için kurul tutanakları okutulur. Bu şekilde usul ve esasları öğrenir. Okulda yapılmış yıllık kutlamalar ve anmalara ilişkin kayıtlar da saklanmaktadır, bu tür kayıtlar da yeni gelen öğretmene gösterilir. Zaten öğretmenin kurul tutanaklarını okuması yeterli bilgiyi elde etmelerini sağlayacaktır.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin bilgilendirilmesine branş ve görev bazında yaklaşan okul müdürleri ise, zümre tutanaklarını ve kulüplere ilişkin bilgileri yazılı olarak paylaştıklarını belirtmişlerdir. M14 bu konuda; “[...] Ayrıca yeni gelen öğretmenle aynı branştan başka bir öğretmeni, gerekli bilgilendirmeleri yapması için görevlendiriyoruz. Deneyimli öğretmenimiz, zümre kararlarını ve yıllık plan örneklerini yeni gelen öğretmenimiz ile paylaşıyor. Eğer yeni gelen öğretmen herhangi bir kulüpte yer alacaksa, bu kulübün yıllık çalışma planı ve ara toplantı kararları yetkili öğretmen tarafından bildirilir.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip oldukları bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmelerini isteme davranışını en alt düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürleri arasında yer alan M13 ( $\bar{X} = 2,59$ ), her uygulama hakkında yazılı rapor tutmayı gerekli bulmadığını belirtmiştir. Sosyal etkinliklere ilişkin dokümanları öğretmenlerle ihtiyaç halinde paylaştığını şu şekilde ifade etmiştir: “[...] Genelde çok önemli olduğunu düşündüğümüz uygulamalar için bu tür raporları hazırlatarak saklıyoruz. Bunun dışında okulda gerçekleştirilen sosyal etkinlikler ve rehberlik faaliyetlerine ilişkin dokümanlar kayıtlıdır. Bu dokümanlar da yeni gelen öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu takdirde okutulabilmektedir.”

Okul müdürleri arasında, brifing dosyasının öğretmenlerle paylaşılmasının oldukça faydalı olacağını düşünenler bulunmaktadır. Bu yönde görüş bildiren M22; “Okula yeni gelen öğretmenleri bilgilendirmek için brifing dosyasını kullanıyorum. Brifing dosyası okulun aynasıdır. Bu dosyada öğrenciler ve öğretmenlerle ilgili bilgiler, okul çevresinin durumu ve imkanları hakkında bilgiler, spor ve bilgi yarışmalarından elde edilen sonuçlar ve başarılar hakkında bilgiler, okul harcamaları ve okul-aile birliği hakkında bilgiler yer almaktadır. Brifing dosyasını her yıl yenilerim. Bu nedenle yeni gelen bir öğretmenin ihtiyaç duyabileceği tüm bilgiler, güncel bir şekilde bu dosyada bulunur.” demiştir.

Okul müdürleri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenleri sadece yazılı olarak ve belge ve doküman sunarak değil, sözlü olarak da bilgilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin sözlü olarak paylaştıkları bilgiler arasında, okula ilişkin demografik bilgiler ve öğrencilerin genel durumu hakkındaki bilgiler bulunmaktadır. Bu yönde görüş bildiren M8; “Okulumuza yeni bir öğretmen geldiğinde okuldaki öğretmen sayısı, sınıf sayısı hakkında genel bilgileri veriyorum. Sınıf yönetimindeki başarısı için ise, öğrencilerin genel durumu hakkında bilgi



veriyorum. Ama okul kültürüne ilişkin herhangi bir bilgilendirme yapmıyoruz.” demiştir. M3 ise, okuldaki eğitim anlayışına ilişkin bilgileri sözlü olarak paylaştığını şu şekilde ifade etmiştir: “Okula yeni gelen öğretmenlere okulu kendim tanıtıyorum. Eğitim anlayışı ve yapılan işler hakkında bilgi veriyorum.” Okul müdürleri arasında, okula yeni gelen öğretmenleri yararlanabilecekleri kaynaklar konusunda yönlendirmeye çalışarak bilgi paylaştığını düşünenler bulunmaktadır. Bu konuda M11; “Okula yeni gelen öğretmenleri bilgilendirmek için gerekli kaynakları sağlamaya çalışıyorum. Faydalanabilecekleri gerekli ve ilgili kaynaklara onları yönlendiriyorum. İnternet üzerinden faydalı doküman ve bilgilere ulaşmalarını sağlıyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip oldukları bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmelerini isteme davranışını en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürleri arasında yer alan M20 ( $\bar{X} = 3,90$ ) ise, okul misyonunu ve vizyonunu öğretmenlere anlattığını belirtmiştir. Aynı zamanda, bu bilgilendirme sürecinde öğretmenleri tanımaya çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir: “Okulumuza yeni gelen öğretmenleri diğer öğretmenlerle tanıştıyorum. Okulumuzun vizyonunu ve misyonunu anlatırım. Daha sonra daha çok ona sorular sorarım. Becerilerinin neler olduğunu, branşı dışındaki ilgi alanlarının neler olduğunu ve okula ne gibi katkılarda bulunabileceğini öğrenmeye çalışırım.”

Okulda göreve yeni başlayan öğretmenleri sözlü olarak bilgilendirdiklerini belirten okul müdürleri, bu sözlü bilgilendirmenin yapılış yollarından da bahsetmişlerdir. Okul müdürleri arasında, okula yeni gelen öğretmeni bizzat kendisinin bilgilendirmesini tercih edenler bulunmaktadır. Bu yönde görüş bildiren M12; “Okulumuza yeni gelen öğretmenlere sözel olarak gerekli bilgileri iletiyorum. Ama daha çok yaşayarak öğrenme yoluyla okulla ilgili bilgileri öğreniyorlar. Bir süre sonra da yeni gelen öğretmenimizi çağırarak, uyum sağlayıp sağlayamadığını sorup gerekli bilgilendirme ve yardımda bulunurum.” demiştir. Okul müdürleri tarafından, deneyimli öğretmenlerin ve zümre başkanının görevlendirilmesi ve kurul toplantılarında bilgi paylaşılması, okula yeni gelen öğretmenlerin sözlü olarak bilgilendirilmesinde kullanılan yollar arasındadır. M7 bu konuda; “Okulumuza yeni gelen bir öğretmeni bilgilendirmek için, deneyimli bir öğretmenin yardımcı olmasını isterim. Deneyimli öğretmen yeni gelen öğretmene bilgi ve tecrübelerini aktarır.” şeklinde görüş bildirmiştir. M16 ise, kurul toplantılarına değinerek; “Aramıza yeni

*katılan öğretmenlere okulla ilgili gerekli bilgileri, ihtiyaç duyabilecekleri bilgileri kurul toplantılarında veriyoruz. Kurul toplantılarında akıllarındaki sorulara yanıt buluyorlar.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. M27 ise, yeni gelen öğretmenin branşını dikkate alarak zümre başkanını görevlendirdiğini; “[...] Zümre başkanı ile tanıştırılır ve branşı ile ilgili bilgileri zümre başkanı verir.” şeklinde belirtmiştir.

Yapılan görüşmelerde okul müdürleri, okulda görev yapan öğretmenler tarafından, okul uygulamalarına ilişkin rapor yazılması ve bu raporların arşivlenerek okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin kullanımına sunulması şeklindeki bir uygulamanın yapılamamasının/yapılmamasının nedenlerini açıklamışlardır. Okullarda arşivleme işiyle uğraşacak eleman eksikliğinin bu konuda önemli bir engel olduğunu düşünen M4; “İleride bilgilendirme amaçlı veya kullanma amaçlı yararlanılabilecek gerekli bilgilerin kapsamlı arşivlemesini yapacak eleman sayısı yeterli değil. Bu nedenle böyle kapsamlı bir arşivi okullarda oluşturmak çok zordur.” şeklinde görüş bildirmiştir. Okul müdürleri arasında, arşiv oluşturmanın maddi açıdan ve zaman açısından zarara neden olacağını düşünenler bulunmaktadır. Bu yönde görüşe sahip olan M27; “Böyle bir bilgilendirme arşivinin hazırlanması bence kırtasiyeciliği artırır ve zaman kaybına neden olur.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip oldukları bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmelerini isteme davranışını en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürleri arasında yer alan M5 ( $\bar{X} = 4,08$ ) ise, öğretmenlerin rapor verme alışkanlıklarının olmamasını bir engel olarak görmektedir. Bu konuda; “[...] Zümre tutanaklarında zaten gerekli kayıtlar var, bunları öğretmenlere sunuyorum. Ama bunun dışında bir arşiv oluşturmam çok zor. Öğretmenlerde rapor verme alışkanlığı yok. Bu nedenle öğretmen raporlarından bir arşiv oluşturmak çok zordur.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul müdürleri tarafından sunulan görüşler arasında, öğretmenlerin bilgilendirilmeye ihtiyaç duymadıkları ve bu nedenle bu tür bir arşiv oluşturulmasına da ihtiyaç duyulmadığı yer almaktadır. Bu yönde görüşe sahip olan M21; “Bütün öğretmenler bir okulda neler yapıldığını, işlerin nasıl yürüdüğünü bilir. Yani okul faaliyetleri ile tanıştırlar. Bu nedenle çok fazla bilgilendirme ihtiyacı duymuyoruz.” demiştir. Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip oldukları bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmelerini isteme davranışını, en alt düzeyde

sergiledikleri tespit edilen okul müdürleri arasında yer alan M17 ( $\bar{X} = 2,42$ ) ve M2 ( $\bar{X} = 2,56$ ); okulun arşiv oluşturacak birikimi olmamasını bir engel olarak düşünmektedirler. Aynı zamanda öğretmenlerin bilgilendirilmeye ihtiyaç duymadıklarını da belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerini ise, şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Eğer yeni gelen öğretmenden böyle bir talep gelirse gerekli bilgilendirmeyi yaparız. Ama ben çağırıp bu tür bir bilgi verme konuşması yapmam. Zaten okulun da tarihi geçmişinin kayıtlı olduğu bir arşivi, bilgilendirme amaçlı kullanılacak bir birikimi yok. Ama zaten yeni gelen öğretmenler, okula gelmeden önce gerekli ön araştırmayı yapıyorlar. Çevrelerine sorarak ihtiyaç duydukları bilgileri okulda göreve başlamadan önce elde ediyorlar.” (M17). “Okullarda bir arşiv sıkıntısı var. Gerekli veya ileride faydalanılabilecek bilgileri saklamak için, düzenli ve kapsamlı bir arşiv oluşturulmuyor. Okulun bunun için birikimi yetersiz. Öğretmenlerin de bu şekilde bilgilendirilmeye aslında çok fazla ihtiyaçları yok.” (M2).*

Okula yeni gelen öğretmenlerin, göreve başlamadan önce okul hakkında araştırma yaptıklarını ve bu nedenle bilgi arşivine gerek olmadığını düşünen okul müdürleri bulunmaktadır. Bu yönde görüşe sahip olan M24; “[...] Ama artık tüm öğretmenlerimiz bilgili. Okula geldikleri zaman, gerekli olan tüm bilgileri zaten biliyorlar. Ayrıca okulumuza ait tüm bilgiler, okulumuzun web-sitesinde yayınlanıyor. İhtiyaç duyan öğretmenler, web sitesinden de istedikleri bilgilere ulaşabiliyorlar.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Okul müdürlerinin, okula yeni gelen öğretmenlerin etkileşim yoluyla bilgilenmesinin daha doğru olduğunu düşünmeleri de, bu tür bir arşivin oluşturulmasının önündeki engeller arasında yer almaktadır. Bu yönde görüş bildiren M15; “Okulumuza yeni bir öğretmen geldiğinde genellikle öğrenmesi gerekenleri etkileşim yoluyla öğrenir. Okulumuzda zaten bir aile ortamı var. Gerekli bilgileri öğrenmesi hiç zor olmuyor.” demiştir.

Sonuç olarak; elde edilen nitel veriler, okul müdürlerinin öğretmenlerden okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip oldukları bilgileri rapor etmelerini istemediklerini ve okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin bilgilendirilmesinde, okul müdürleri tarafından tercih edilen uygulamaları ortaya koymaktadır. Okul müdürleri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenleri bilgilendirmek için, okulda çalışan öğretmenlerden yapılan uygulamalar hakkında rapor yazmalarını istemediklerini, ancak bunun yerine çeşitli kayıtları öğretmenlere sunduklarını ve

sözlü bilgilendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin bu ifadelerine rağmen öğretmenler, bu davranışın okul müdürleri tarafından bazen gösterildiğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip oldukları bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmelerini isteme davranışını, en alt ve en üst düzeyde sergileyen okul müdürlerinin ifadeleri incelendiğinde ise, bu davranış en alt düzeyde sergileyen okul müdürlerinin, öğretmenlerin bilgilendirilmeye ihtiyacı olmadığını düşündükleri ve ihtiyaç halinde bilgilendirme yaptıkları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu davranış en alt ve en üst düzeyde sergileyen okul müdürleri arasında da, öğretmenleri bilgilendirmede kullanılabilir bir arşivin oluşturulmasının önünde engeller olduğunu düşünenler bulunmaktadır.

OMBYSYÖ'nün maddeleri arasında en düşük ikinci ortalamaya sahip olan "Okul yönetiminin ve öğretmenlerin birbirleriyle daha aktif bilgi paylaşımında bulunabilmesi için, çeşitli sohbet yazılımlarının (msn, yahoo messenger, google talk vb.) kullanılmasını teşvik eder" ( $\bar{X} = 3,19$ ) maddesi de, bilginin paylaşılması boyutunda yer almaktadır. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bu davranışının, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri arasında en düşük ortalamaya sahip davranışlar arasında yer alması, dolayısıyla en alt düzeyde sergilenen davranışlar arasında olması bakımından, daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu şekilde, bu davranışın sergilenmesindeki eksikliklerin altında yatan nedenlerin ve bu tür yazılımların kullanımının önündeki engellerin neler olduğunun ortaya konulması istenmiştir. Bu nedenle okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürleri görüşme sorularına verdikleri cevapları, bu yazılımları kullanmama nedenleri etrafında şekillendirmişlerdir. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri; "sohbet yazılımlarının kullanılmasının önündeki engeller/kullanılmamasının nedenleri" temasında kodlanmış ve bu temaya bağlı olarak yapılan kavramsal kodlamalar Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Okul müdürlerinin bilgi paylaşımında sohbet yazılımlarının kullanımını teşvik etmelerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Sohbet Yazılımlarının Kullanılmasının Önündeki Engeller/Kullanılmamasının Nedenleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okul müdürlerinin yeterli vakit bulamaması</li> <li>➤ Okul müdürlerinin sohbet yazılımlarını kullanmayı bilmemesi</li> <li>➤ Öğretmenlerin teknolojiye yabancı olmaları               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Yazılımları kullanmayı bilmemeleri</li> <li>✓ Yazılımları yeterli düzeyde kullanamamaları</li> </ul> </li> <li>➤ Öğretmenlerin evlerinde internet bağlantılarının olmaması</li> <li>➤ Sohbet yazılımlarının amaca uygun kullanılmaması               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bilimsel amaçlı kullanılmaması</li> <li>✓ Rastgele/gereksiz/sistemsiz paylaşımlarda bulunulması</li> <li>✓ Sohbet amaçlı kullanılması</li> </ul> </li> <li>➤ Sohbet yazılımlarının zaman kaybına neden olması</li> <li>➤ Doğru kullanım için uygun kültür ve sistemin bulunmaması</li> <li>➤ Telefon kullanımının tercih edilmesi</li> <li>➤ Okullarda telefon mesaj sisteminin olması</li> <li>➤ E-mail kullanımının tercih edilmesi</li> <li>➤ Okul web sitesi üzerinden paylaşımlarda bulunulması</li> <li>➤ Okul içinde yüz yüze iletişimin tercih edilmesi</li> </ul>

Bilgi paylaşımı amacıyla sohbet yazılımlarının kullanımının gerekliliği konusunda birbirinden farklı düşünen okul müdürlerinin ortak görüşleri, bu yazılımların kullanılmadığı/kullanılmadığı veya yeterli düzeyde kullanılmadığıdır.

Okul müdürleri arasında bu yazılımların kullanımını gerekli veya faydalı bulmasına rağmen, bilgi paylaşımı amacıyla bu yazılımları kullanmadığını belirtenler olmuştur. Bu yönde görüşe sahip olan müdürlerin, bu yazılımların kullanımını teşvik etmeme nedenleri arasında; zamanlarının olmaması, okulun web sitelerinden paylaşımında bulunmaları ve teknolojiye yabancılık yer almaktadır. Bu yönde görüş bildiren M4; *“Bu yazılımları kullanmak gerekli ama kullanmıyoruz. [...] Ben zaten gerekli olan her türlü bilgiyi okulun web sitesine koyuyorum. Bu şekilde bilgi*

*paylaşımında bulunuyorum. Öğretmenler de gerekli bilgilere ulaşmak için, okulun web sitesini kullanmak zorunda kalıyorlar.*” demiştir. M5 ise, zaman faktörüne değinerek; *“Bu yazılımların kullanılması artık çağın bir gereğidir. Yeni kuşağa hitap edebilmek için, bunları kullanmayı bilmemiz gerekir. [...] Ama kullanabilmemiz için de vakit gerekli. Yeterli vaktimiz olmadığından çok fazla kullanamıyoruz.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Teknolojiye yabancılığın bir engel olduğunu belirten okul müdürleri arasında yer alan M27 ise; *“Bu yazılımlar teknolojiye olan yabancılikten dolayı kullanılmıyor. Öğretmenlerin teknolojiye olan yabancılığı, teknolojinin aktif kullanımını engelliyor.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Bu yazılımların bilgi paylaşımı amacıyla kullanılmasını gerekli bulmayan okul müdürleri ise, bu yazılımların kullanımının zaman kaybına neden olduğunu, yazılımların amaca uygun kullanılmadığını, telefon ve e-mail ile paylaşımında bulunmanın yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönde görüşe sahip olan M3; *“Bu yazılımların kullanılması elzem değil. İletişim için telefonu ve telefon mesajlarını kullanıyorum. Zaten kısa mesaj organizasyonumuz var. Bütün öğretmenlerin telefon numarası bu sistemde kayıtlıdır. Gerekli durumlarda kısa mesaj yoluyla bilgilendirmelerde bulunuyoruz.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. M25 ise; *“Haberleşmede veya bilgi paylaşımında bu yazılımları kullanmıyoruz. Ben bu yazılımların kullanımının zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. Bunların yerine haberleşme ve paylaşım amacıyla aktif bir şekilde e-mail kullanıyoruz.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Amaca uygun kullanımın olmadığını ifade eden M7 ise; *“Teknolojik yazılımlar amacına uygun kullanılmalıdır. Bence bu tür yazılımlar iletişimden ziyade sohbet amaçlı kullanılıyor.”* diyerek bu yazılımları teşvik etmemesinin nedenini belirtmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda okul yönetiminin ve öğretmenlerin birbirleriyle daha aktif bilgi paylaşımında bulunabilmesi için, çeşitli sohbet yazılımlarının kullanılmasını teşvik etme davranışını, en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürleri arasında yer alan M26 ( $\bar{X}=4,43$ ) ve M6 ( $\bar{X}=4,11$ ), bilgi paylaşımı amacıyla bu yazılımların kullanımını gerekli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu tercihlerinin nedeninin ise, bilinçli kullanımın olmaması ve paylaşım amacıyla alternatif yolları tercih etmeleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Ben bu yazılımların kullanılmasını tercih etmiyorum, doğru da bulmuyorum. Çünkü sistemli ve bilinçli bir şekilde kullanılmıyor. Herkes istediği şeyi, istediği şekilde*

*paylaşıyor.” (M26). “Bu tür yazılımların okul içindeki iletişimde kullanılmasını zaten gereği yok. Aynı okul içinde çalıştığımız öğretmenlerle yüz yüze iletişim kurmanın daha doğru olduğunu düşünüyorum ve bu yüz yüze iletişim kurmayı tercih ediyorum. Okul dışında haberleşmenin gerekli olduğu durumlarda ise, telefon kullanıyoruz.” (M6).*

Araştırmanın nicel boyutunda okul yönetiminin ve öğretmenlerin birbirleriyle daha aktif bilgi paylaşımında bulunabilmesi için, çeşitli sohbet yazılımlarının kullanılmasını teşvik etme davranışını en alt düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürleri arasında yer alan M2 ( $\bar{X} = 2,67$ ) ve M13 ( $\bar{X} = 2,68$ ), diğer okul müdürleri gibi bu yazılımların kullanılmasını tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu yazılımları kullanmaya yabancı olmalarını, uygun kültür ve sistem yapısının olmamasını ve e-mail gibi alternatif yollar ile paylaşımda bulunmalarını, bu tercihlerinin nedenleri olarak göstermişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini ise, şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Ben paylaşım amaçlı olarak genellikle e-mail kullanıyorum. Öğretmenlerimiz bu yazılımları aktif bir şekilde kullanmıyorlar. Hatta bilmeyenler bile olabiliyor. Bu nedenle öğretmenlerle olan paylaşımlarımız için, şu anda bu yazılımları kullanmıyoruz. Belki ileride etkili bir şekilde kullanılabilir.” (M2). “Bu tür yazılımları biz haberleşme ya da paylaşımda bulunma amacıyla kullanmıyoruz. Bu tür yazılımların kullanılabilmesi için, uygun kültür ve sistem olması gerekir. Şu an uygun kültür ve sistemin oturduğu söylenemez.” (M13).*

Yapılan görüşmelerde okul müdürleri, öğretmenlerle bilgi paylaşımı amacıyla sohbet yazılımı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak; nitel veriler, bu yazılımların kullanımının okul müdürleri tarafından çok fazla teşvik edilmemesinin nedenlerine açıklık getirmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda bilgi paylaşımı amacıyla sohbet yazılımlarının kullanımını teşvik etme davranışını, gerek en alt gerekse en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürlerinin, bu yazılımları kullanmayı tercih etmediklerini belirtmeleri ise dikkat çekicidir.

Tablo 4.2’de de görüldüğü gibi, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin en alt düzeyde gösterdikleri yeterlik boyutu, bilginin paylaşılması yeterliğidir. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bu boyuttaki yeterliklerinin, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri arasında en alt düzeyde gösterilen yeterlik olması bakımından, daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu şekilde okul müdürlerinin, bilginin paylaşılmasına yönelik yaptıkları uygulamaların ve bu

yeterliği göstermelerini kısıtlayan ve/veya engelleyen faktörlerin belirlenmesi istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ortaöğretim okulu müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürleri görüşmelerde; hangi tür bilgileri öğretmenlerle karşılıklı olarak paylaşmayı tercih ettiklerinden, bilgi paylaşımını kısıtlayan faktörlerden ve bilgi paylaşma yollarından bahsetmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin görüşleri; “paylaşılan bilgi türleri”, “bilgi paylaşımını kısıtlayan faktörler” ve “bilgi paylaşımında kullanılan yollar/bilgi paylaşma şekilleri” temalarında kodlanmış ve yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. Okul müdürlerinin bilginin paylaşılması sürecindeki uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Alt Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Paylaşılan Bilgi Türleri</b>		➤ Özlük hakları
		➤ Eğitim-öğretim alanındaki yenilikler
		➤ Okuldaki araç-gereçlerle ilgili bilgiler
		➤ Toplantılar için belirlenen gündem maddeleri ile ilgili bilgiler
		➤ Resmi yazışma kuralları
		➤ Protokol kuralları
		➤ Okul faaliyetleri ile ilgili bilgiler
		✓ Yapılması planlanan uygulamalar
		✓ Uygulamaya konmuş faaliyetler
		✓ Haftalık okul projeleri
		✓ Aylık çalışma programı
		➤ Ortak karar alma süreçlerinde paylaşılan bireysel fikirler
		➤ Mevzuat
	➤ Kültürel bilgiler	
	✓ Faydalı bulunan kitaplar/yazılar	
	✓ Faydalı bulunan televizyon programları	
	➤ Öğrencilerle ilgili konular	
	➤ Öğretmen sorunları	
	➤ Teknolojik gelişmeler	



Tablo 4.11. (devam)

Temalar	Alt Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Bilgi Paylaşımını Kısıtlayan Faktörler</b>	<b>Zaman Faktörü</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Zaman yetersizliği               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mesai saatinin kısalığı</li> </ul> </li> </ul>
	<b>Okul Müdürlerinden Kaynaklanan Faktörler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okul müdürlerinin bilgileri kendilerine saklamaları</li> <li>➤ Okul müdürlerinin nasıl bilgi paylaşımında bulunabileceklerini bilmemeleri</li> </ul>
	<b>Öğretmenlerden Kaynaklanan Faktörler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenlerin araştırma yapma konusunda isteksiz olmaları</li> <li>➤ Öğretmenlerin bilgisayar kullanımında yetersiz olmaları</li> <li>➤ Öğretmenlerin internet aracılığıyla paylaşma konusunda yetersiz olmaları</li> <li>➤ Okul müdürü ve öğretmenler arasındaki diyalog eksikliği</li> <li>➤ Öğretmenlerin bilgi paylaşımında bulunmaya gönülsüz olmaları</li> <li>➤ Öğretmenlerin ders saatlerinin dışında okulda bulunmamaları</li> <li>➤ Öğretmenlerin okul müdüründen çekinmeleri</li> <li>➤ Bilgi paylaşımının sadece okul müdürlerinden beklenmesi</li> <li>➤ Okul müdürünün bilgi paylaşımında bulunduğu anlaşılmaması               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Davranışsal paylaşımların dikkate alınmaması</li> <li>✓ Bilgi paylaşımının okul müdürünün görevi olarak değerlendirilmesi</li> </ul> </li> </ul>
<b>Bilgi Paylaşımında Kullanılan Yollar/Bilgi Paylaşma Şekilleri</b>	<b>Sözlü Paylaşım Yolları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İlgili öğretmenle bireysel paylaşım</li> <li>➤ Toplu paylaşım               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmenlerle toplantı</li> <li>✓ Kurul toplantıları</li> <li>✓ Zümre toplantıları</li> </ul> </li> <li>➤ Öğretmenler odasında zaman geçirme</li> </ul>
	<b>Yazılı Paylaşım Yolları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenler odasındaki panoları kullanma</li> <li>➤ E-mail ile doküman/bilgi paylaşma</li> <li>➤ Duyuru yazıları hazırlama</li> </ul>
	<b>Davranış Yoluyla Paylaşım</b>	

Okul müdürleri, öğretmenlerle karşılıklı olarak paylaşmayı tercih ettikleri bilgi türlerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürleri arasında sadece okul süreçleri ile ilgili bilgilerin ve mesleki bilgilerin karşılıklı paylaşımını uygun bulanlar yer aldığı gibi, kültürel konularda paylaşımında bulunmayı tercih edenler de yer almaktadır. Sadece okul süreçleri ile ilgili bilgileri ve mesleki bilgileri paylaşma yönünde tercihe sahip olan M27; *“Öğretmenlerle her türlü bilgiyi paylaşmam. Paylaşacağım bilginin niteliği önemli bu konuda. Onları ilgilendiren, okuldaki işlerini yapmalarını etkileyebilecek ve okul için önemli olan bilgileri paylaşırım. Öğretmenlerin branşlarına göre kimle hangi bilgiyi paylaşacağımı belirlerim. Onlardan da branşlarına göre bilgilerini ve fikirlerini alırım. [...]”* şeklinde görüş bildirmiştir. M4 ise, her türlü bilginin paylaşımından yana olduğunu; *“Öğretmenlerle olumlu veya olumsuz her türlü bilgiyi paylaşırım. Genellikle boş zamanlarımızda bu paylaşımları yapmaya çalışıyoruz. Örneğin resmi yazışma kuralları ve protokol kuralları gibi bilgileri de öğretmenlerle paylaşıyorum. Paylaşımlarımız sadece okul faaliyetlerine ait bilgilerle sınırlı kalmıyor.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda bilginin paylaşılması yeterliğini en alt düzeyde gösteren okul müdürleri arasında yer aldıkları tespit edilen M17 ( $\bar{X}=37,17$ ) ve M13 ( $\bar{X}=37,82$ )’ün bu konudaki görüşlerindeki ortak nokta, paylaşmayı tercih ettikleri bilgi türlerini öğretmen gönüllülüğünü dikkate alarak belirlemeleridir. M17 sadece eğitim ve okul ile ilgili bilgileri paylaşmayı tercih ettiğini; M13 ise, kültürel bilgileri de paylaşma eğiliminde olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

*“Öğretmenlerle daha çok öğrencilerin eğitiminde kullanılabilecek bilgileri ve okulda kullanılabilecek yenilikleri paylaşıyorum. Bu konularda gerekli bilgilendirmeleri yapıyorum. Öğretmenlerden de teknolojiye yeni gelişmeler konusunda bizi bilgilendirmelerini, bu alandaki bilgilerini bizlerle paylaşmalarını istiyorum. Bu alanda deneyimli olan, bu konularda ilgisi ve bilgisi olan öğretmenlerden paylaşımında bulunmalarını özellikle istiyorum. Çünkü teknoloji alanında sürekli gelişmeler oluyor ve hepsini takip edebilmek gerçekten zor. Ama bunları yapabilmem öğretmenlerin gönüllü olmasına bağlıdır.”* (M17). *“[...] Paylaşımlarımız sadece okulla ilgili uygulamalar konusunda olmaz. Okuduğumuz kitaplardan, izlediğimiz programlardan da faydalı bulduğumuz konuları öğretmenlerle karşılıklı olarak paylaşıyoruz. Ama bunu elbette paylaşımında bulunmak isteyen öğretmenlerle yapabiliyorum.”* (M13).

Okul müdürleri, yapılan görüşmelerde öğretmenlerle bilgi paylaşımında bulunmalarını kısıtlayan ve engelleyen durumların varlığından söz etmişlerdir. Engel niteliğindeki bu faktörler arasında, özellikle öğretmenlerden kaynaklanan faktörler ön plana çıkmıştır. Bu faktörler arasında; öğretmenlerin bilgi paylaşımında bulunmaya gönülsüz olmaları, okul müdüründen çekinmeleri ve paylaşımında bulunmanın sadece okul müdürlerinden beklenmesi yer almaktadır. Bu yönde görüş bildiren M21; *“Bilgi paylaşımına yönelik sohbetler yapıyoruz. Ama bu tür sohbetler sadece istekli olanlarla yapılabilir. Bütün öğretmenlerimizle bunu yapmak mümkün olmuyor. Ayrıca paylaşımında bulunduğunuz da her zaman anlaşılıyor. Okul müdürünün bilgilendirme yapması, öğretmenler tarafından müdürün görevi olarak değerlendiriliyor. Okul müdürü bir bilgilendirme ya da duyuru yaptığı zaman, öğretmenler bunun bir bilgi paylaşımı olduğunu düşünmüyorlar.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. M12 ise; *“[...] Okulda bilginin paylaşılması önündeki engel, öğretmenlerimizin okul müdürleri ile rahat bir şekilde konuşamamaları ve okul müdürleri ile zaman geçirmeyi sevmemeleridir. Karşılıklı paylaşımında bulunmayı çok fazla istemiyorlar.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda bilginin paylaşılması yeterliğini en üst düzeyde gösteren okul müdürleri arasında yer aldıkları tespit edilen M6 ( $\bar{X} = 54,61$ ) ve M22 ( $\bar{X} = 53,50$ ), bilgi paylaşımının öğretmenlerden kaynaklanan faktörlerden dolayı kısıtlandığını düşünmektedirler. Bilgi paylaşımını engelleyen/kısıtlayan durumların farkında olduklarını ve bu engellerin ortadan kaldırılmasına yönelik çözüm yollarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ders saatleri dışında okulda bulunmamalarını, teknolojiye yabancı olmalarını ve araştırma yapma konusunda isteksiz olmalarını, bu engeller arasında görmektedirler. Bu yöndeki görüşlerini ise, şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Öğretmenlerle yeterli düzeyde bilgi paylaşabilmek için gerekli olan zaman ne yazık ki yok. Öğretmenler genellikle dersleri biter bitmez okuldan ayrılmayı tercih ediyorlar. Teneffüslerde veya koridorlarda karşılaşma durumlarında da yeterli bilgi paylaşımında bulunmak pek mümkün değil. Çünkü bütün öğretmenlerle birlikte paylaşımında bulunmak çok daha verimli oluyor. Bu durumun aşılması için, öğretmenler ders saatleri dışında da okullarda bulunmalıdır. Öğretmenlerin mesai saatleri süresince okulda bulunma zorunluluğunun olması, bilgi paylaşımını artıracaktır.”* (M6). *“[...] her öğretmenin bilgisayarını etkili bir şekilde*

*kullanamaması, bilgi paylaşımında bulunmayı engelliyor. Bilgisayar kullanmada yetersiz olmaları, etkili bir şekilde araştırma yapmalarını ve bunları başkalarıyla paylaşımlarını engelliyor. Bu yetersizliklerinin araştırma yapma isteklerini körelttiğini düşünüyorum. Eksiklikleri olan öğretmenlerin teknolojiyi doğru kullanabilmeleri için, eğitim programları mutlaka düzenlenmelidir.” (M22).*

Araştırmanın nicel boyutunda bilginin paylaşılması yeterliğini en alt düzeyde gösteren okul müdürleri arasında yer aldığı tespit edilen M2 ( $\bar{X} = 36,06$ ), öğretmenlerin gönülsüz olmalarını bir engel olarak belirtmiş ve bu durumun tek taraflı bilgi paylaşımında bulunmasına yol açtığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Bilgi paylaşarak çoğalır. Her türlü bilginin öğretmenlerle paylaşılmasından yanayım. Ama bu paylaşım çift taraflı olmalıdır. Sadece benim bilgi paylaşımında bulunmam, okulda yeterli düzeyde bilgi paylaşıldığı anlamına gelmez. Öğretmenlerin de bilgi paylaşımına gönüllü olmaları gerekir. Sadece ben tek taraflı olarak nereye kadar paylaşımında bulunma isteği duyabilirim. [...]”*

Okul müdürleri arasında, çok fazla vurgulanmasa da, bilgi paylaşımının okul müdürlerinden kaynaklanan faktörlerden dolayı kısıtlandığını düşünenler yer almaktadır. Bu faktörler ise, okul müdürlerinin bilgiyi kendilerine saklamak istemeleri ve paylaşımında bulunma yolları konusunda bilgili olmamalarıdır. Bu yönde görüşe sahip olan M3; *“[...] Okul müdürleri, bilgileri kendilerinde kalınca daha değerli olacaklarını düşünüyorlar. Okul müdürlerinin müdür adayları yetiştirmesi gerekir. Bunun için gerekli paylaşımlarda bulunmaları şarttır. Ama paylaşımında bulunmak için yeterli donanımları yok. Bilgi alışverişinin nasıl yapılacağını, yapılması gerektiğini bilmiyorlar.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin üzerinde durdukları engelleyici faktörlerden biri de, mesai saatlerinin kısalığı olmuştur. Bu konuda M26; *“[...] mesai saatinin az olması, paylaşım yapılmasını engelliyor. Okulda yeterli paylaşımında bulunacak zamana sahip değiliz.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerle karşılıklı bilgi paylaşımını nasıl gerçekleştirdiklerine ilişkin ifadeleri incelendiğinde, özellikle sözlü ve yazılı paylaşım yollarını tercih ettikleri, hatta bu iki yolu birlikte kullanma eğiliminde oldukları dikkati çekmektedir. M5 öğretmenlerle nasıl bilgi paylaştığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğretmenlerden istediklerimi onlara net bir şekilde anlatırım. İstedğim mesajı etkili bir şekilde vermek için fıkralardan da faydalanırım. Daha sonra öğretmenler kendilerini sorgularlar. Benim onlardan istediklerimi, verdiğim*

*mesajları ve yapmaları gerekenleri düşünürler. Bir işin yapılması için gerekli olan kaynakları toplantılarda öğretmenlerle paylaşıyorum. Öğretmenlerin e-mail adreslerine gerekli kaynakları gönderirim. Mail kutularında bu kaynakları gören öğretmenler mecburen çalışma gereği duyarlar.”* M19 toplantı yapmaya ve duyuru panolarını kullanmaya önem verdiğini; *“Biz her hafta öğretmenler odasında bir toplantı yaparız. O haftaki projeler ve toplantılar hakkında konuşur, görüşlerimizi paylaşıyoruz. Öğretmenlerin sorunları varsa, onların sorunlarını dinlerim. Bunun yanı sıra okulda aylık olarak yapılacak işlerin ve görevlerin neler olduğunun ve eğer bu işlerde çalışacak görevli kişiler varsa, onların isimlerinin yazılı olduğu bir aylık program, öğretmenler odasındaki panoya asılarak paylaşılmaktadır. Bu program her ay yenilenmektedir.”* şeklinde ifade etmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda bilginin paylaşılması yeterliğini en üst düzeyde gösteren okul müdürleri arasında yer aldığı tespit edilen M20 ( $\bar{X} = 52,55$ ); sözlü paylaşım yolunu tercih ettiğini, öğretmenlerle toplu paylaşımına önem verdiğini ve toplantılarda paylaşımında bulunmaya çalıştığını şu şekilde ifade etmiştir: *“Öğretmenlerle toplu olarak bilgi paylaşımında bulunuyorum. Bu şekilde karşılıklı olarak, daha aktif bir şekilde fikir alışverişinde bulunarak bilgilerimizi ve görüşlerimizi paylaşıyoruz. [...] Eğer bilginin paylaşılacağı konu belirli bir branş ile ilgiliyse, zümre toplantılarında bilgi paylaşımında bulunmayı tercih ediyorum.”*

Araştırmanın nicel boyutunda bilginin paylaşılması yeterliğini en alt düzeyde gösteren okul müdürleri arasında yer aldığı tespit edilen M2 ( $\bar{X} = 36,06$ ) ise, davranış yoluyla paylaşımında bulunmaya çalıştığını ifade etmiştir. Bu konudaki görüşlerini; *“[...] Bilgi paylaşımının sadece sözlü veya yazılı olarak yapıldığını düşünmüyorum. Davranışlar yoluyla ve vücut dili ile de bilgi paylaşımında bulunulabilir. Örneğin masamın üstünde her zaman bir kitap bulunması, o kitabın okunmasını veya kitap okunmasını istediğim anlamına gelir. Bunun gibi paylaşımlar, öğretmenler tarafından bilgi paylaşımı olarak değerlendirilmiyor olabilir.”* şeklinde bildirmiştir.

Sonuç olarak, okul müdürleri öğretmenlerle karşılıklı olarak bilgi paylaşımında bulduklarını düşünmektedirler. Sadece bilgi paylaşımında bulunurken, paylaşacakları bilgi türü konusunda seçici davrandıkları anlaşılmaktadır. Bilgi paylaşımının kısıtlanmasının nedenini ise, kendilerinden ziyade öğretmenlere yüklemektedirler. Okul müdürlerinin ifadeleri, bilginin paylaşılması yeterliğinin

sergilenmesini kısıtlayan ve engelleyen durumlara açıklık getirmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda bilginin paylaşılması yeterliğini en alt ve en üst düzeyde gösterdikleri tespit edilen okul müdürlerinin ifadeleri değerlendirildiğinde; bu yeterliği en üst düzeyde sergileyen okul müdürlerinin, bilgi paylaşımını kısıtlayan faktörlerin ve bu faktörlerin önüne nasıl geçilebileceğinin daha çok farkında oldukları ve toplu bilgi paylaşımını daha fazla tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bu yeterliği en alt düzeyde sergileyen okul müdürlerinin ise, öğretmenlerin paylaşımında bulunma konusunda gönülsüz olmalarından şikayetçi oldukları ve bilgi paylaşımını bireysel düzeyde yapmaya çalıştıkları dikkat çekmektedir.

#### 4.1.1.5. Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliği boyutuna ilişkin bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi boyutundaki yeterliklerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliği boyutuna ilişkin bulgular

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	$\bar{X}$	SS
Okul uygulamalarının amaçlarını açıklayarak, amaçların herkes tarafından doğru yorumlanabilir olmasını sağlar.	f	15	55	144	214	145	3,73	1,02
	%	2,6	9,6	25,1	37,3	25,3		
Okul dışından elde edilen bilgileri okul içinde kullanırken, okulun şartlarını dikkate alır.	f	22	50	127	229	145	3,74	1,05
	%	3,8	8,7	22,2	40	25,3		
Okulun her türlü ihtiyacının zaman geçmeden karşılanmasını sağlar.	f	16	39	120	238	160	3,84	,99
	%	2,8	6,8	20,9	41,5	27,9		
Öğrenci sınav sonuçlarını dikkate alarak öğretim süreçlerinin tasarlanmasını sağlar.	f	9	40	131	219	174	3,88	,97
	%	1,6	7	22,9	38,2	30,4		
Okula ilişkin hazırlanan planların etkili bir şekilde uygulanmasını sağlar.	f	7	36	122	252	156	3,89	,91
	%	1,2	6,3	21,3	44	27,2		

Tablo 4.12. (devam)

		Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman	$\bar{X}$	SS
Okuldaki eğitim-öğretim sürecine etkide bulunan durumların değerlendirmesini yaparken, okulun resmi olmayan boyutunu (öğretmen ilişkileri, öğretmenlerin sosyal hayatı vb.) dikkate alır.	f	12	45	139	237	140	3,78	,97
	%	2,1	7,9	24,3	41,4	24,4		
Okulda gerçekleştirilen etkinliklerin ve uygulamaların okula olan katkısını değerlendirir.	f	6	38	105	248	176	3,95	,92
	%	1	6,6	18,3	43,3	30,7		
Okul uygulamalarının niteliğini ve başarısını değerlendirirken okulun amaç ve vizyonunu göz önünde bulundurur.	f	17	30	125	227	174	3,89	,99
	%	3	5,2	21,8	39,6	30,4		
Okul içinde yapmış olduğu düzenli değerlendirmeler sayesinde, okul sorunlarını önemli belirtiler ortaya çıkmadan fark eder.	f	13	32	136	238	154	3,85	,95
	%	2,3	5,6	23,7	41,5	26,9		
Okul kurallarının ve uygulamalarının sorgulandığı, eleştirel fikirlerin ortaya konduğu değerlendirme toplantıları düzenler.	f	23	61	150	211	128	3,62	1,06
	%	4	10,6	26,2	36,8	22,3		
Eğitim-öğretimle ilgili yeni bir gelişmenin okulda uygulanabilirliğinin değerlendirilmesini sağlar.	f	14	55	148	217	139	3,71	1,01
	%	2,4	9,6	25,8	37,9	24,3		
Okuldaki eğitim ve öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okula ilişkin planlarda gerekli değişikliklerin yapılmasını sağlar.	f	17	49	153	227	127	3,69	1,00
	%	3	8,6	26,7	39,6	22,2		
Okulun eğitsel-öğretimsel ve yönetsel uygulamalarını gözden geçirerek, yeni eğitsel-öğretimsel ve yönetsel gelişmeler doğrultusunda gerekli güncelleştirmelerin yapılmasını sağlar.	f	15	48	134	222	154	3,78	1,01
	%	2,6	8,4	23,4	38,7	26,9		
Okulda yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan eksiklikleri gidermeye yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılmasını teşvik eder.	f	10	28	119	230	186	3,96	,94
	%	1,7	4,9	20,8	40,1	32,5		

Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliği boyutunda yer alan maddeler arasında; “Okulda yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan eksiklikleri gidermeye yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılmasını teşvik eder” ( $\bar{X}=3,96$ ) maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. “Okul kurallarının ve uygulamalarının sorgulandığı, eleştirel fikirlerin ortaya konduğu değerlendirme toplantıları düzenler” ( $\bar{X}=3,62$ ) maddesi ise, en düşük ortalamaya sahip olmaktadır. Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliği boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları, 3,62 ile 3,96 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu müdürleri, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliğine bağlı davranışları çoğu zaman göstermektedirler.

#### **4.1.2. Araştırmanın Üçüncü ve Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular: Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Becerilerini Gösterme Düzeyi ve Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin En Alt ve En Üst Düzeyde Gösterdikleri Liderlik Becerilerine İlişkin Yaptıkları Uygulamalar**

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamaları, ortalamaların karşılık geldiği algı düzeyleri ve standart sapmalar Tablo 4.13’de verilmiştir.

Tablo 4.13. LUE’nin alt boyutlarından alınan toplam puanlara ilişkin bulgular

	$\bar{X}$	Algı Düzeyi	SS
Yol Gösterme	22,81	Sık	4,55
Ortak Bir Vizyon Oluşturma	22,87	Sık/Çoğunlukla	4,60
Süreci Sorgulama	22,15	Sık	4,73
Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme	22,77	Sık/Çoğunlukla	4,69
İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme	22,29	Sık	5,02

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi, ortaöğretim okulu öğretmenleri; okul müdürlerinin yol gösterme ( $\bar{X} = 22,81$ ), ortak bir vizyon oluşturma ( $\bar{X} = 22,87$ ), süreci sorgulama ( $\bar{X} = 22,15$ ), personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ( $\bar{X} =$



22,77) ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme ( $\bar{X} = 22,29$ ) liderlik becerilerinin hepsini sık sık/çoğunlukla sergilediğini düşünmektedirler. Liderlik becerilerinin toplamına ait ortalamaya ( $\bar{X} = 112,92$ ) karşılık gelen algı düzeyi de sık sık/çoğunlukla olmuştur.

Ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerisi boyutlarındaki becerileri sergileme düzeyleri aynıdır. Ancak liderlik becerisi boyutları arasında karşılaştırma yaparak, en alt ve en üst düzeyde sergilenen liderlik becerisi boyutlarını belirleyebilmek için, boyutlara ait ortalama puanlara bakılmıştır. Ortalama puanlara bakıldığında, ortaöğretim okulu müdürlerinin diğer liderlik becerilerine göre, en üst düzeyde gösterdikleri beceri boyutunun, ortak bir vizyon oluşturma olduğu görülmektedir. Ortaöğretim okulu müdürlerinin diğer liderlik becerilerine göre, en alt düzeyde gösterdikleri beceri boyutunun ise, süreci sorgulama olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2.1. Yol gösterme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin yol gösterme boyutundaki liderlik becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14. Yol gösterme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular

		Hemen hemen hiçbir zaman	Ender olarak/Nadiren	Bazen	Sık sık/Çoğunlukla	Hemen hemen her zaman	$\bar{X}$	SS
Okul müdürünün davranışları, öğretmenlerden beklediği davranışlar konusunda bir örnek teşkil eder.	f	10	28	126	207	202	3,98	,96
	%	1,7	4,9	22	36,1	35,3		
Okul müdürü, beraber çalıştığı öğretmenlerin, üzerinde hemfikir olunan ilke ve standartlarla tutarlı davranış gösterdiklerinden emin olmak için, zaman ve enerji harcar.	f	23	36	155	230	129	3,70	1,01
	%	4	6,3	27,1	40,1	22,5		
Okul müdürü verdiği sözlere ve bulunduğu taahhütlere sadık kalır.	f	14	42	91	230	196	3,96	1,00
	%	2,4	7,3	15,9	40,1	34,2		

Tablo 4.14. (devam)

		Hemen hemen hiçbir zaman	Ender olarak/Nadiren	Bazen	Sık sık/Çoğunlukla	Hemen hemen her zaman	$\bar{X}$	SS
Okul müdürü, eylemlerinin öğretmenlerin performansını nasıl etkilediği konusunda geri bildirim ister.	f	19	60	177	199	118	3,58	1,03
	%	3,3	10,5	30,9	34,7	20,6		
Okul müdürü, okulumuzu yönlendiren ortak değerler etrafında bir görüş birliği oluşturur.	f	13	34	149	256	121	3,76	,92
	%	2,3	5,9	26	44,7	21,1		
Okul müdürünün açık ve net bir liderlik felsefesi vardır.	f	18	45	123	229	158	3,80	1,02
	%	3,1	7,9	21,5	40	27,6		

Ortaöğretim okulu müdürlerinin yol gösterme liderlik becerisi boyutunda sergiledikleri davranışlara ilişkin maddeler arasından en yüksek ortalamaya sahip olan madde “Okul müdürünün davranışları, öğretmenlerden beklediği davranışlar konusunda bir örnek teşkil eder” ( $\bar{X}=3,98$ ) olmuştur. En düşük ortalamaya sahip olan madde ise, “Okul müdürü, eylemlerinin öğretmenlerin performansını nasıl etkilediği konusunda geri bildirim ister” ( $\bar{X}=3,58$ ) maddesidir. Yol gösterme liderlik becerisi boyutundaki maddelerin ortalamaları, 3,58 ile 3,98 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu müdürleri, yol gösterme liderlik becerisi boyutundaki davranışları sık sık/çoğunlukla göstermektedirler.

#### 4.1.2.2. Ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin ortak bir vizyon oluşturma boyutundaki liderlik becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.15’de verilmiştir.

Tablo 4.15. Ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular

		Hemen hemen hiçbir zaman	Ender olarak/Nadiren	Bazen	Sık sık/Çoğunlukl	Hemen hemen her zaman	$\bar{X}$	SS
Okul müdürü, okul olarak işimizi yapma şeklimizi etkileyebilecek gelecekteki eğilimler hakkında konuşur.	f	13	33	151	235	141	3,79	,95
	%	2,3	5,8	26,4	41	24,6		
Okul müdürü, okul olarak geleceğimizin nasıl olabileceğine dair inandırıcı bir görüntü sergiler.	f	19	32	125	235	162	3,85	1,00
	%	3,3	5,6	21,8	41	28,3		
Okul müdürü, okula ilişkin gelecekteki heyecan verici düşün paylaşılması için öğretmenlerin ilgisini uyandırır.	f	14	43	160	226	130	3,72	,97
	%	2,4	7,5	27,9	39,4	22,7		
Okul müdürü, öğretmenlerin uzun vadeli amaçlarını, ortak bir vizyon içinde nasıl gerçekleştirebileceklerini gösterir.	f	14	60	151	214	134	3,68	1,01
	%	2,4	10,5	26,4	37,3	23,4		
Okul müdürü, okul olarak başarmak istediğimiz şeyin imajını oluşturur.	f	11	37	123	254	148	3,85	,94
	%	1,9	6,5	21,5	44,3	25,8		
Okul müdürü, okul olarak işimizin amacının ve anlamının ne olduğu hakkında içten bir inançla konuşur.	f	5	34	124	232	178	3,94	,91
	%	,9	5,9	21,6	40,5	31,1		

Ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi boyutunda en yüksek ortalamaya sahip olan madde “Okul müdürü, okul olarak işimizin amacının ve anlamının ne olduğu hakkında içten bir inançla konuşur” ( $\bar{X}=3,94$ ) maddesidir. En düşük ortalama ise “Okul müdürü, öğretmenlerin uzun vadeli amaçlarını, ortak bir vizyon içinde nasıl gerçekleştirebileceklerini gösterir” ( $\bar{X}=3,68$ ) maddesine aittir. Ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi boyutundaki maddelerin ortalamaları, 3,68 ile 3,94 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu

müdürleri, ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi boyutundaki davranışları sık sık/çoğunlukla sergilemektedirler.

#### 4.1.2.3. Süreci sorgulama liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin süreci sorgulama boyutundaki liderlik becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Süreci sorgulama liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular

		Hemen hemen hiçbir zaman	Ender olarak/Nadiren	Bazen	Sık sık/Çoğunlukla	Hemen hemen her zaman	$\bar{X}$	SS
Okul müdürü, kendi beceri ve yeteneklerini test edebileceği fırsatları araştırır.	f	24	47	168	196	138	3,65	1,06
	%	4,2	8,2	29,3	34,2	24,1		
Okul müdürü işlerini yeni ve yaratıcı yollarla yapmaları için öğretmenleri destekler.	f	23	29	126	209	186	3,88	1,04
	%	4	5,1	22	36,5	32,5		
Okul müdürü, okul olarak ne yapıyorsak bunu daha iyi hale getirmek için okul dışında yenilikçi yollar araştırır.	f	15	37	132	249	140	3,80	,96
	%	2,6	6,5	23	43,5	24,4		
Okul müdürü, işler beklendiği gibi gitmediğinde “Bu deneyimden ne öğrenebiliriz?” diye sorar.	f	27	64	167	225	90	3,50	1,03
	%	4,7	11,2	29,1	39,3	15,7		
Okul müdürü, üzerinde çalıştığımız proje ve programlar için ulaşılabilir hedefler saptadığımızdan, somut planlar yaptığımızdan ve ölçülebilir kilometre taşları belirlediğimizden emin olur.	f	8	34	152	255	124	3,79	,89
	%	1,4	5,9	26,5	44,5	21,6		
Okul müdürü, bir işin sonunda başarısızlık olasılığı olduğunda bile denemek ve risk almaktan kaçınmaz.	f	20	66	186	199	102	3,51	1,02
	%	3,5	11,5	32,5	34,7	17,8		

Süreci sorgulama liderlik becerisi boyutunda “Okul müdürü işlerini yeni ve yaratıcı yollarla yapmaları için öğretmenleri destekler” ( $\bar{X}=3,88$ ) maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. “Okul müdürü, işler beklendiği gibi gitmediğinde ‘bu deneyimden ne öğrenebiliriz?’ diye sorar” ( $\bar{X}=3,50$ ) maddesi ise, en düşük ortalamaya sahip olan maddedir. Süreci sorgulama liderlik becerisi boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları, 3,50 ile 3,88 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu müdürleri, süreci sorgulama liderlik becerisi boyutunda yer alan davranışları sık sık/çoğunlukla sergilemektedirler.

LUE’de yer alan maddeler arasında, en düşük ortalamaya sahip olan ikinci madde de “Okul müdürü, işler beklendiği gibi gitmediğinde ‘bu deneyimden ne öğrenebiliriz?’ diye sorar” ( $\bar{X}=3,50$ ) maddesi olmuştur. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bu davranışının, liderlik becerileri arasında en alt düzeyde gösterilen davranışlar arasında olması bakımından, daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu şekilde ortaöğretim okulu müdürlerinin, işler beklendiği gibi gitmediğinde ne tür uygulamalar yaptıklarının ve bu tür sorgulama faaliyetlerinde bulunmalarını kısıtlayan veya engelleyen faktörlerin belirlenmesi istenmiştir. Bu nedenle, okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürlerinin görüşleri, “karşılaşılan sorunlarda yapılan uygulamalar”, “okulda karşılaşılan sorunların sorgulanmasının önündeki engeller” ve “okulda karşılaşılan sorunların sorgulanabilmesine yönelik öneriler” temalarında kodlanmıştır. Okul müdürlerin, okullarda karşılaşılan sorunları; başarı ile ilgili konularda, yönetsel konularda ve öğretmenlerle ilgili konularda ayrı olarak ele almalarından dolayı “karşılaşılan sorunlarda yapılan uygulamalar” teması; “başarı ile ilgili sorunlarda yapılan uygulamalar”, “yönetsel sorunlarda yapılan uygulamalar” ve “öğretmenlerle ilgili sorunlarda yapılan uygulamalar” alt temalarına ayrılmıştır. Bu doğrultuda yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Okul müdürlerinin başarısız durumlardan kazanım elde edebilmek için yaptıkları uygulamalara ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Alt Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Karşılaşılan Sorunlarda Yapılan Uygulamalar</b>	<b>Başarı ile İlgili Sorunlarda Yapılan Uygulamalar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenlerle toplantı yaparak fikir alışverişinde bulunma <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sorun çözümüne yönelik toplantılar düzenleme</li> <li>✓ Kurul toplantılarında görüşme</li> <li>✓ Zümre toplantılarında görüşme</li> <li>✓ Beyin fırtınası toplantıları düzenleme</li> </ul> </li> <li>➤ Somut verileri inceleme <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Üniversite sınav sonuçlarını inceleme</li> <li>✓ Takdir/teşekkür belgesi alma oranlarını inceleme</li> <li>✓ Sınav sonuçlarını inceleme</li> </ul> </li> <li>➤ Öğretmenler ile bireysel görüşme <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Okul rehber öğretmeni ile görüşme</li> <li>✓ Sınıf rehber öğretmenleri ile görüşme</li> <li>✓ Öğretmenleri yapılacaklar konusunda ikna etme/inandırma</li> <li>✓ Öğretmenlere sorunlara ilişkin eleştiri yapma olanağı verme</li> </ul> </li> <li>➤ Velilerle görüşme <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ev ziyaretleri</li> </ul> </li> <li>➤ Okul gelişimi yönetim ekibi ile çalışma</li> <li>➤ Kendi başına sorgulama/sorunları tek başına çözmeye çalışma</li> <li>➤ Öğrencileri rehberlik merkezlerine yönlendirme</li> <li>➤ Okulda yetiştirme kursları düzenleme</li> <li>➤ Öğrencilerle görüşme</li> <li>➤ Öğretmenlerden oluşan komisyonlar oluşturma <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmenleri görevlendirme/görev dağıtma</li> </ul> </li> <li>➤ Stratejik plan doğrultusunda hareket etme</li> <li>➤ Ölçme/değerlendirme uygulamaları düzenleme</li> </ul>
	<b>Yönetsel Sorunlarda Yapılan Uygulamalar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mevcut sorunun görev alanında olduğu müdür yardımcısı ile görüşme</li> <li>➤ Müdür yardımcılarını ile toplantı yapma</li> <li>➤ Strateji değişikliği yapma</li> </ul>
	<b>Öğretmenlerle İlgili Sorunlarda Yapılan Uygulamalar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenlerden öz değerlendirme yapmasını isteme</li> <li>➤ Sorun hakkında diğer öğretmenlerin görüşlerini alma</li> <li>➤ Sorunu olan öğretmenle fikirlerini paylaşma</li> <li>➤ Sorunu olan öğretmeni motive etme</li> <li>➤ Sorunu olan öğretmene rehberlik yapma</li> <li>➤ Yasal işlemleri uygulama</li> </ul>

Tablo 4.17. (devam)

Temalar	Alt Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Okulda Karşılaşılan Sorunların Sorgulanmasının Önündeki Engeller</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Merkeziyetçi yapı <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Okulların uygulamalar konusunda serbest olmaması</li> </ul> </li> <li>➤ Bürokratik yapı <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Yazışmaların uzun sürmesi</li> </ul> </li> <li>➤ Öğretmenlerin çalışma saatlerinin toplantı yapılmasını kısıtlaması</li> <li>➤ Okul müdürlerinin yoğun iş temposu</li> <li>➤ Öğretmenlerin toplantı yapma konusunda gönülsüz olmaları</li> <li>➤ Öğretmenlerde hesap verebilirlik anlayışının bulunmaması <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmenlerden hesap soramama</li> </ul> </li> <li>➤ Öğretmenlerin işlerini yapmaması <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmenlerde mesleki performans eksikliği</li> </ul> </li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Okul yapılarının farklılığının dikkate alınması</li> <li>➤ Okul merkezli yönetim anlayışı</li> <li>➤ Yerel yönetim anlayışı <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bölgesel ihtiyaçların dikkate alınması</li> </ul> </li> <li>➤ Kurum öğretmeni anlayışının kazanılması</li> <li>➤ Öğrencilerin okulu anlamlandırılmalarının sağlanması</li> </ul>
<b>Okulda Karşılaşılan Sorunların Sorgulanabilmesine Yönelik Öneriler</b>		

Okul müdürleri, başarısız durumların sorgulanarak çözümlenmesi ve bu şekilde kazanım elde edilmesi için neler yaptıklarını, başarısız durumların yani sorun alanlarının niteliğine göre açıklamışlardır. Okul müdürlerinin ifadeleri değerlendirildiğinde; başarı ile ilgili sorunlarda çeşitli uygulamaların bir arada yapıldığı, ancak yönetsel sorunlarda müdür yardımcıları ile görüşmenin ön planda olduğu anlaşılmaktadır. M4 başarı ile ilgili sorunlarda somut verileri incelediğini, öğretmenlerle ve velilerle görüşme yaptığını belirterek, görüşlerini; “Eğer karşılaştığımız başarısızlık sosyal, kültürel veya sportif konularda ise çok fazla sorun etmiyoruz. Sadece gösterdiğimiz çaba ve sonuç ilişkisini sorguluyoruz. Ama sorun sınav sonuçları ile ilgiliyse, öncelikle somut verileri incelerim. Sonra öğretmenlerle görüşerek onları sorgularım. Artık velilerin okullardan ve bizlerden beklentileri çok yüksek. En önemli denetleyiciler artık veliler. Bu nedenle onları da bu sorgulama sürecine gerektiği zamanlarda dahil ederim.” şeklinde ifade etmiştir. M27 ve M13 ise, başarı ile ilgili sorunların sorgulanmasında, stratejik plan doğrultusunda okul

gelişim ekibi ile birlikte çalıştıklarını belirterek, bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır: *“Okul sorunlarını ekip çalışmasıyla çözeriz. Sorunlara stratejik planımız doğrultusunda yaklaşırım. Yedi tane farklı alanlarda çalışan ekibimiz var. Sorunu çözmek için ekip liderleri ile grup toplantısı yapar ve soruna yönelik görüşlerimizi paylaşıyoruz. Bu toplantıda aldığımız kararları uygulayarak da sorunları çözmeye çalışırız.”* (M27). *“Okulda öğrencilerle ilgili problem durumlarında ve sosyal içerikli problemlerde özellikle bu tür bir sorgulama ve nedenleri tespit etmeye ve çözüm bulmaya dönük araştırma yapıyoruz. Okul gelişim ekibiyle bir araya gelerek sorunları masaya yatırıp, nedenlerin neler olabileceğini ve nasıl çözülebileceğini tartışıyoruz.”* (M13).

Yönetimsel sorunların sorgulanmasını müdür yardımcıları ile birlikte yaptıklarını ifade eden M20 ve M24, bu konudaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Eğer yönetimsel bir başarısızlık söz konusuysa; bu başarısızlık hangi müdür yardımcısının görev alanına giriyorsa, onunla görüşme yapıyorum. Birlikte kritik yaparak strateji değişikliği yapma yoluna gidiyoruz.”* (M20). *“Yönetimsel konularda ise danışma yoluyla sorunları çözüyorum. Hafta başında ve haftanın sonunda müdür yardımcıları ile toplantı yapıyoruz ve bu toplantılarda yönetimsel sorunları tartışarak, çözüm yolları geliştiriyoruz.”* (M24).

M20 öğretmenlerle ilgili sorunların sorgulanarak çözümünde, önce rehberlik yapmayı tercih ettiğini, rehberliğin sonuçsuz kalması durumunda ise yasal yollara başvurduğunu şu sözleriyle belirtmiştir: *“[...] sorun kişi kaynaklı ise, önce o kişiye rehberlik yaparım. Sevgi ve disiplini bir arada göstermeye çalışırım. Bu şekilde sorun çözülmüyorsa yasal süreci başlatırım.”*

Araştırmanın nicel boyutunda işler beklendiği gibi gitmediğinde söz konusu deneyimden öğrenilebilecekleri sorgulama davranışını en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürleri arasında yer alan M19 ( $\bar{X} = 4,12$ ) ve M9 ( $\bar{X} = 4,00$ ) ise, her türlü sorunda değerlendirme faaliyetleri organize etmeye önem verdiklerini ve öğretmenlerin görüşlerinden faydalandıklarını şu şekilde belirtmişlerdir:

*“Okulla ilgili sorunlarla karşılaştığımda her zaman takip ve dönüt toplama faaliyetlerine önem veririm. Sorun karşısında ne yapmam gerektiğini belirlemek için, sonuçları değerlendirmeye yönelik toplantılar düzenlerim. Hatanın kaynağının kim olduğunu bulmaya çalışırım. Aynı zamanda sorunlarla ilgilenirken, öğretmenlerin de görüşlerinden faydalanırım. Bu uygulamalarım sonucunda manevra yaparak sorunları çözmeye çalışırım.”* (M19). *“Başarısız olduğunu düşündüğüm*



*durumlara ilişkin performans değerlerini ölçerim. Örneğin okulumda takdir alan öğrenci sayısının neden Türkiye ortalamasının altında olduğunu sorguluyorum. Performans değerlerini inceleyerek bu sorunu tespit ettikten sonra çözüme yönelik uygulamalarda bulunuyorum. Bunun için ortak sınav uygulaması yapıyoruz. Farklı sınıflar aynı sınavı oluyor ve öğretmenler karşılıklı olarak birbirlerinin öğrencilerinin sınav kağıtlarını okuyorlar. Bu şekilde başarısızlığın nedenini belirlemeye çalışıyoruz.” (M9).*

Araştırmanın nicel boyutunda işler beklendiği gibi gitmediğinde söz konusu deneyimden öğrenilebilecekleri sorgulama davranışını en alt düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürleri arasında yer alan M2 ( $\bar{X} = 2,78$ ) ve M7 ( $\bar{X} = 2,81$ ) ise, karşılaştıkları her türlü sorunda öğretmenlerle toplantı yapmayı tercih ettiklerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Karşılaştığımız sorun ne ile ilgiliyse, o konuda öğretmenlerle toplantı yaparız. Karşılıklı görüşlerimizi ve önerilerimizi paylaşarak sorunu çözmeye çalışırız.” (M2). “Okuldaki başarısız durumların sorgulanması ve bunlara çözüm bulunması ekip çalışmasıyla mümkündür. Okul müdürünün tek başına bunu yapabilmesi mümkün değil. Ben böyle bir durumda öğretmen görüşlerini alıyorum. Onlarla birlikte problemlere çözüm aramaya çalışıyorum.” (M7).*

Okul müdürleri, okullarda süreçleri sorgulamalarının ve bunun sonucunda sorunlara çözüm bulmalarının önündeki engeller arasında merkeziyetçi yapının yer aldığını düşünmektedirler. Merkeziyetçi yapının engel olduğunu düşünen M1, bu konuda; *“Merkeziyetçi yapı, başarısız durumların sorgulanmasını engelliyor. Okulların tam olarak serbest olmaması gerekli sorgulamanın yapılmasını ve gerekli faaliyetlerin yapılmasını kısıtlıyor. Okulların yapılarının birbirinden farklı olması farklı uygulamaların yapılmasını gerektiriyor. Bürokratik yapı da bu konuda engel oluşturuyor. Bir işi halledebilmek için yapılması gereken yazışmalar çok uzun sürüyor. Bu nedenle sorgulama yapmak ve bunun sonucunda başarısız durumu düzeltmek için gereken zaman uzuyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Okul müdürleri, yetersiz mesleki performans göstermelerinden dolayı öğretmenlerden hesap sormadıklarını belirterek, hesap verebilirlik anlayışının olmamasını bir engel olarak değerlendirmişlerdir. Bu konuda M3; *“Okul müdürlerinin başarısızlıkları sorgulamamalarının nedeni, işe sahip çıkmamadır. Öğretmenler başarısız olduğunda onlardan hesap sorulmuyor. Çünkü yapılan işlerde hesap verilebilirlik anlayışı yok. Esas sorun öğretmenlerin işlerini yapmamaları ve bunun hesabını gerçekten kimsenin sormamasıdır. [...]”* şeklinde görüş bildirmiştir. M11 ise, okul

müdürlerinin iş yoğunluğunu ve öğretmenlerin toplantı yapmaya gönülsüz olmalarını engel olarak belirtmiş ve bu yöndeki görüşlerini; *“Okul müdürlerinin başarısız sonuçları fazla sorgulamamasının nedeni iş yoğunluğudur. [...] öğretmenler bu tür bir sorgulama yapmak için düzenlenen toplantılara katılma konusunda gönülsüz davranıyorlar. Toplantılar angarya olarak görülüyor ve nasıl en hızlı bir şekilde biter diye düşünülüyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Okul müdürleri, süreçleri sorgulama uygulamalarını daha fazla nasıl gerçekleştirebilecekleri konusunda okul merkezli anlayışa ve yerel yönetim anlayışına vurgu yapmışlardır. M1 bu konuda; *“Okulların okul merkezli veya yerel olarak yönetilmesi faydalı olacaktır. Bölgesel ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır. Mesai saatleri bile aslında bölgeye veya şehre göre değiştirilebilir. Örneğin yaz aylarında bazı şehirlerde eğitim-öğretim yapmak çok zorken, bazı şehirlerde rahatlıkla yapılabilmektedir veya tam tersi bir durum kış aylarında yaşanmaktadır. Eğer okulların yönetiminde bu tür farklılıklar dikkate alınır ve okullar okul merkezli yönetilirse söz konusu sorgulama daha rahat bir şekilde yapılabilir.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Kurum öğretmeni anlayışının oluşumunun sağlanması ve bunun sonucunda, öğretmenlerin yapılacak toplantı gibi uygulamalara katılımının artmasının da, bu konuda katkı sağlayıcı olabileceğini düşünen M8; *“[...] Sorunların birlikte çözüleceğine inanıyorum. Sorunların neden ortaya çıktığı ve bu sorunlara nasıl çözüm bulunacağı konusunda katkı sağlayabilecek kişilerle birlikte sorgulama yaparım. Ama bu tür görüşmeler her zaman yapılmıyor. Okulun genel durumunu etkileyebilecek sorunlar için bu tarz toplantılar yapıyoruz. Çünkü her sorunda toplantı yapılması öğretmenlerin çalışma saatlerini aksatıyor. Öğretmenlerin çalışma saatleri sürekli toplantılar yapılmasını engelliyor. Bu durumun aşılması için, kurum öğretmeni düşüncesi hakim olmalıdır. Öğretmenler okuldaki dersleri biter bitmez evlerine gitmek istiyorlar. Oysa kurum öğretmeni anlayışı olmuş olsa, bu tarz toplantılar her zaman yapılabilir.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, okul müdürleri başarısız durumlardan kazanım elde edebilmek için yaptıkları uygulamaların, sorunun türüne göre değiştiğini belirtmişlerdir. Ancak okullarda karşılaşılan sorunların sorgulanmasının önünde engel oluşturan durumlar olduğundan bahsetmişlerdir. Okul müdürleri, engel niteliğindeki bu durumlardan dolayı kazanım elde etme amacıyla sorgulama yapılmasının kısıtlandığını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin bu görüşleri, işler beklendiği gibi gitmediğinde, ilgili deneyimden öğrenilebileceklerin belirlenmesine

yönelik davranışların sergilenmesini kısıtlayan ve engelleyen durumlara açıklık getirmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda işler beklendiği gibi gitmediğinde söz konusu deneyimden öğrenilebilecekleri sorgulama davranışını en alt ve en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürlerinin görüşleri incelendiğinde; bu davranışı en üst düzeyde sergileyenlerin, toplantı yapmanın yanı sıra değerlendirme uygulamaları düzenleme ve dönüt toplama gibi uygulamaya dayalı faaliyetlere önem verdikleri görülmektedir.

Tablo 4.13’de de görüldüğü gibi, ortaöğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerine göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin en alt düzeyde gösterdikleri liderlik becerisi boyutu, süreci sorgulamadır. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bu boyuttaki becerilerinin, liderlik becerileri arasında en alt düzeyde gösterilen beceri boyutu olması bakımından, daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu şekilde okul müdürlerinin, süreçlerin sorgulanmasına yönelik yaptıkları uygulamaların ve bu alandaki liderlik becerilerini göstermelerini kısıtlayan ve/veya engelleyen faktörlerin belirlenmesi istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ortaöğretim okulu müdürleri ile yapılan görüşmelerde okul müdürleri; süreçleri sorgulama kapsamında yeni uygulamalarda bulunurken ve bu doğrultuda kararlar alırken, dikkate aldıkları birtakım kriterlerin olduğunu ve bu sorgulamayı yapabilmek için, eğitimsel yenilikleri takip etmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda okullarda süreçleri sorgulamalarını engelleyen durumlardan da bahsetmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin görüşleri; süreçlerin sorgulanmasını kısıtlayan/engelleyen faktörler, yenilikleri uygulamada dikkate alınan risk alma kriterleri ve eğitimsel yenilikleri öğrenme kaynakları ve yolları temalarında kodlanmış ve yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.18’de verilmiştir.

Tablo 4.18. Okul müdürlerinin süreci sorgulama uygulamalarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

<b>Temalar</b>	<b>Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar</b>
<b>Süreçlerin Sorgulanmasını Kısıtlayan/Engelleyen Faktörler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Soruşturma riski <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Başarısızlığın paylaşılmaması</li> <li>✓ Yapılan her uygulamanın hesabının sorulması</li> <li>✓ Sistemin güvensizliği</li> </ul> </li> <li>➤ Teknolojiye yabancılık <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bilgisayar kullanamama</li> </ul> </li> <li>➤ Fazla çalışmaktan kaçış <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Okul dışındaki meşguliyetler</li> <li>✓ Zaman harcamak istememe</li> <li>✓ Yorgunluktan kaçış</li> <li>✓ İş üstlenmek istememe</li> </ul> </li> <li>➤ Statükocu anlayış <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Hata yapmama isteği</li> <li>✓ Gelişmeleri takip etmeme</li> </ul> </li> <li>➤ Kaynakların yetersizliği <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Maddi destek eksikliği</li> <li>✓ Öğretmen yeterliklerindeki eksiklik</li> </ul> </li> <li>➤ Öğretmenlerin çalışma saatleri</li> <li>➤ Bilgiye ulaşma yollarını bilmeme</li> </ul>
<b>Yenilikleri Uygulamada Dikkate Alınan Risk Alma Kriterleri</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yeniliğin okul başarısına katkı sağlaması</li> <li>➤ Yeniliğin eğitime/öğrenciye fayda sağlaması</li> <li>➤ Yeniliğin okul vizyonuna uygunluğu</li> <li>➤ Yeniliğin yönetsel kurallara uygunluğu</li> <li>➤ Yeniliğin okul şartlarına/olanaklarına uygunluğu</li> <li>➤ Yenilikleri kurumsallaştırabilme <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Gerekli öğretmen yeterliğinin olması</li> <li>✓ Gerekli öğretmen çabalarının olması</li> </ul> </li> <li>➤ Yeniliğin çağın gerektirdiği yeniliklere uygunluğu</li> <li>➤ Yeniliğin işleri kolaylaştırması</li> </ul>
<b>Eğitimsel Yenilikleri Öğrenme Kaynakları ve Yolları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İnternet <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Talim ve Terbiye Kurulu sitesi</li> <li>✓ Milli Eğitim Bakanlığı sitesi</li> <li>✓ Ortaöğretim Genel Müdürlüğü sitesi</li> <li>✓ Bakanlık müfettişi siteleri</li> </ul> </li> <li>➤ Medya</li> <li>➤ Eğitsel yayınlar</li> <li>➤ Bilimsel araştırmalar</li> <li>➤ Tecrübeli kişilerle/meslektaşlarla fikir alışverişi</li> <li>➤ Başka ülkelerin eğitimsel uygulamaları</li> <li>➤ Diğer okulları gözlemleme <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Özel okulların faaliyetleri</li> </ul> </li> <li>➤ İş yeri ve kuruluşlarla işbirliği</li> </ul>

Okul müdürleri, süreçleri sorgulamalarını engelleyen çeşitli faktörlerin bulunduğunu düşünmektedirler. Bu engeller arasında, yeni uygulamalarda bulunulması durumunda karşılaşılabilecek soruşturma riski yer almaktadır. Okul müdürleri, soruşturma riskinin olmasından dolayı süreçleri sorgulama girişiminde bulunamadıklarını belirtmişlerdir. M1 ve M11 bu konudaki görüşlerini; *“Risk almadan üretim olmaz. Yapmadığımız uygulamalar hiçbir zaman sorgulanmaz ancak yaptıklarımız her zaman sorgulanır. Neden, nasıl sorularının izahını yapmak zorundayız. Soruşturmalar ve bu yönde verilen hesaplar süreci sorgulamayı engelliyor.”* (M1). *“Okul müdürleri farklı uygulamalarda bulunarak risk aldığında soruşturma tehlikesi bulunuyor.”* (M11) şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin çalışma saatlerinin uygun olmaması, okul müdürleri tarafından süreçlerin sorgulanması önünde bir engel olarak görülmektedir. M8 bu konuda; *“[...] Meslek liselerinde öğretmenlerin çalışma saatlerinin uyumsuz olması, çapraz çalışmaları birlikte sorgulama yapmayı engelliyor. Toplantı saatleri oluşturulamıyor, çalışma saatleri dengelenemiyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul müdürleri, kaynakların yetersiz olmasından dolayı süreçleri sorgulama faaliyetlerine yeterince zaman ayıramadıklarını düşünmektedirler. Bu konuda öğretmenleri ve maddi olanakları ise, kaynak olarak nitelendirmişlerdir. M11 bu konuda; *“[...] Okullarda işletmeye yönelik gerekli maddi destek sağlanmıyor. Süreçlerin sorgulanması, yeniliklerin uygulanması için fiziki eksikliklerden sorumlu birinin okulda görev yapması faydalı olabilir. Okul yönetimi sadece eksikliklerin tespiti ile ilgilenmelidir. Bu şekilde bir uygulama sistemi olduğunda, yeniliklerin uygulanması, fırsatların araştırılması daha kolay ve sistemli olacaktır.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin performansındaki yetersizliğe değinen M23 ise, öğretmen yeterliliğine şu şekilde vurgu yapmıştır: *“Yenilik yapmayan bir okul müdürü başarılı olamaz. Yeniliklerin okulda uygulanabilmesi ve süreçlerin sorgulanabilmesi için, hem okul müdürünün hem de öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri gerekli. Ancak öğretmenlerin gerekli performansı göstermemesi ve çaba harcamak istememeleri süreci sorgulama faaliyetlerinin yapılmasını engelleyebiliyor.”*

Okul müdürlerinin süreçleri sorgulamak istememelerini, fazla çalışmaktan kaçış olarak değerlendiren okul müdürleri de olmuştur. M10 bu yöndeki görüşlerini; *“Okul müdürleri az çalışmayı tercih ettikleri için süreçleri fazla sorgulamak*

*istemiyorlar. Okul dışındaki hayatlarıyla olan meşguliyetleri süreci sorgulayarak fazladan iş yapmaya eğilimli olmalarını engelliyor.”* diyerek belirtmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda süreci sorgulama liderlik becerisini en üst düzeyde sergiledikleri belirlenen okul müdürleri arasında yer alan M3 ( $\bar{X} = 25,04$ ), okul müdürlerinin teknolojiye yabancı olmalarını ve statükocu anlayışlarından dolayı gelişmeleri takip etmemelerini engel olarak değerlendirmiş ve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Okul müdürleri süreçleri sorgulamıyorlar ve yeniliklere açık değiller çünkü bilgisayar kullanmayı bilmiyorlar. Teknolojiyi takip etme açısından yeterli değiller. Eğitimle ilgili dünyadaki gelişmeleri takip etmiyorlar. Değişimden habersizler, statükocu anlayışları var. Hata yapmamak adına statükocu olmayı tercih ediyorlar. Bu özellikleri de süreçleri sorgulamaları, yenilikleri öğrenmeleri ve okullarda uygulamaları açısından engel oluşturuyor.”*

Okul müdürleri, okullarda süreçlerin sorgulanması kapsamında, herhangi bir yeniliğin uygulanmasına veya daha önce okulda uygulanmamış farklı faaliyetlerin yapılmasına karar verirken, dikkat ettikleri risk alma kriterleri olduğunu belirtmişlerdir. Yeniliklerin eğitime ve okul başarısına katkı sağlaması, bu kriterler arasında bulunmaktadır. M15 bu kriter doğrultusunda nasıl çalıştığını; *“Okula faydası olabilecek bir uygulamayı uygulamada ilk olmaktan asla çekinmem. Farklı uygulamalara ve yeniliklere her zaman açığım. Ama bu konuda daha çok müdür yardımcılarımızla birlikte çalışıyoruz. Onlarla birlikte araştırmalar yapar, planlar ve uygularız. Bu tür yenilikleri yapmak bir ekip işidir. Dolayısıyla süreçleri tek başıma değil, müdür yardımcılarımızla birlikte sorguluyoruz.”* şeklinde açıklamıştır. M14 ise, eğitime katkı sağlayabilecek uygulamalara nasıl önem verdiğini örneklerle şu şekilde ifade etmiştir: *“[...] Eğitime katkı sağlayabilecek farklı uygulamaları çekinmeden okulumda uyguladım. Bugüne kadar da farklı uygulamalara çalıştığım okullarda yer verdim ve hepsinden de çok güzel sonuçlar elde ettik. Örneğin yabancı dil dersi olarak hemen hemen bütün okullarda İngilizce ve Almanca dersleri okutuluyor. Ama ben İspanyolca, Fransızca gibi farklı dillerin de okutulmasını istiyorum. Ancak bu dersleri verebilecek öğretmenlere ulaşma konusunda sıkıntı çekiyoruz. Geçmiş yıllarda öğrencilerin sınıflardaki sıraların üzerine, tuvalet lavabolarına yazılar yazarak zarar verdiğini gördük. Biz de öğrencilerin istediklerini yazarak, kendilerini ifade etmeleri için okul bahçesine büyük tahtalar yaptırarak yerleştirdik. Öğrenciler bu tahtalara istedikleri her şeyi yazdılar. Bu uygulamadan sonra sıralara ve lavabolara yazı yazma oranının azaldığını gördük.”*

Yenilikleri kurumsallaştırabildikleri takdirde okulda yeniliklere yer verdiklerini belirten okul müdürleri olmuştur. Yeniliklerin kurumsallaştırılabilmesini ise, öğretmen yeterliğine ve çabalarına bağlamışlardır. M8 bu konuda; “[...] *Yenilikleri kurumsallaştırmak gerekir. Kurumsallaştırmayı yapabildiğimizde, süreçleri sorgulamada daha yeterli ve istekli olabiliriz. Öğretmenler bu konuda yeterli ise yenilikleri uygulamak, süreci sorgulamak kolaylaşmaktadır. Yenilikler öğretmenlerin çabaları ile kurumsallaştırılabilir. Yeniliklere yer vereceksem; öğretmenlerin bu konuda çaba göstermesine, kurumsallaşmayı sağlamaya dikkat ederim.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda süreci sorgulama liderlik becerisini en üst düzeyde sergiledikleri belirlenen okul müdürleri arasında yer alan M19 ( $\bar{X} = 24,88$ ), öğrenciye fayda ilkesine önem vererek yenilikleri öğretmenlerle birlikte nasıl uyguladığını şu şekilde ifade etmiştir: “*Farklı uygulamalara açık bir okul müdürüyüm. [...] Kurullarda öğretmenlerle birlikte tartışarak, faydalı ve doğru bulduğumuz kararları uyguluyoruz. Herhangi bir yeniliği okulda uygulamak istediğimiz zaman, bu uygulama ile ilgili bir komisyon kurarım. Uygulama ile ilgili kararlar ve yapılacak olan çalışmalar, bu komisyonun çalışmaları sonucunda belirlenir. Önemli olan öğrenciye fayda sağlamaktır. Eğer öğrenciye faydalı olduğunu düşünüyorsak hiçbir yeni uygulamadan çekinmeyiz. Bu süreci yönetirken de sürekli değerlendirme yaparım. Uygulamaların sonuçlarını görmek isterim. Değerlendirmelerin sonucunda öğretmenleri ve velileri takdir etmek onları cesaretlendirir ve bu tür uygulamaları her zaman yapmak için gerekli olan isteği ve cesareti verir.*”

Araştırmanın nicel boyutunda süreci sorgulama liderlik becerisini en alt düzeyde sergiledikleri belirlenen okul müdürleri arasında yer alan M7 ( $\bar{X} = 18,46$ ) ise, okulda yapılacak yeni uygulamaların çağın gerekliliklerine ve okul şartlarına uygunluğuna dikkat ettiğini şu şekilde belirtmiştir: “*Çağın gerektirdiği her yeniliğe açığımdır. Ama farklı uygulamaları, yenilikleri okulda uygulayabilmem için, okulun şartlarına uygun olması gerekir. Bu şart sağlandığı sürece farklı ve yeni uygulamaların okulumda uygulanmasına izin veririm.*”

Okul müdürleri, süreçleri sorgulama uygulamalarında ihtiyaç duydukları eğitimsel ve yönetsel gelişmeleri öğrendikleri kaynakların ve bu gelişmeleri öğrenmek için başvurdukları yolların olduğundan bahsetmişlerdir. İnternet bu kaynaklar arasında yer almaktadır. M12 ve M24 bu amaca yönelik internet

kullanımları hakkında şunları ifade etmişlerdir: “[...] Özellikle internet aracılığıyla başarıya giden yollar niteliğindeki uygulamaları takip ediyorum. Beğendiğim uygulamaları okulumuzda nasıl uygulayabiliriz diye müdür yardımcılarımızla toplantılar yapıyoruz.” (M12). “Eskiden sadece prosedürlere uymak önemliydi. Ama şimdi okullar arasında bir rekabet var. Her okul müdürü okulunu geliştirmeye ve güzelleştirmeye çalışıyor. Bu nedenle süreçleri sorgulamaya ve yeniliklere izin vermeye eskisinden daha fazla önem veriliyor. Eğitim alanındaki yeni uygulamaları Talim ve Terbiye Kurulunun, Ortaöğretim Genel Müdürlüğüünün ve Bakanlık Müfettişi sitelerinden takip ediyorum.” (M24).

Araştırmanın nicel boyutunda süreci sorgulama liderlik becerisini en alt düzeyde sergiledikleri belirlenen okul müdürleri arasında yer alan M13 ( $\bar{X}=17,91$ ), eğitimsel gelişmeleri; internet aracılığıyla ve bilimsel çalışmaları takip ederek öğrendiğini şu şekilde belirtmiştir: “Eğitime fayda sağlayabilecek her türlü yeni uygulamanın okulda uygulanmasına izin veririm. Yeni gelişmelerden ve fırsatlardan haberdar olmak için, interneti kullanıyorum ve bilimsel araştırmaları takip ediyorum. Diğer ülkelerin eğitimsel uygulamalarını takip ederek, bizden farklı neler yaptıklarını tespit etmeye çalışıyorum.”

M17 ise, diğer okulları gözlemleyerek yeni ve farklı uygulamalardan haberdar olduğunu belirtmiştir. Bu konuda; “[...] Eğitsel yenilikleri ve farklı ve faydalı uygulamaları daha çok çevre okulları gezerek, çevre okulların uygulamalarını gözlemleyerek öğrenirim. Eğitimin yeniden yapılandırılması doğrultusundaki gelişmeleri de takip ederek, yeniliklerin neler olduğunu anlarım. Ayrıca özel okulların imkanlarının fazla olması, daha farklı ve yenilikçi uygulamalarda bulunmalarını sağlıyor. Bu nedenle özel okulların da neler yaptığını takip etmeye çalışırım. [...]” şeklinde görüş bildirmiştir.

Sonuç olarak; okul müdürleri yapabildikleri ölçüde süreçleri sorguladıklarını, süreci sorgulama faaliyetlerini gerçekleştirebilmek için, eğitim-öğretim ve eğitim yönetimi alanındaki gelişmeleri takip ettiklerini ve bu faaliyetler süresince, belirli kriterleri dikkate alarak yeni uygulamaları hayata geçirme riskini aldıklarını belirtmişlerdir. Ancak her ne kadar süreci sorgulama faaliyetlerinde bulunmak isteseler bile, kendilerinin dışındaki bazı nedenlerden dolayı sınırlandıklarını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin bu açıklamaları, ortaöğretim okulu müdürlerinin süreci sorgulama liderlik becerisini en alt düzeyde göstermelerinin nedenlerinin neler olabileceğine açıklık getirmektedir.



Araştırmanın nicel boyutunda süreci sorgulama liderlik becerisini en alt ve en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürlerinin görüşleri değerlendirildiğinde; en üst düzeyde sergileyenlerin, bu becerinin sergilenmesinin önündeki engellerin farkında oldukları ve sorgulama faaliyetlerini öğretmenlerle birlikte toplu olarak yapmaya önem verdikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinin teknolojiyi etkin kullandıklarını ve eğitimsel gelişmeleri takip ettiklerini belirtmelerine rağmen, süreci sorgulama becerisini en üst düzeyde sergileyen okul müdürleri arasında bunun aksini belirtenlerin yer alması dikkat çekicidir.

#### 4.1.2.4. Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme boyutundaki liderlik becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular

		Hemen hemen hiçbir zaman	Ender olarak/Nadiren	Bazen	Sık sık/Çoğunlukla	Hemen hemen her zaman	$\bar{X}$	SS
Okul müdürü, birlikte çalıştığı öğretmenler arasında işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirir.	f	21	39	98	226	189	3,91	1,04
	%	3,7	6,8	17,1	39,4	33		
Okul müdürü farklı görüşleri dikkatle dinler.	f	18	33	130	216	176	3,87	1,01
	%	3,1	5,8	22,7	37,7	30,7		
Okul müdürü, öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşır.	f	9	22	86	215	241	4,14	,91
	%	1,6	3,8	15	37,5	42,1		
Okul müdürü, öğretmenlerin kendi başlarına verdikleri kararları destekler.	f	26	61	190	214	82	3,46	1,01
	%	4,5	10,6	33,2	37,3	14,3		
Okul müdürü öğretmenlere, kendi işlerini nasıl yapacaklarına dair karar vermelerinde geniş bir özgürlük ve seçme hakkı verir.	f	24	44	162	215	128	3,66	1,03
	%	4,2	7,7	28,3	37,5	22,3		
Okul müdürü, öğretmenlerin işlerinde yeni beceriler kazanarak ve kendilerini geliştirerek, ilerlemelerini sağlar.	f	10	48	162	223	130	3,72	,96
	%	1,7	8,4	28,3	38,9	22,7		

Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme boyutunda en yüksek ortalamaya “Okul müdürü, öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşır” ( $\bar{X}=4,14$ ) maddesi sahiptir. En düşük ortalamaya sahip madde ise, “Okul müdürü, öğretmenlerin kendi başlarına verdikleri kararları destekler” ( $\bar{X}=3,46$ ) maddesidir. Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları, 3,46 ile 4,14 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu müdürleri, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi boyutunda yer alan davranışları sık sık/çoğunlukla göstermektedirler.

LUE’de en yüksek ortalamaya sahip olan madde de “Okul müdürü, öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşır” ( $\bar{X}=4,14$ ) maddesi olmuştur. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bu davranışının, liderlik becerileri arasında en üst düzeyde sergilenen davranış olması bakımından, daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu şekilde ortaöğretim okulu müdürlerinin, öğretmenlerle olan ilişkilerinde nelere dikkat ettiklerinin ve öğretmenlere olan yaklaşım biçimlerinin belirlenmesi istenmiştir. Bu nedenle, okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürleri bu görüşmelerde, öğretmenlerle olan ilişkilerindeki tutum ve davranışlarından ve öğretmenlerle daha samimi ilişkiler geliştirmelerinin önündeki engellerden bahsetmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin görüşleri; “öğretmenlerle ilişkilerde sergilenen tutum ve davranışlar” ile “öğretmenlerle olumlu ilişkiler geliştirmenin önündeki engeller” temalarında kodlanmış ve yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. Okul müdürlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Öğretmenlerle İlişkilerde Sergilenen Tutum ve Davranışlar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ İletişime açık olma <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Telefonla iletişim kurma</li> <li>✓ Öğretmen sorunlarını dinleme</li> <li>✓ Sorunların çözümünde yardımcı olma</li> <li>✓ Önemli günlerde iyi dilekler sunma</li> <li>✓ Sohbet etme</li> <li>✓ Kullanılan dile ve üsluba dikkat etme</li> <li>✓ Diyalog ile ortak sorunları çözmeye çalışma</li> </ul> </li> <li>➤ İşini yapan ve yapmayan öğretmen ayırımı yapma</li> <li>➤ Öğretmenlere karşı tarafsız davranma</li> <li>➤ Öğretmenlerin okulda rahat olmalarını sağlama</li> <li>➤ Öğretmenlerle sadece okul içinde iletişim kurma</li> <li>➤ Öğretmenlerin güvenini kazanma</li> <li>➤ Karşılıklı saygı oluşturma <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmenlere saygı duyma</li> <li>✓ Öğretmenlerin fikirlerine saygı duyma</li> </ul> </li> <li>➤ Öğretmeni değil durumu eleştirme</li> <li>➤ Öğretmenlerle çok samimi/senli benli olmama</li> <li>➤ Öğretmenlere karşı emredici olmama</li> <li>➤ Nezaket kurallarına uyma</li> <li>➤ Başarılı öğretmenleri toplantılarda takdir etme</li> <li>➤ Öğrenci ve velilere öğretmenlerin değerini anlatma</li> <li>➤ Öğretmenlere kişilik ve yeteneklerine göre davranma</li> <li>➤ Olumlu ilişkiler geliştirmeye yönelik sosyal faaliyetler düzenleme</li> <li>➤ Öğretmenlere değerli olduklarını hissettirme</li> <li>➤ Öğretmenlerle tartışmaya girmeme</li> <li>➤ Öğretmenlere fikirlerinin farkında olduğunu gösterme</li> <li>➤ Yönetmelikler çerçevesinde hareket etme</li> <li>➤ Bir öğretmen gibi davranma</li> <li>➤ Demokratik ortam oluşturma</li> <li>➤ Öğretmen isteklerine zamanında cevap verme</li> <li>➤ Öğretmenlere okulu sevdirmeye <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmenler arasında ekip bilinci oluşturma</li> <li>✓ Okulda kurumsallaşma sağlama</li> <li>✓ Öğretmenleri motive etme</li> </ul> </li> </ul>
<b>Öğretmenlerle Olumlu İlişkiler Geliştirmenin Önündeki Engeller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenlerin okul müdürlerinden uzak durmayı istemeleri</li> <li>➤ Öğretmenlerin iletişim konusunda talepkar olmamaları</li> </ul>

Okul müdürleri, öğretmenlerle olan ilişkilerinde sergiledikleri tutum ve davranışları ilişkilerinde dikkat ettikleri konulara değinerek anlatmışlardır. M13 öğretmenlerle olan ilişkilerinde, öğretmenlerin kişiliklerine ve özelliklerine göre davranmaya dikkat ettiğini; “*Öğretmenlerle ilişkilerimde onların haklarına her zaman saygı gösteririm. Yönetmelikler çerçevesinde onların kişiliklerine ve*

yeteneklerine göre davranırım. Öğretmenlerin kişilik özelliklerini ve yeteneklerini dikkate alarak davrandığımda ve istekte bulunduğumda, ikili ilişkilerde hiçbir zaman bir problem ortaya çıkmaz.” şeklinde açıklamıştır. Öğretmenlerin okulu sevmelerini sağlayarak, okulda ekip bilinci oluşturma ve kurumsallaşmayı sağlama, okul müdürlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerinde dikkat ettikleri durumlar arasında yer almaktadır. Bu konuda M12; “Her ne kadar okul müdürü olsak da bizlerde öğretmeniz. Ben öncelikle birlikte çalıştığım öğretmenlere okulumuzu sevdirmeye çalışıyorum. Okulumuzu sevdikleri zaman zaten ilişkilerimizde daha sağlıklı ve içten oluyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. M22 ise; “Öğretmenlerin okulu sevmesi, okula koşarak gelmesi gerekir. Okulu evi gibi görmesi, kendisini bir ekibin üyesi gibi hissetmesi gerekir. Bu ekip oluşumu sağlam bir şekilde gerçekleştirilirse, kurumsallaşma olur. Ben de öğretmenlere yaklaşımda, bu ekip bilincini oluşturmaya dikkat ediyorum.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşma davranışını en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürleri arasında yer alan M4 ( $\bar{X} = 4,50$ ), öğretmenlerle olan ilişkilerini öğretmenlerin sergiledikleri mesleki performansa göre ayırım yaparak biçimlendirdiğini ve M19 ( $\bar{X} = 4,50$ ) ise, öğretmenleri takdir etmeye önem verdiğini şu ifadeleriyle belirtmişlerdir:

“İnsani ilişkilere her zaman önem veririm. Ama öğretmenlerin sadece iyi insan olmaları yetmez. İyi birer öğretmen olmalıdırlar, ailelerin ve öğrencilerin beklentilerine cevap vermeliler. Ben çalışan ve çalışmayan öğretmeni ayırıyorum. İlişkilerimde ve onlara yaklaşımlarımda, bu ayrımı yapıyorum.” (M4). “Her şeyden önce öğretmenler saygıdeğer kişilerdir. Okul müdürüyüm ama benim de asıl görevim öğretmenlik, ben de öğretmenim. Öğretmenlerimizin her türlü başarısını her zaman takdir eder ve onları onurlandırırım. Öğretmenlerin okul içinde motive olmalarına her zaman çok büyük önem veriyorum. [...]” (M19).

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşma davranışını en alt düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürleri arasında yer alan M6 ( $\bar{X} = 3,50$ ) ve M17 ( $\bar{X} = 3,58$ ), öğretmenlerle olan ilişkilerinde özellikle doğru iletişim kurmaya önem verdiklerini belirtmişler ve bu konudaki görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

“Öğretmenlerle olan ilişkilerimde karşılıklı saygı esastır. Öğretmenlere onurlarını kırmadan yaklaşıma özen gösteririm. Bir eleştiri yaptığım zaman öğretmeni değil

*olayları eleştiririm yani olay odaklı eleştiri yaparım.” (M6). “Öğretmenler arasında asla ayırım yapmam. Hepsine eşit şekilde yaklaşır, benzer şekilde davranırım. [...] Özellikle öğretmenlerin fikirlerinin ve isteklerinin farkında olduğumu onlara hissettirmeye çalışırım. Konuşmalarında onların fikirlerini özetleyerek sunmaya çalışırım. Böylece benim onlara değer verdiğimi, fikirlerinin farkında olduğumu anlarlar ve bilirler.” (M17).*

Öğretmenlerle olumlu ilişkiler geliştirmenin önünde, öğretmenlerin iletişim ve etkileşim konusundaki isteksizliğinin engel teşkil ettiğini düşünen M2 bu konuda şunları ifade etmiştir:

*“Öğretmenlerle genellikle sadece okul içinde iletişimimiz var. Gerekli olduğu durumlarda telefon ile haberleşiyoruz. Ama ben öğretmenlerle olan ilişkilerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerle daha fazla iletişim içerisinde olmamız gerekir. Ama öğretmenler okul müdürlerinden uzak kalmayı tercih ediyorlar. İletişim kurmak için daha az talepkar davranıyorlar. Bu nedenle okul müdürü ve öğretmen ilişkileri yetersiz ve etkisiz oluyor.”*

Sonuç olarak; okul müdürlerinin görüşlerinden, öğretmenlerle olan ilişkilerinin niteliğine önem verdikleri ve öğretmenleri birer birey olarak önemsedikleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda ortaöğretim okulu müdürlerinin, öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşabilmek adına neler yaptıklarına ve nelere dikkat ettiklerine açıklık getirilmektedir. Öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşma davranışını en alt düzeyde sergileyen okul müdürlerinin, daha çok iletişimsel konulara önem verdikleri; en üst düzeyde sergileyen okul müdürlerinin ise, öğretmenler arasında mesleki performansa göre ayırım yaptıkları ve öğretmenleri takdir ederek motive etmeye önem verdikleri anlaşılmaktadır.

LUE’de en düşük ortalamaya sahip olan madde de, “Okul müdürü, öğretmenlerin kendi başlarına verdikleri kararları destekler” ( $\bar{X}=3,46$ ) maddesi olmuştur. Ortaöğretim okulu müdürlerinin bu davranışının, liderlik becerileri arasında en alt düzeyde sergilenen davranış olması bakımından, daha ayrıntılı olarak incelenmesi ve bu şekilde ortaöğretim okulu müdürlerinin, öğretmen kararlarını desteklemeye karar verirken nelere dikkat ettiklerinin belirlenmesi istenmiştir. Bu nedenle, okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürleri bu konudaki görüşlerini ifade ederken; öğretmen kararlarının desteklenmesini, öğretmenler tarafından fikir üretilmesini sağlama bağlamında değerlendirmişlerdir. Aynı zamanda öğretmen kararlarını destekleme konusunda dikkate aldıkları kriterlerden

bahsetmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin görüşleri; “öğretmenler tarafından fikir üretilmesini sağlamak için yapılanlar” ve “öğretmen kararlarının/fikirlerinin desteklenmesinde kararların/fikirlerin niteliğine ilişkin dikkate alınan kriterler” temalarında kodlanmış ve yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. Okul müdürlerinin öğretmen kararlarını desteklemelerine ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

<b>Temalar</b>	<b>Kavramsal Kodlamalar/Alt Kavramlar ve Kavramlar</b>
<b>Öğretmenler Tarafından Fikir Üretilmesini Sağlamak İçin Yapılanlar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Öğretmenlerden proje üretimi talebinde bulunma</li> <li>➤ Projelerin gelişimi için öğretmenlere fikir sunma</li> <li>➤ Projelerin uygulanma süreçlerinde yer alma</li> <li>➤ Üretilen fikir/proje ile ilgili komisyon oluşturma</li> <li>➤ Fikir ve projelerin uygulanması için öğretmenler arasında görev dağılımı yapma</li> <li>➤ Fikir üreten öğretmenleri takdir etme</li> <li>➤ Öğretmenlerin fikir üretmelerine yardımcı olabilecek kaynakları sunma</li> <li>➤ Öğretmen fikirlerine değer verme <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Öğretmenlerin fikirlerini sunmalarına olanak sağlama</li> <li>✓ Sunulan fikirleri dinleme ve not etme</li> </ul> </li> <li>➤ Fikirlerin/projelerin uygulanması için gereken maddi desteğin sağlanmasına yardımcı olma</li> <li>➤ Yapılan uygulama faaliyetlerini kayıt altına alma</li> </ul>
<b>Öğretmen Kararlarının/Fikirlerinin Desteklenmesinde Kararların/Fikirlerin Niteliğine İlişkin Dikkate Alınan Kriterler</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Yönetmeliklere uygunluk</li> <li>➤ Okulun amaç ve hedeflerine uygunluk</li> <li>➤ Okul ve öğrenci başarısına katkı sağlama</li> <li>➤ Mantıklı olma</li> <li>➤ Eğitim ve öğretim süreçlerinde fayda sağlama</li> <li>➤ Uygulanabilirlik</li> <li>➤ Kişisel olmama</li> <li>➤ Sağlayacağı katkının kesinliği</li> <li>➤ Milli Eğitim Temel İlkelerine uygunluk</li> <li>➤ Milli Eğitim Temel Amaçlarına uygunluk</li> <li>➤ Gerektirdiği maddi desteğin boyutu</li> <li>➤ Okul şartlarına uygunluk</li> <li>➤ Okulun vizyonuna uygunluk</li> <li>➤ Eğitim ve öğretimi kesintiye uğratmama</li> <li>➤ Merkezi yönetim uygulamalarına uygunluk</li> <li>➤ Öğretmenler arasında fikir birliği olması</li> <li>➤ Nasıl uygulanacağını belirlenmiş olması</li> <li>➤ Okul paydaşları tarafından onaylanması</li> <li>➤ 657 sayılı Devlet Memurları Kanuna uygunluk</li> </ul>

Okul müdürlerinin öğretmenlerin fikir üretiminde bulunmalarını sağlamak için yaptıkları uygulamaların bir bölümü, öğretmenlerin fikirlerine değer verdiklerini gösterme şeklindeyken; bir bölümü ise, fikir üretiminin çeşitli süreçlerinde yer alarak gereken her türlü desteğin öğretmenlere sağlanması şeklindedir.

Öğretmenlerin fikir üretmelerini sağlamak için, öğretmenler tarafından sunulan fikirlerin değerlendirilmesine ve uygulanmasına yönelik bir komisyon oluşturduğunu ve bu komisyonun çalışmaları doğrultusunda hareket ettiğini ifade eden okul müdürleri bulunmaktadır. Bu yönde görüş bildiren M12; *“Benim fikirlerimden ve projelerimden ziyade öğretmenlerin projelerine daha fazla önem veririm, benim için öğretmen projeleri daha önceliklidir. Önce sözlü olarak projelerini dinler ve fikir alışverişinde bulunurum. Daha sonra ise bir komisyon kurup, gerekli görevlendirmeleri yaparım. Böylece yazılı olarak da öğretmen projelerini kayıt altına alarak değerlendiririz. Bugüne kadar da farklı konularda çeşitli öğretmen projelerini hayata geçirdik.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. M4 ise öğretmenler tarafından fikir üretilmesini sağlamak için, öğretmenleri takdir etmeye önem verdiğini ve görüşlerini sunmalarına olanak sağladığını; *“[...] Eğer bir fayda sağlayacağını görüyorsam, maddi ve manevi destekte bulunuyorum. Hatta bu tür fayda sağlayıcı kararları olan öğretmenlerin kararlarını toplantılarda dile getirip, öğretmenleri tebrik ediyorum.”* sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin kendi başlarına verdikleri kararları destekleme davranışını en alt düzeyde sergileyen okul müdürleri arasında yer aldığı tespit edilen M26 ( $\bar{X} = 2,86$ ) ise, öğretmenlerin toplantılarda fikirlerini ifade etmelerine olanak verdiğini ve bu süreçte sunulan fikirlere ilişkin okul paydaşlarının görüşlerini aldığını belirtmiştir. Bu yöndeki görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“[...] Okulu ilgilendiren kararları komisyonlarda alırız. Hatta velilerin ve öğrencilerin de görüşlerini sorarız, dikkate alırız. Daha sonra öğretmen kararının uygulanması konusunda bir sonuca varırız.”*

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin kendi başlarına verdikleri kararları destekleme davranışını en üst düzeyde sergileyen okul müdürleri arasında yer aldıkları tespit edilen M22 ( $\bar{X} = 4,00$ ) ve M19 ( $\bar{X} = 3,88$ ) da, öğretmenlerin kendilerine sundukları fikirleri analiz etmek için bireysel olarak zaman harcadıklarını ve öğretmenlerden fikir üretmeleri talebinde bulunarak bu süreçte gerekli desteği

sağladıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöndeki görüşlerini ise, şu şekilde açıklamışlardır:

*“[...] Bana sunulan her kararı desteklemeye karar vermek için toplantı yapmam. Bireysel olarak karar vermemin daha doğru olacağı durumlar da oluyor. Öğretmenlerin kararlarının artı ve eksi yönlerini düşünürüm. Bu kararın hangi amaca hizmet ettiğini belirlemeye çalışırım. Öğretmenlere hemen cevap vermem. Kararlarının incelemek, analiz etmek için biraz zaman isterim ve daha sonra destekleyip desteklemediğimi bildiririm. Bu şekilde titizlikle davranmamın, öğretmenlerin bana fikirlerini sunmalarını artırdığını düşünüyorum.” (M22).*

*“Öğretmenlerin kararlarına her zaman önem verir ve kararların eğitime katkısına bakarak gereken desteği veririm. Hatta ben onlardan proje üretmelerini, farklı fikirler ve düşünceler üretmelerini isterim. Onların farklı fikirler geliştirmelerine yardımcı olabilecek bütün faydalı çalışmaları onlarla paylaşıyorum. Okul uygulamaları hakkında eleştiride bulunmalarını talep ederim. Yine öğretmenlerin kendi kararlarını vermeleri yani fikirler üretmeleri için, her türlü kararı onlarla birlikte almak isterim. Okulla ilgili kararlar alınacağı zaman duyuruda bulunur ve öğretmenlerin bu tür karar alma toplantılarına katılımlarını sağlamaya çalışırım. Okulda tek fikir üreten kişi asla ben olmak istemem. Öğretmenlerin de fikir üretmede ve ürettikleri fikri uygulamada ihtiyaç duydukları her türlü desteği vermeye gayret ederim.” (M19).*

Okul müdürleri, öğretmenlerin ürettikleri fikirleri ve bireysel kararlarını desteklemeye karar verirken, kararların/fikirlerin niteliklerine ilişkin birtakım kriterlere dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu kriterler arasında; Milli Eğitimin temel ilkelerine, okulun olanaklarına ve yönetmeliklere uygunluk, eğitim-öğretim süreçlerine fayda sağlama ile mantıklı ve uygulanabilir olma yer almaktadır. M6 bu yöndeki görüşlerini; *“Öğretmenler bana bir fikirle geldiğinde bu fikrin mantığa uygun olup olmadığına, fayda sağlayıcı olup olmadığına ve uygulanabilirliğine bakarım. Şayet bu ölçütlere uyuyorsa her zaman öğretmen fikir ve kararlarını desteklerim.”* şeklinde ifade etmiştir. M1 ise bu konuda; *“Öğretmenlerin baktıkları pencere çok farklı, okul müdürlerinin baktıkları pencere çok farklı. Öğretmenler genellikle sundukları önerilerin maddi boyutunu ve olabilirlik boyutunu düşünmüyorlar. Elbette yönetmeliklere uygun olmayan kararları desteklemiyorum. Yönetmeliklere aykırı olmayan, eğitim ve öğretimle ilgili her türlü fikri desteklemekten yanayım. Bu durumun aşılmasında diyalog çok önemlidir. Öğretmenler, okul müdürleri ile aynı gemide olduklarını bilmelilerdir.*



*Yönetmeliklere uygun öneri ve fikirlerle okul müdürlerine gelmelidir.” şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde M14; “Öğretmenlerin kararlarını destekleme konusunda dikkat ettiğim bazı kriterler var. Kararlarının eğitimsel yarar sağlamasına dikkat ederim, mevzuata uygun olmasına önem veririm, Milli Eğitimin temel ilkelerine uygun olmasına dikkat ederim. Bu kriterlere uygunsuzsa öğretmen kararlarını destekliyorum. Ayrıca okulun fiziki olanakları önemlidir. Öğretmen kararlarını desteklemem için, okulun fiziki olanaklarını dikkate alan ve eğitimi destekleyen nitelikte bir karar da olması gerekir.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.*

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmenlerin kendi başlarına verdikleri kararları destekleme davranışını en alt düzeyde sergileyen okul müdürleri arasında yer aldıkları tespit edilen M2 ( $\bar{X} = 2,50$ ) ve M8 ( $\bar{X} = 2,77$ ), öğretmen fikirlerinin/kararlarının desteklenmesinde dikkat ettikleri birçok kriter olduğunu belirtmişlerdir. Sunulan fikirlerin; okulun vizyonuna, olanaklarına, amaç ve hedeflerine uygun olması; okulun ve öğrencilerin başarısına katkı sağlaması ve nasıl uygulanacağı belirlenmiş olması belirttikleri kriterler arasında yer almaktadır. Bu yöndeki görüşlerini ise, şu şekilde ifade etmişlerdir:

*“Öğretmen kararlarını destekleyebilmem için, bu kararların amaç ve hedeflerle uygunluğuna bakarım. Okulun amaç ve hedeflerine uygun olmayan kararları desteklemem. Aynı zamanda okulun ve öğrencilerin başarısı da önemlidir. Okul ve öğrenci başarısına katkıda bulunan kararları desteklemek isterim.” (M2).*

*“Öğretmenlerin kararlarını desteklerken okulun imkanlarını göz önünde bulundururum. Sundukları önerilerin gerçekliği önemlidir ayrıca okulun vizyonu ile de örtüşmelidir. Okulun vizyonu ile örtüşmeyen kararları desteklemem. Öğretmenler bir istekle bir kararla geldiklerinde çoğunlukla sadece isteklerini belirtiyorlar. Bunların nasıl yapılabileceği konusunda bir fikirleri olmuyor. Örneğin okulda kurs verilsin diyorlar ama kim verecek görüş bildirmiyorlar. Veliler gelsin, toplantı yapalım diyorlar ama görüşme saatlerini ayarlamıyorlar. Fiziki ihtiyaçlara ilişkin birtakım istekleri oluyor ama nasıl sponsor bulunacağına ilişkin bir fikirleri olmuyor.” (M8).*

Okul müdürleri arasında, öğretmen fikirleri ve kararları arasında birlik olmasına dikkat ettiğini belirtenler de bulunmaktadır. Bu yönde görüşe sahip olan M11; “Öncelikle öğretmen kararları açısından öğretmenler arasında bir birlik bulunmuyor. Bir öğretmenin sunduğu bir fikre diğer bir öğretmen katılmıyor. Branşlar arasında bir uyumsuzluk var. Her branşta yer alan öğretmenler kendi

*ihtiyaçlarının karşılanması, fikirlerinin desteklenmesi yönünde talepte bulunuyorlar. Ama öte yandan bir başka branşta yer alan öğretmenler ise, buna karşı çıkarak kendi kararlarının desteklenmesini istiyorlar. Yani sunulan kararlar branşların niteliğine göre şekilleniyor.” şeklinde görüş bildirmiştir.*

Sonuç olarak; okul müdürleri, kararların ve fikirlerin sahip olması gereken niteliklere dikkat ederek, öğretmen kararlarını desteklemeye açık olduklarını belirtmişlerdir. Hatta kendilerinin öğretmenlerden bu tür bir beklenti içerisinde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen kararlarını gerek en alt düzeyde, gerekse en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürlerinin, öğretmen kararlarını desteklemede dikkate aldıkları kriterler olduğu görülmektedir. Ancak bu davranışı en alt düzeyde sergileyen okul müdürlerinin, kriterlere daha fazla bağlı oldukları anlaşılmaktadır. Bu davranışı en üst düzeyde sergileyen okul müdürlerinin ise, öğretmenlerden fikir üretmeleri talebinde bulunarak onlara bu konuda yardımcı oldukları ve öğretmenler tarafından sunulan fikirler üzerinde düşünmek için, bireysel olarak zaman harcadıkları anlaşılmaktadır.

#### **4.1.2.5. İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular**

Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin, ortaöğretim okulu müdürlerinin izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme boyutundaki liderlik becerilerine yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutuna ilişkin bulgular

		Hemen hemen hiçbir zaman	Ender olarak/Nadiren	Bazen	Sık sık/Çoğunlukla	Hemen hemen her zaman	$\bar{X}$	SS
Okul müdürü, bir öğretmen işini iyi yaptığında onu över.	f	22	48	139	191	173	3,77	1,08
	%	3,8	8,4	24,3	33,3	30,2		
Okul müdürü, öğretmenlerin yeteneklerine duyduğu güvenden, öğretmenlerin emin olmalarını sağlar.	f	17	36	151	203	166	3,81	1,01
	%	3	6,3	26,4	35,4	29		
Okul müdürü, projelerimizin başarısına yaratıcı biçimde katkıda bulunan öğretmenlerin mutlaka ödüllendirilmelerini sağlar.	f	20	53	170	200	130	3,64	1,03
	%	3,5	9,2	29,7	34,9	22,7		
Okul müdürü, ortak değerlere bağlılık gösteren öğretmenleri topluluk önünde takdir eder.	f	19	45	155	230	124	3,68	1,00
	%	3,3	7,9	27,1	40,1	21,6		
Okul müdürü, öğretmenlerin başarılarını kutlayacak yollar bulur.	f	17	63	178	216	99	3,55	,99
	%	3	11	31,1	37,7	17,3		
Okul müdürü, okula katkılarından dolayı öğretmenleri takdir eder ve destekler.	f	17	39	131	225	161	3,82	1,01
	%	3	6,8	22,9	39,3	28,1		

İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme boyutunda yer alan maddeler arasında en yüksek ortalamaya sahip olan madde “Okul müdürü, okula katkılarından dolayı öğretmenleri takdir eder ve destekler” ( $\bar{X}=3,82$ ) maddesidir. En düşük ortalama ise, “Okul müdürü, öğretmenlerin başarılarını kutlayacak yollar bulur” ( $\bar{X}=3,55$ ) maddesine aittir. İzleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutunda yer alan maddelerin ortalamaları, 3,55 ile 3,82 arasında değişmektedir. Bu bulgulara göre; ortaöğretim okulu müdürleri, izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutunda yer alan davranışları sık sık/çoğunlukla göstermektedirler.

#### 4.1.3. Araştırmanın Beşinci ve Altıncı Problemine İlişkin Bulgular: Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerini Yordama Gücü ve Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerine Katkıları

Ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini yordama gücünün belirlenmesi için öncelikle, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile liderlik becerileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu amaçla Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.23’de verilmiştir.

Tablo 4.23. Bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ve liderlik becerileri arasındaki ilişkiye ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları

		Liderlik Becerileri	
Bilgi Yönetimi Süreç	r		,533
Yeterlikleri	p		,000
	N		573

Tablo 4.23 incelendiğinde, ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ve liderlik becerileri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=0,533$ ,  $p<,01$ ). Buna göre ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerileri geliştikçe bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin de gelişeceği söylenebilir.

Ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini yordama gücünü belirlemek için, basit doğrusal regresyon analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.24’de verilmiştir.

Tablo 4.24. Liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini yordamasına ilişkin basit doğrusal regresyon analizi sonuçları

Tahmin Edilen Değişken: Bilgi Yönetimi Süreç Yeterlikleri							
Değişkenler	B	Std. Hata	$\beta$	t	p	R	$R^2$
Sabit	100,427	7,466		13,452	,000		
Liderlik Becerileri	,977	,065	,533	15,065	,000	,533	,284

Tablo 4.24’de görüldüğü gibi, ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerileri, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ( $R=0,533$ ,

$R^2=0,28$ ,  $F=226,96$ ,  $p<,01$ ). Ortaöğretim okulu müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ilişkin toplam varyansın % 28'i liderlik becerileri ile açıklanmaktadır.

Ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak tespit edilmesinden dolayı, liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine nasıl katkıda bulunduğu ayrıntılı olarak incelenmesi istenmiştir. Bir başka deyişle, okul müdürlerinin sahip olduklarını düşündükleri liderlik becerilerinin, bilgi yönetimini gerçekleştirmelerinde rol alan yeterliklerini sergilemelerine nasıl katkıda bulunduğu incelenmesi istenmiştir. Bu nedenle okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri "liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkıları" temasında kodlanmış ve yapılan tematik ve kavramsal kodlamalar Tablo 4.25'de verilmiştir.

Tablo 4.25. Liderlik becerilerinin okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini sergilemelerine olan katkılarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar
<b>Liderlik Becerilerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerine Olan Katkıları</b>	➤ Yönlendirme yapabilme
	✓ Bilgi sahibi kişileri yönetebilme
	✓ Bireyler tarafından işlerin yapılmasını sağlayabilme
	➤ Karar alabilme ve uygulayabilme
	➤ Etkileme gücüne sahip olabilme
	✓ Öğretmen davranışlarını etkileyebilme
	✓ İkna edebilme
	✓ Öğretmenlerin inancını kazanabilme
	✓ Farkındalık oluşturabilme
	✓ Başkalarını cesaretlendirebilme/destekleyebilme
	✓ İnsanları harekete geçirebilme
	✓ Başkalarının desteğini kazanabilme
	➤ Gerekli sosyal ortamı oluşturabilme
	➤ Vizyon oluşturabilme
	✓ Bilgiyi vizyona uygun olarak kullanabilme
	➤ Farklı duruş ve tutum sergileyebilme
	✓ Fikirleri etkili sunabilme/iyi sunum yapabilme
	✓ Fedakar olabilme
	✓ Karamsar olmama
	✓ Kararlı olabilme
✓ Üretken olabilme	
✓ İnsanları anlayabilme	
✓ Başkalarının çıkarlarını koruyabilme	
➤ Uygulamada bulunma cesaretine sahip olabilme/risk alabilme	
➤ Bilgi yönetiminin sürekliliğini sağlayabilme	
➤ Yapılacak işlerle ilgili çerçeve oluşturabilme	
➤ Olaylardan ve kişilerden bağımsız olabilme	

Okul müdürleri, liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkılarını, liderlik becerilerinin okullarda bilgi yönetimini gerçekleştirmelerine olan katkıları bağlamında açıklamışlardır. Liderlik becerilerinin bilgi yönetimi sürecinde yönlendirmenin sağlanmasında yardımcı olması, okul müdürleri tarafından liderlik becerilerinin katkıları arasında gösterilmektedir. Bu yönde görüşe sahip olan M2; *“Liderlik becerilerinin kullanımı, okul müdürünün okulda etkili bir yönlendirme yapabilmesini sağlar. Fikirleri daha etkili sunmasını ve paylaşmasını sağlar. Liderlik becerilerinin okul müdürüne bu sağladıkları, bilgi yönetiminin yapılabilmesi için büyük bir avantajdır.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde M6 ise; *“Liderliğin bilgi yönetimine katkıda bulunduğunu düşünüyorum. Okul müdürü belki bilgi üretemeyebilir veya bilgi elde edemeyebilir ama bilgiye sahip kişileri yöneterek işlerin yürümesini sağlayabilir. Liderlikte yönlendirme vardır. Okul müdürü bir lider olarak başkalarını doğru bir şekilde yönlendirebilirse, okul içinde bilgi yönetiminin de gerçekleştirilmesini sağlayabilir.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Liderlik becerilerinin bilgi yönetimi sürecinde karar alma konusunda okul müdürlerine yardımcı olması, belirtilen bir diğer katkı alanıdır. M3 liderlik becerilerinin, bilgi yönetiminde karar alma süreçlerinde kendisine yardımcı olduğunu ve bu şekilde bilgi yönetimi süreç yeterliklerini daha iyi sergileyebildiğini; *“Okul müdürü için lider olabilmek çok önemlidir. Okul müdürü özellikle karar alma konusunda başarılı olmalıdır. Doğru karar alma ve uygulama ise, liderlik sayesinde gerçekleşebilir. Çünkü karar almada zamanlama çok önemlidir. Doğru kararı alırsınız, ama iki saat sonra bile uygularsanız geç olabilir ve başarısız olursunuz. Lider bu zamanlamayı doğru yapan kişidir. Ortamı ve koşulları doğru okuyarak doğru zamanlamayı yapan kişidir. Yani liderlik sahip olunan bilginin doğru ve etkili kullanılmasını, bu bilgidен başarı elde edilmesini sağlar.”* şeklinde ifade etmiştir.

Okul müdürlerinin görüşlerine göre; liderlik becerileri, okul müdürlerine öğretmenleri etkileme ve ikna etme gücü vererek bilgi yönetimi süreç yeterliklerini sergilemelerine, diğer bir ifadeyle bilgi yönetimini daha kolay gerçekleştirmelerine katkıda bulunmaktadır. Bu yönde görüşe sahip olan M18; *“Liderlik bilgi yönetiminin yapılmasına çok fazla katkıda bulunur. Öğretmenlerin okulda bir hedef için çalışmalarını sağlamak, bilgi paylaşımında bulunmalarını sağlamak, bilgi üreterek eğitime faydalı olmalarını sağlamak için onları etkilemek, ikna etmek gerekir. Okul müdürü liderlik becerilerine sahipse, bilgi yönetimi için gerekli olan süreçleri öğretmenleri ikna ederek, onları inandırarak yönetir. Bunu yapamazsa bilgi*

yönetiminin sürekliliği olmaz. Öğretmenleri takdir etmek, gelişmeleri için onlara yardımcı olmak öğretmenleri motive edecektir. Onların inancının kazanılmasını sağlayacaktır.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Benzer şekilde M15 ise; *Liderlik becerilerimin, bilgi yönetimi yeterliklerime katkısı çok fazladır. Çünkü liderlikte insanları etkileme vardır. Okul müdürü lider olarak, öğretmenlerin davranışlarını etkileyerek işlerin yürütülmesini sağlar. Lider örnek olduğu zaman ve öğretmenleri etkilediği zaman, bilgi yönetiminin gereklilikleri yerine getirilir.*” şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul müdürleri arasında, vizyon oluşturabilmenin liderlik becerileri ile gerçekleştirilebildiğini ve ortak bir vizyon oluşturmanın ise, bilgi yönetiminin yapılmasını sağladığını düşünenler bulunmaktadır. M14 bu konuda; *“Liderlik becerileri bilgi yönetimine yardımcı oluyor. Bilgiyi toplamak marifet değil. Önemli olan vizyonuna uygun bilgiyi kullanmaktır. Eğer belirli bir vizyon oluşturabiliyorsan ve bilgiyi bu vizyon doğrultusunda yönetiyorsan, bilgi yönetimini gerçekleştirebilirsin. Okul müdürünün vizyon oluşturması ve bu vizyona göre hareket etmesi ise, liderlik becerileri sayesinde mümkün olabilir.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul müdürleri, başkalarına göre farklı duruş ve tutum sergilemelerinin bilgi yönetimi süreçlerinde kendilerine yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Farklı duruş ve tutum sergilemenin kaynağı olarak ise, liderlik becerilerini görmektedirler. Bu konuda görüş bildiren M21; *“Liderin bir duruş sergilemesi gerekir. Bir lider olarak okul müdürü; konuşmasıyla, giyimiyle, fedakarlığıyla, öğrencileri etkileyebilmek için sahip olduğu alt yapısı ile başkalarından farklılık gösterir. Bilgi yönetimi ve liderliğin bütünleşmesi gereklidir. Liderlik malzemeleri bir araya getirerek kullanabilmektir. Yani bilgi yönetimini gerçekleştirebilmek için, liderin farklı duruşu ve tutumu gereklidir. Bu nedenle sahip olduğum liderlik becerileri, bilgi yönetimi yeterliklerimi sergilememi kolaylaştırmaktadır.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Okul müdürleri arasında sahip oldukları liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi sürecinde uygulamada bulunma ve risk alabilme cesareti sağladığını düşünenler bulunmaktadır. Bu konuda M23; *“Liderlik, bilgi yönetiminin yapılması için zorunludur. Okul müdüründe bilgi varsa, başkalarından bilgi elde edebiliyor, depolayabiliyor veya paylaşabiliyorsa ama bu bilgileri uygulamaya cesareti yoksa bilgi yönetiminin hiçbir anlamı olmaz. Lider olan okul müdürü, gerekli uygulamaları*

*yapmaktan çekinmez.” şeklinde görüş bildirmiştir. M24 ise; “Liderlik bilgi yönetimine katkıda bulunuyor. Bilgi yönetiminde lider; risk almalı, yönlendirmeli ve cesaretlendirmelidir. Bunlar da zaten liderlik becerileri ile yapılabilir.” diyerek görüşlerini ifade etmiştir.*

Sonuç olarak araştırmanın nicel bulgularının, liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermesinin ardından nitel bulgular, liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Okul müdürlerinin görüşleri değerlendirildiğinde, liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkısının, daha çok okul müdürlerinin sahip oldukları nitelikler üzerinden gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Bir başka ifadeyle, okul müdürlerinin sahip oldukları liderlik becerilerinin kendilerine kazandırdığı nitelikler sayesinde, bilgi yönetimi süreçlerini yönlendirmede dolayısıyla bilgi yönetimi süreç yeterliklerini sergilemede daha etkili olabildikleri ortaya çıkmıştır.

#### **4.1.3.1. Bilginin oluşturulması, elde edilmesi, depolanması ve korunması, paylaşılması ve kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliklerinin liderlik becerisi boyutları tarafından yordanma gücüne ve ortaöğretim okulu müdürlerinin boyut bağlamında liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine olan katkılarına ilişkin bulgular**

Ortaöğretim okulu müdürlerinin bilginin oluşturulması, elde edilmesi, depolanması ve korunması, paylaşılması ve kullanılması ve değerlendirilmesi boyutlarındaki bilgi yönetimi yeterliklerinin liderlik becerisi boyutları (yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme) tarafından yordanma gücünün belirlenmesi için öncelikle, liderlik becerisi boyutları ile bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutları arasındaki ilişkilere bakılmıştır. Bu amaçla Pearson Koralesyon Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.26’da verilmiştir.



Tablo 4.26. Bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutları ile liderlik becerileri boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin Pearson korelasyon analizi sonuçları

		Bilginin Oluşturulması	Bilginin Elde Edilmesi	Bilginin Depolanması ve Korunması	Bilginin Paylaşılması	Bilginin Kullanılması ve Değerlendirilmesi
Yol Gösterme	r	,550	,429	,382	,461	,494
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Ortak Bir Vizyon Oluşturma	r	,547	,453	,391	,465	,501
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Süreci Sorgulama	r	,535	,424	,372	,490	,488
	p	,000	,000	,000	,000	,000
Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme	r	,538	,431	,366	,458	,487
	p	,000	,000	,000	,000	,000
İzleyenlerinin Başarılarını Kutlayarak Cesaretlendirme	r	,482	,385	,292	,419	,413
	p	,000	,000	,000	,000	,000

Tablo 4.26 incelendiğinde, ortaöğretim okulu müdürlerinin yol gösterme liderlik becerisi ile bilginin oluşturulması bilgi yönetimi süreç yeterliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,550$ ,  $p<,01$ ) olduğu görülmektedir. Bilginin elde edilmesi, bilginin depolanması ve korunması, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile arasında ise; zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r= 0,429$ ,  $p<,01$ ;  $r= 0,382$ ,  $p<,01$ ;  $r= 0,461$ ,  $p<,01$ ;  $r= 0,494$ ,  $p<,01$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin yol gösterme liderlik becerileri geliştikçe, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin de gelişeceği söylenebilir.

Ortaöğretim okulu müdürlerinin ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi ile; bilginin oluşturulması ve bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi bilgi yönetimi süreç yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,547$ ,  $p<,01$ ;  $r=0,501$ ,  $p<,01$ ) bulunmaktadır. Bilginin elde edilmesi, bilginin

depolanması ve korunması, bilginin paylaşılması bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile arasında ise; zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r= 0,453, p<,01; r= 0,391, p<,01; r= 0,465, p<,01$ ) bulunmaktadır. Buna göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerileri geliştikçe, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin de gelişeceği söylenebilir.

Ortaöğretim okulu müdürlerinin süreci sorgulama liderlik becerisi ile bilginin oluşturulması bilgi yönetimi süreç yeterliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,535, p<,01$ ) olduğu görülmektedir. Bilginin elde edilmesi, bilginin depolanması ve korunması, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile arasında ise; zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r= 0,424, p<,01; r= 0,372, p<,01; r= 0,490, p<,01; r= 0,488, p<,01$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin süreci sorgulama liderlik becerileri geliştikçe, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin de gelişeceği söylenebilir.

Ortaöğretim okulu müdürlerinin personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi ile bilginin oluşturulması bilgi yönetimi süreç yeterliği arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r=0,538, p<,01$ ) olduğu görülmektedir. Bilginin elde edilmesi, bilginin depolanması ve korunması, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile arasında ise; zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r= 0,431, p<,01; r= 0,366, p<,01; r= 0,458, p<,01; r= 0,487, p<,01$ ) olduğu görülmektedir. Buna göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerileri geliştikçe, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin de gelişeceği söylenebilir.

Ortaöğretim okulu müdürlerinin izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi ile; bilginin oluşturulması, bilginin elde edilmesi, bilginin depolanması ve korunması, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi bilgi yönetimi süreç yeterlikleri arasında zayıf düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ( $r= 0,482, p<,01; r= 0,385, p<,01; r= 0,292, p<,01; r= 0,419, p<,01; r= 0,413, p<,01$ ) bulunmaktadır. Buna göre, ortaöğretim okulu müdürlerinin izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerileri geliştikçe, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin de gelişeceği söylenebilir.

Bilginin oluşturulması, elde edilmesi, depolanması ve korunması, paylaşılması ve kullanılması ve değerlendirilmesi bilgi yönetimi süreç yeterlikleri

boyutlarının, liderlik becerisi boyutları tarafından yordanma gücünü tespit etmek amacıyla adimsal çoklu regresyon analizleri yapılmıştır. Bu analizlerde beş liderlik becerisi bağımsız değişken olarak girilmiş ve sıra ile her bir bilgi yönetimi süreç yeterliği bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

***Bilginin Oluşturulması Yeterliğinin Yol Gösterme, Ortak Bir Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme ve İzleyenlerinin Başarılarını Kutlayarak Cesaretlendirme Liderlik Becerileri Tarafından Yordanma Gücü:*** Bilginin oluşturulması bilgi yönetimi süreç yeterliğinin liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adimsal çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Bilginin oluşturulması bilgi yönetimi süreç yeterliğinin yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adimsal (stepwise) çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	16,183	1,415		11,434	,000	,550	,302	247,405	,000
	Yol Gösterme	,957	,061	,550	15,729	,000				
2	Sabit	15,124	1,432		10,562	,000	,564	,318	132,639	,000
	Yol Gösterme Ortak Bir Vizyon Oluşturma	,525	,135	,302	3,887	,000				
3	Sabit	14,624	1,438		10,166	,000	,570	,325	91,463	,000
	Yol Gösterme Ortak Vizyon Oluşturma Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme	,314	,158	,181	1,993	,047				
		,392	,137	,228	2,860	,004				
		,319	,125	,189	2,557	,011				

Tablo 4.27’de görüldüğü gibi, analiz sonucunda üç farklı model ortaya çıkmıştır. İlk modelde yol gösterme liderlik becerisi ( $\beta = ,55$ ;  $t = 15,729$ ;  $p < ,001$ ), bilginin oluşturulması yeterliğini yordamaktadır. İkinci modelde, yol gösterme liderlik becerisine ( $\beta = ,302$ ;  $t = 3,887$ ;  $p < ,001$ ) ek olarak ortak bir vizyon oluşturma becerisi ( $\beta = ,277$ ;  $t = 3,574$ ;  $p < ,001$ ) de, bilginin oluşturulması yeterliğini yordayan değişkenler arasında yer almaktadır. Üçüncü modelde ise, yol gösterme liderlik becerisi ( $\beta = ,181$ ;  $t = 1,993$ ;  $p < ,05$ ), ortak bir vizyon oluşturma becerisi ( $\beta = ,228$ ;  $t = 2,860$ ;  $p < ,01$ ) ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme becerisi ( $\beta = ,189$ ;  $t = 2,557$ ;  $p < ,05$ ) bilginin oluşturulması yeterliğini yordamaktadır. Diğer modellere göre, bilginin oluşturulması yeterliğindeki varyansı açıklama oranı daha yüksek olan üçüncü model ele alındığında, yordayıcı değişkenlerin bilginin oluşturulması yeterliği üzerindeki önem sırası; ortak bir vizyon oluşturma ( $\beta = ,228$ ), personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ( $\beta = ,189$ ) ve yol gösterme ( $\beta = ,181$ ) şeklinde bulunmuştur. Yol gösterme becerisi, tek başına bilginin oluşturulması yeterliğinin % 30,2’sini ( $R = ,55$ ;  $R^2 = ,302$ ); yol gösterme becerisi ve ortak bir vizyon oluşturma becerisi birlikte, bilginin oluşturulması yeterliğinin % 31,8’ini ( $R = ,564$ ;  $R^2 = ,318$ ); yol gösterme becerisi, ortak bir vizyon oluşturma becerisi ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme becerisi birlikte, bilginin oluşturulması yeterliğinin % 32,5’ini açıklamaktadır ( $R = ,57$ ;  $R^2 = ,325$ ).

***Bilginin Elde Edilmesi Yeterliğinin Yol Gösterme, Ortak Bir Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme ve İzleyenlerinin Başarılarını Kutlayarak Cesaretlendirme Liderlik Becerileri Tarafından Yordanma Gücü:*** Bilginin elde edilmesi bilgi yönetimi süreç yeterliğinin liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

Tablo 4.28. Bilginin elde edilmesi bilgi yönetimi süreç yeterliğinin yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal (stepwise) çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	13,124	1,091		12,030	,000	,453	,205	147,661	,000
	Ortak Bir Vizyon Oluşturma	,568	,047	,453	12,152	,000				
2	Sabit	12,436	1,120		11,107	,000	,463	,214	77,697	,000
	Ortak Bir Vizyon Oluşturma	,389	,085	,310	4,571	,000				
	Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme	,210	,083	,171	2,520	,012				

Tablo 4.28’de görüldüğü gibi, analiz sonucunda iki farklı model ortaya çıkmıştır. İlk modelde ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi ( $\beta = ,453$ ;  $t = 12,152$ ;  $p < ,001$ ) bilginin elde edilmesi yeterliğini yordamaktadır. İkinci modelde ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisine ( $\beta = ,31$ ;  $t = 4,571$ ;  $p < ,001$ ) ek olarak personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme becerisi ( $\beta = ,171$ ;  $t = 2,520$ ;  $p < ,05$ ) de bilginin elde edilmesi yeterliğini yordayan değişkenler arasında yer almaktadır. Birinci modele göre, bilginin elde edilmesi yeterliğindeki varyansı açıklama oranı daha yüksek olan ikinci model ele alındığında, yordayıcı değişkenlerin bilginin elde edilmesi yeterliği üzerindeki önem sırası, ortak bir vizyon oluşturma ( $\beta = ,31$ ) ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ( $\beta = ,171$ ) şeklinde bulunmuştur. Ortak bir vizyon oluşturma becerisi, tek başına bilginin elde edilmesi yeterliğinin % 20,5’ini ( $R = ,453$ ;  $R^2 = ,205$ ); ortak bir vizyon oluşturma becerisi ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme becerisi birlikte, bilginin elde edilmesi yeterliğinin % 21,4’ünü açıklamaktadır ( $R = ,463$ ;  $R^2 = ,214$ ).

***Bilginin Depolanması ve Korunması Yeterliğinin Yol Gösterme, Ortak Bir Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme ve İzleyenlerinin Başarılarını Kutlayarak Cesaretlendirme Liderlik Becerileri Tarafından Yordanma Gücü:*** Bilginin depolanması ve

korunması bilgi yönetimi süreç yeterliğinin liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.29'da verilmiştir.

Tablo 4.29. Bilginin depolanması ve korunması bilgi yönetimi süreç yeterliğinin yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal (stepwise) çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	31,636	1,648		19,194	,000	,391	,153	103,124	,000
	Ortak Bir Vizyon Oluşturma	,717	,071	,391	10,155	,000				

Tablo 4.29'da görüldüğü gibi, analiz sonucunda tek bir model ortaya çıkmıştır. Ortak bir vizyon oluşturma becerisi ( $\beta = ,391$ ;  $t = 10,155$ ;  $p < ,001$ ), bilginin depolanması ve korunması yeterliğini yordamaktadır. Ortak bir vizyon oluşturma becerisi, tek başına bilginin depolanması ve korunması yeterliğinin % 15,3'ünü açıklamaktadır ( $R = ,391$ ;  $R^2 = ,153$ ).

***Bilginin Paylaşılması Yeterliğinin Yol Gösterme, Ortak Bir Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme ve İzleyenlerinin Başarılarını Kutlayarak Cesaretlendirme Liderlik Becerileri Tarafından Yordanma Gücü:*** Bilginin paylaşılması bilgi yönetimi süreç yeterliğinin liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30. Bilginin paylaşılması bilgi yönetimi süreç yeterliğinin yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal (stepwise) çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	18,845	2,008		9,383	,000	,490	,240	180,443	,000
	Süreci	1,191	,089	,490	13,433	,000				
	Sorgulama									
2	Sabit	17,084	2,126		8,038	,000	,498	,248	93,994	,000
	Süreci	,864	,160	,356	5,394	,000				
	Sorgulama									
	Personeli	,395	,162	,161	2,444	,015				
	Gelişimi									
	Konusunda									
	Cesaretlendirme									

Tablo 4.30'da görüldüğü gibi, analiz sonucunda iki farklı model ortaya çıkmıştır. İlk modelde süreci sorgulama liderlik becerisi ( $\beta = ,490$ ;  $t=13,433$ ;  $p<,001$ ), bilginin paylaşılması yeterliğini yordamaktadır. İkinci modelde süreci sorgulama liderlik becerisine ( $\beta = ,356$ ;  $t = 5,394$ ;  $p<,001$ ) ek olarak personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme becerisi ( $\beta = ,161$ ;  $t = 2,444$ ;  $p<,05$ ) de, bilginin paylaşılması yeterliğini yordayan değişkenler arasında yer almaktadır. Birinci modele göre, bilginin paylaşılması yeterliğindeki varyansı açıklama oranı daha yüksek olan ikinci model ele alındığında, yordayıcı değişkenlerin bilginin paylaşılması yeterliği üzerindeki önem sırası, süreci sorgulama ( $\beta = ,356$ ) ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ( $\beta = ,161$ ) şeklinde bulunmuştur. Süreci sorgulama becerisi, tek başına bilginin paylaşılması yeterliğinin % 24'ünü ( $R = ,49$ ;  $R^2 = ,24$ ); süreci sorgulama becerisi ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme becerisi birlikte, bilginin paylaşılması yeterliğinin % 24,8'ini açıklamaktadır ( $R = ,498$ ;  $R^2 = ,248$ ).

***Bilginin Kullanılması ve Değerlendirilmesi Yeterliğinin Yol Gösterme, Ortak Bir Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme ve İzleyenlerinin Başarılarını Kutlayarak Cesaretlendirme Liderlik Becerileri Tarafından Yordanma Gücü:*** Bilginin kullanılması ve

değerlendirilmesi bilgi yönetimi süreç yeterliğinin liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.31’de verilmiştir.

Tablo 4.31. Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi bilgi yönetimi süreç yeterliğinin yol gösterme, ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutları tarafından yordanmasına ilişkin adımsal (stepwise) çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Değişkenler	B	SH <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	R	R <sup>2</sup>	F	p
1	Sabit	25,437	2,061		12,339	,000	,501	,251	191,318	,000
	Ortak Bir Vizyon Oluşturma	1,222	,088	,501	13,832	,000				
2	Sabit	23,662	2,106		11,238	,000	,516	,266	103,474	,000
	Ortak Bir Vizyon Oluşturma	,759	,160	,311	4,747	,000				
	Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme	,543	,157	,227	3,458	,001				

Tablo 4.31’de görüldüğü gibi, analiz sonucunda iki farklı model ortaya çıkmıştır. İlk modelde ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi ( $\beta =,501$ ;  $t =13,832$ ;  $p<,001$ ), bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliğini yordamaktadır. İkinci modelde ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisine ( $\beta =,311$ ;  $t =4,747$ ;  $p<,001$ ) ek olarak personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme becerisi ( $\beta =,227$ ;  $t =3,458$ ;  $p<,01$ ) de, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliğini yordayan değişkenler arasında yer almaktadır. Birinci modele göre, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliğindeki varyansı açıklama oranı daha yüksek olan ikinci model ele alındığında, yordayıcı değişkenlerin bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliği üzerindeki önem sırası, ortak bir vizyon oluşturma ( $\beta =,311$ ) ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ( $\beta =,227$ ) şeklinde bulunmuştur. Ortak bir vizyon oluşturma becerisi, tek başına bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliğinin % 25,1’ini ( $R =,501$ ;  $R^2 =,251$ ); ortak bir vizyon oluşturma becerisi ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme



becerisi birlikte, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliğinin % 26,6'sını açıklamaktadır ( $R = ,516$ ;  $R^2 = ,266$ ).

***Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Yol Gösterme, Ortak Bir Vizyon Oluşturma, Süreci Sorgulama, Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme ve İzleyenlerinin Başarılarını Kutlayarak Cesaretlendirme Liderlik Becerilerinin Bilginin Oluşturulması, Elde Edilmesi, Depolanması ve Korunması, Paylaşılması ve Kullanılması ve Değerlendirilmesi Yeterliklerine Katkıları:*** Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda; ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, yol gösterme ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi boyutlarının, bilgi yönetimi süreç yeterliği boyutlarını yordayan değişkenler olarak tespit edilmesinden dolayı, farklı liderlik becerisi alanlarının bilgi yönetimi süreç yeterliği alanlarına nasıl katkıda bulunduğu incelenmesi istenmiştir. Bir başka deyişle, okul müdürlerinin sahip olduklarını düşündükleri liderlik becerisi alanlarının, bilgi yönetimini gerçekleştirmelerinde rol alan yeterlik alanlarını sergilemelerine nasıl katkıda bulunduğu ayrıntılı olarak incelenmesi istenmiştir. Bu nedenle okul müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Okul müdürleri bilgi yönetimi süreç yeterliklerine; ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, yol gösterme ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerilerinin katkıda bulunduğunu/yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin belirttikleri bu liderlik becerilerinin bilgi yönetimi sürecini gerçekleştirmelerine olan katkıları dikkate alınarak kavramlar ve alt kavramlar belirlenmiş ve belirlenen kavramlar doğrultusunda söz konusu liderlik becerisi alanının hangi bilgi yönetimi süreç yeterliği alanına/alanlarına katkıda bulunduğuna karar verilmiştir. Dolayısıyla tematik kodlamalar, bu liderlik becerileri boyutlarında yapılmış ve tematik ve kavramsal kodlamalar ile tema olarak belirlenen liderlik becerilerinin katkıda bulunduğu bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin hangileri olduğuna ilişkin sonuçlar Tablo 4.32'de verilmiştir.

Tablo 4.32. Liderlik becerisi boyutlarının okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutlarındaki yeterliklerini sergilemelerine olan katkılarına ilişkin tematik ve kavramsal kodlamalar

Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	Katkıda Bulunduğu Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliği
<b>Ortak Bir Vizyon Oluşturma Liderlik Becerisinin Katkıları</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ortak hareket edebilme               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Yapılanlardan okuldaki herkesin haberdar olmasını sağlayabilme</li> <li>✓ Amaç birliği oluşturabilme</li> <li>✓ Ortak yorum anlayışı/ ortak bakış açısı oluşturabilme</li> <li>✓ Duygusal bütünlük sağlayabilme</li> <li>✓ Ortak akıl oluşturabilme</li> <li>✓ Gönüllülük sağlayabilme</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hedef belirleyebilme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bilginin oluşturulması</li> <li>➤ Bilginin paylaşılması</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ortak vizyona göre süreç tasarımı yapabilme               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Plan/yol haritası oluşturabilme</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bilginin oluşturulması</li> <li>➤ Bilginin paylaşılması</li> <li>➤ Bilginin depolanması ve korunması</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Başkalarının fikirlerinden yararlanabilme               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Bilgi oluşumunu sağlayabilme</li> <li>✓ Başkalarının bilgisine değer verebilme</li> <li>✓ Ortak görüş doğrultusunda karar verebilme</li> <li>✓ Objektif davranabilme</li> <li>✓ Alınan kararlara destek kazanabilme</li> <li>✓ Bilgi paylaşımında bulunabilme</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bilginin oluşturulması</li> <li>➤ Bilginin elde edilmesi</li> <li>➤ Bilginin paylaşılması</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kurumsallaşma sağlayabilme               <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Okulun kişilerden bağımsız işletilmesini gerçekleştirebilme</li> <li>✓ İşlerin doğru yapılmasını sağlayabilme</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi</li> </ul>

Tablo 4.32. (devam)

Temalar	Kavramsal Kodlamalar/Kavramlar ve Alt Kavramlar	Katkıda Bulunduğu Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliği
<b>Süreci Sorgulama Liderlik Becerisinin Katkıları</b>	➤ Takipçi olabilme ✓ Doğru ve verimli çalışılmasını sağlayabilme	➤ Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi
	➤ Yenilikleri ve fırsatları araştırabilme	➤ Bilginin elde edilmesi
	➤ Uygulamada bulunma riskini alabilme	➤ Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi
<b>Yol Gösterme Liderlik Becerisinin Katkıları</b>	➤ İstenilenleri davranışlarda sergileyebilme ✓ Öğretmenlerin bilgi ve davranışlarını yönetebilme ✓ Güven kazanabilme ✓ Yapılan işlere yönelik inanç kazandırabilme ✓ Bilgiyi uygulayarak gösterebilme/öğretebilme ✓ Öğretmenlerin süreçlere doğru bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlayabilme ✓ Kişiler ve faaliyetler arasındaki ilişkiyi sağlayabilme	➤ Bilginin paylaşılması
	➤ Bilgi yönetiminin sürekliliğini sağlayabilme	➤ Bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi
<b>Personeli Gelişimi Konusunda Cesaretlendirme Liderlik Becerisinin Katkıları</b>	➤ Öğretmenlerin bilgi zenginliğini artırabilme	➤ Bilginin oluşturulması ➤ Bilginin elde edilmesi
	➤ Öğretmenlerin araştırma çabalarını artırabilme	➤ Bilginin elde edilmesi

Okul müdürlerinin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin sergilenmesine en çeşitli katkının ortak bir vizyon oluşturma becerisi ile sağlandığı anlaşılmaktadır. Bu konuda okul müdürlerinin

görüşlerindeki ortak nokta; bilgi yönetimi sürecinde ortak bir vizyon oluşturmanın, okul içinde hedef belirlemeye ve ortak hedefler doğrultusunda birlikte hareket etmeye yardımcı olduğudur. Aynı zamanda ortak vizyon oluşturulduğunda, bilgi yönetimi sürecinin nasıl yönlendirileceğine karar verildiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda M6; *“Aslında liderlik becerilerinin hepsi bilgi yönetimine katkıda bulunuyor. Ama ortak vizyon oluşturma becerisinin daha fazla katkıda bulunduğunu söyleyebilirim. Bilgi yönetimini gerçekleştirebilmek için, belirli hedeflerinizin ve bir planınızın olması gerekir. Bu plan doğrultusunda görev dağılımını yaparsınız ve süreçleri takip edersiniz. Bu faaliyetleri yapabilmek için ise öncelikle okulda ortak bir vizyonun olması gerekir. Bu ortak vizyon belirttiğim işlerin herkes tarafından gönüllü olarak yapılmasını sağlayacaktır. Bu nedenle eğer okul müdürü, ortak vizyon oluşturabilme liderlik becerisine sahipse okul içinde bilgi yönetimini de kolaylıkla gerçekleştirebilir.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde M18; *“Ortak vizyon oluşturma becerisinin, okulda bilgi yönetiminin gerçekleşmesine ve okul müdürünün bilgi yönetimi yeterliklerini gösterebilmesine katkısı daha fazla. Çünkü ortak vizyonun oluşumu, okulda birlikte hareket etmeyi sağlıyor. Okul yönetimi ve öğretmenler birlikte hareket ettiği sürece, bilgi yönetimi ile ilgili yapılması gereken her şey daha kolay yapılıyor. Ayrıca ortak vizyon, bilgi yönetiminde nelerin yapılması gerektiğine ışık tutuyor. Faaliyetleri ortak vizyona göre belirlemek ve değerlendirmeleri yine bu vizyona göre yapmak, bilgi yönetimi süreçlerinde neyin nasıl yapılması gerektiğine yardımcı oluyor.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. M16 ise, bu katkıların yanı sıra; bilgi yönetimi sürecinde başkalarının fikirlerinden yararlanmanın gerekli olduğunu ve ortak vizyon oluşturabildiğinde, başkalarının fikirlerine değer vererek, farklı fikirlerden yararlanabildiğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ortak vizyon oluşturabilme, bilgi yönetimi için en önemli olan liderlik becerisidir. Bilgi yönetiminde bilgiye değer vermek gerekir. Sadece kendi bilgilerime değil, okuldaki herkesin bilgisine önem vermem gerekir. Ortak vizyon oluşturulduğunda, öğretmenler de alınan kararları desteklerler. Kendi fikirleriyle bu vizyona katkıda bulunurlar. Her konuda birlikte bir oluşturma süreci yaşanır. Ayrıca bilgi yönetimine şekil verirken, bu ortak vizyon doğrultusunda süreçler tasarlanır. Bilgi yönetimini bir piramide benzetirsem, piramidin en üstünde ortak vizyon bulunur. Bilgi yönetimi süreçlerinde yapılan her uygulama, bu ortak vizyona hizmet eder.”*

Okul müdürleri arasında, bilgi yönetimi sürecinde herkesin üstüne düşen sorumlulukları yerine getirmesinin, okulun çıkarlarının ön planda tutulmasının ve kurumsallaşmanın sağlanmasının gerekli olduğunu belirtenler bulunmaktadır. Bu yönde görüşe sahip olan okul müdürleri, ortak vizyon oluşturabildiklerinde bunları sağlayabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda M26; *“Okul müdürü, ortak vizyon oluşturma becerisine sahipse okulunun kurumsallaşmasını sağlayabilir. Kurumsal bir okulda, herkes işini bilir ve yapar. Okul ve uygulamalar, kişiye bağlı olmaz. Bu nitelikteki bir okulda, bilgi yönetimini gerçekleştirmek çok kolay olur.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul müdürlerinin ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerilerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerini göstermelerine olan katkıları, aynı zamanda okul müdürlerinin ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisini nasıl sergilediklerini de göstermektedir. Okulda ortak hareket edilmesini sağlayacak uygulamalarda bulunma, hedef belirleme çalışmaları yapma, süreç tasarımlarında ortak vizyonu merkeze alma, öğretmenlerin fikirlerine saygı göstererek ve bu fikirlerden yararlanmaya çalışarak ortak karar alımına önem verme ve bireylerden ziyade okulun kimliğine önem vererek okul kimliğini ortaya çıkarmaya çalışma, okul müdürlerinin ortak vizyon oluşturma kapsamında yaptıkları temel uygulamalardır. Okul müdürlerinin bu görüşleri, ortak bir vizyon oluşturma becerilerinin ve dolayısıyla ortak vizyon oluşturma uygulamalarının genel kapsamının; okul içinde yapılanlar konusunda ortak bir karar olmasını sağlamaya çalışma ve bu şekilde gönüllülüğün sağlanması ile belirlenen hedefler doğrultusunda okul çıkarlarını korumaya özen gösterme şeklinde olduğunu göstermektedir.

Okul müdürleri süreci sorgulama liderlik becerisinin, bilgi yönetimi sürecinde yapılan işleri takip ederek, işlerin doğru yapılmasını sağlamada kendilerine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda M3; *“Süreçleri sorgulama becerisi bilgi yönetiminin başarılı olmasına yardımcı olur. Okul müdürünün süreçleri sorgulaması, personel üzerinde gölge ağırlığı yapar. Personelin bu ağırlığı hissetmesi, daha doğru ve verimli çalışmalarını sağlar. Bilgi yönetimi faaliyetleri daha verimli ve doğru bir biçimde yapılır.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Yol gösterme liderlik becerisinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerine katkıda bulunduğunu düşünen okul müdürleri, öğretmenlerden istediklerini kendi davranışlarında sergileyebildikleri zaman, bilgi yönetimi sürecinde yapılması gerekenleri öğretmenlere aktarabildiklerini düşünmektedirler. Bu konuda M9;

*“Liderlik becerilerinden hepsi bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesine katkıda bulunuyor. Ama yol gösterme liderlik becerisinin daha fazla katkı sağladığını söyleyebilirim. Çünkü bu beceri sayesinde okul müdürü, diğerlerinin bilgi ve davranışlarını zaten yönetmiş oluyor. İsteklerini davranışlarında sergileyerek bilgi yönetimi sürecinde yapılması gerekenlerin mesajını vermiş oluyor.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Benzer şekilde M11 ise; *“Yol gösterme liderlik becerisi bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesine katkıda bulunuyor. Bir müdür olarak öğretmenlerden istediklerime kendim uygun hareket etmiyorsam öğretmenler de istediklerimi yapmıyorlar. Örneğin kılık-kıyafet kurallarının nasıl olduğunu bildirmek ve bu kurallara uygun giyinilmesini istiyorsam önce ben bu kurallar doğrultusunda giyinirim. Ben davranışlarımla örnek olduğum zaman, bilgi yönetimi kapsamında yapılmasını istediklerim zaten yapılır.”* diyerek görüşlerini ifade etmiştir.

Yol gösterme liderlik becerisi ile bilgi yönetiminin gerekliliklerinin okul müdürlerinin davranışlarında sergilenmesi sonucunda, öğretmenlerin bilgi yönetimine yönelik bir inanca sahip olmaları, yol gösterme becerisinin belirtilen bir diğer katkısıdır. Bu konuda M21; *“Eğer okul müdürü okulda bilgi yönetimini gerçekleştiremiyorsa, bu sorunun kaynağı güvensizliktir. Okul müdürünün; öğretmene, veliye ve öğrenciye güven vermesi gerekir. Bu güven ise; somut projeler yaparak, bu projeleri uygulayarak ve başarı elde edilerek kazanılır. Okul müdürünün davranışlarıyla ve uygulamalarıyla örnek olması ile kazanılır. Bilgi yönetiminin başarısı için, okul müdürü yapılmak istenenlere yol göstermelidir. Yapılmak istenenleri kendisi uygulayarak bilgi yönetiminin gerekli olduğuna inanılmasını sağlamalıdır.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Yol gösterme liderlik becerisinin okullarda bilgi yönetiminin sürekliliğini sağladığını düşünen okul müdürleri de bulunmaktadır. Bu konuda M22; *“Bilgi yönetimi sürecinde yol gösterdiğim sürece zaten bilgi yönetimi doğal bir şekilde gerçekleşir. Ben bilgi yönetimi sürecinde yapılacaklar hakkında örnek olduğum sürece bilgi yönetiminin okulda uygulanmasını sağladım.”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisinin, bilgi yönetimi sürecinde yardımcı olduğunu belirten okul müdürleri, bu becerinin öğretmenleri araştırmaya teşvik etmede ve bu şekilde öğretmenlerin bilgi birikimlerini artırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olmalarının da, bilgi yönetimi süreci açısından çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuda görüş bildiren M4; *“[...] öğretmen gelişimini*

*cesaretlendirme becerisi, bilgi yönetiminin yapılabilmesine daha çok yardımcı oluyor. [...] Öğretmenleri gelişimleri için cesaretlendirdiğimiz zaman, öğretmenler kendilerini geliştirebilmek için daha fazla bilgi sahibi olmaya çalışırlar ve daha fazla bilgi toplarlar. Öğretmenlerin sahip olduğu bilgi zenginliği ve araştırma çabaları, bilgi yönetimine yardımcı olur.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, okul müdürlerinin görüşlerine göre ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi; bilginin oluşturulması, elde edilmesi, depolanması ve korunması, paylaşılması ve kullanılması ve değerlendirilmesi olmak üzere bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin hepsine katkıda bulunmaktadır. Süreci sorgulama liderlik becerisi; bilginin elde edilmesi ile kullanılması ve değerlendirilmesi bilgi yönetimi süreç yeterliklerine katkıda bulunmaktadır. Yol gösterme liderlik becerisi; bilginin paylaşılması ile kullanılması ve değerlendirilmesi yeterliklerine katkıda bulunmaktadır. Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi ise; bilginin oluşturulması ve elde edilmesi yeterliklerine katkıda bulunmaktadır.

Araştırmanın nicel verilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutlarını yordayan liderlik becerisi alanlarının; ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, yol gösterme ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme olduğunu göstermesinin ardından nitel verilerin analizi sonucunda, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin sergilenmesine ortak bir vizyon oluşturma, süreci sorgulama, yol gösterme ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerilerinin katkıda bulunduğu ortaya çıkmıştır. Nicel bulgulara göre, izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi, herhangi bir bilgi yönetimi süreç yeterliğini yordamamakta; okul müdürlerinin görüşlerine göre, herhangi bir bilgi yönetimi süreç yeterliğinin sergilenmesine katkıda bulunmamaktadır.

Nicel verilerin analizi sonucunda, sadece ortak bir vizyon oluşturma becerisinin bilginin depolanması ve korunması yeterliğini yordadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizi sonucunda ise, okul müdürlerinin sadece ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi kapsamında yaptıkları uygulamaların, okul içinde bilginin depolanmasına ve korunmasına hizmet edecek nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmanın nitel bulguları ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin hepsine katkıda bulunduğunu göstermekte; nicel bulgulara göre ise, ortak bir vizyon oluşturma liderlik becerisi, bilginin paylaşılması yeterliği dışındaki bütün yeterlikleri yordamaktadır.

## 4.2. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bulgularına göre, ortaöğretim okulu müdürleri bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve her bir bilgi yönetimi süreç yeterliğini çoğu zaman göstermektedirler. Ancak okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin geliştirilebilmesi açısından, gelişime ihtiyaç duydukları alanların ve en üst düzeyde sergiledikleri yeterlik alanlarının incelenmesi önem taşımaktadır. Ortaöğretim okulu öğretmenleri, okul müdürlerinin en alt düzeyde sergiledikleri bilgi yönetimi süreç yeterliği boyutunun bilginin paylaşılması; en üst düzeyde sergiledikleri bilgi yönetimi süreç yeterliği boyutunun ise, bilginin depolanması ve korunması olduğunu düşünmektedirler. Okul müdürlerinin en alt ve en üst düzeyde sergiledikleri bilgi yönetimi yeterlikleri boyutlarına ilişkin, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen ve desteklemeyen çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Dağlı ve Uzunboylu (2007) okul yöneticilerinin, öğretmenlerle tamamen yeterli seviyede bilgi paylaştıklarını tespit etmiştir. Fidan (2007), yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin bilgi yönetimi araçlarını kullanma konusundaki yeterliklerini incelediği çalışmada, bilgi paylaşımı ve değerlendirme boyutunu, genel görüş düzeyine göre en düşük ortalamaya sahip boyut olarak saptamıştır. Bilgi depolama ise, en yeterli olarak değerlendirilen ikinci boyut olmuştur. Kılıç (2007) yapmış olduğu çalışmada; okul müdürlerinin kendilerini bilgiyi paylaşma ve bilgiyi depolama yeterlik alanlarında üst düzey yeterlikte algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kocadağ (2010), okul yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterlilik düzeylerinin en fazla sırasıyla; bilginin paylaşılması, bilginin depolanması, bilginin elde edilmesi ve bilginin kullanılması alanlarında olduğunu belirlemiştir. Sakarya (2006) öğretmenlerin, okul yöneticilerini; bilginin paylaşılması ve depolanması alanlarında, bilginin elde edilmesi ve kullanılması alanlarından daha yeterli olarak, üst düzeyde yeterli gördüklerini tespit etmiştir. Almış (2010) resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin bilgi yönetimi yeterliklerini incelediği araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin okul yöneticilerini; bilgiyi kullanma alanında, depolama alanından daha yeterli gördüklerini belirlemiştir. Özsarıkamış (2009) ise, öğretmenlerin okul yöneticilerini; bilginin paylaşılması ve depolanması alanlarında, bilginin elde edilmesi alanından daha yeterli olarak, üst düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; okul müdürlerinin, bilginin paylaşılması boyutunda yer alan davranışlar arasında ve aynı zamanda bilgi yönetimi süreç



yeterlikleri boyutlarında yer alan davranışların tamamı arasında en alt düzeyde sergiledikleri davranış; okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin sahip oldukları bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmelerini öğretmenlerden istemedir. Görüşme yapılan okul müdürleri arasında, bu davranışı sergilemelerinin önünde arşiv oluşturma sıkıntısının bulunduğunu belirtenler olmuştur. Bu davranışı en alt ve en üst düzeyde sergiledikleri tespit edilen okul müdürlerinin görüşlerindeki ortak noktalardan biri de, bu davranışı sergilemelerine yardımcı olabilecek bir arşiv oluşturma önünde engeller olduğudur. Bu yönde görüş bildiren okul müdürleri, okullarda kapsamlı ve düzenli bir arşiv oluşturulamadığını, ancak bilginin depolanması faaliyeti olarak görülen bu uygulamanın, bilgi paylaşımını sağlamada oldukça yararlı bir uygulama olacağını belirtmişlerdir. Okullarda arşivleme işleriyle ilgilenecek memurların olmasının da, bilgi yönetimi sürecinde okullara faydasının olacağını düşünmektedirler. Benzer şekilde Zigan ve arkadaşları (2010), bilgi yönetimi aktivitelerini analiz etmek ve bilgi yönetimi sürecine etkide bulunan dışsal faktörleri inceleme amacıyla yaptıkları araştırmada; kayıt ve doküman işleriyle ilgili çalışanların ve bir bölümün olmasının, bilginin depolanması sürecindeki temel aktivite olarak görüldüğünü belirlemişlerdir.

Aynı zamanda bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutlarında yer alan davranışların tamamı arasında en alt düzeyde sergilenen ikinci davranış olan; okul yönetiminin ve öğretmenlerin birbirleriyle daha aktif bilgi paylaşımında bulunabilmesi için, çeşitli sohbet yazılımlarının (msn, yahoo messenger, google talk vb.) kullanılmasını teşvik etme davranışı da, bilginin paylaşılması yeterliği boyutunda yer almaktadır. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde okul müdürleri, öğretmenlerle bilgi paylaşımı amacıyla sohbet yazılımlarını kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Sohbet yazılımlarının kullanımını bilgi paylaşımı amacıyla teşvik etme davranışını en üst düzeyde gösterdikleri tespit edilen okul müdürleri de, bu yazılımları kullanmanın gerekli olmadığını ve kullanmayı tercih etmediklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürleri, teknoloji okuryazarlığındaki eksikliklerin ve daha farklı iletişim yollarının tercih edilmesinin, bu yazılımların kullanımını azalttığını veya engellediğini düşünmektedirler. Ancak ilgi çekici nokta; okul müdürlerinin tamamının, bu yazılımları kullanmayı tercih etmediğini belirtmesine rağmen öğretmenlerin, bu yazılımların kullanımının okul müdürleri tarafından bazen teşvik edildiğini düşünmeleridir.

Bu araştırmada okul m¼d¼rlerinin bilgi paylaşımında çoğunlukla; toplantı yapma ve duyuru panolarını kullanma yollarını tercih ettikleri belirlenmiştir. Okulda yeni g¼reve başlayan ¼ğretmenlere y¼nelik bilgi paylaşımında ise, deneyimli bir ¼ğretmeni veya z¼mre başkanını g¼revlendirdięini ifade eden okul m¼d¼rleri olmuştur. Bu bulguya paralel olarak Ayrall (2007), okul m¼d¼r¼ ve ¼ğretmenlerle yaptığı araştırmasında, en çok kullanılan bilgi paylaşma y¼ntemleri arasında; duyuru panolarının kullanılmasının ve sorun çözme toplantılarının yapılmasının bulunduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Niehoff (2010), ¼ğretmenler arasında profesyonel bilginin paylaşımını artıran bilgi y¼netimi uygulamalarının neler olduğunu incelediği araştırmasında, profesyonel bilgi paylaşımını artıran bilgi y¼netimi uygulamaları arasında; informal akran paylaşımı, akran mentorl¼ę¼, b¼l¼m toplantıları ve disiplinler arası toplantıların bulunduğunu tespit etmiştir.

Araştırmamızda okul m¼d¼rlerinin g¼r¼řleri doğrultusunda zaman sıkıntısının, bilgi paylaşımı s¼recinin gerçekleştirilmesini engelleyen bir fakt¼r olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Awang (2009), bilgi y¼netimi aktiviteleri ve bağlamsal fakt¼rler olarak nitelendirilen y¼netim, teknoloji ve k¼lt¼r arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, zaman sıkıntısının bilgi aktivitelerinin gerçekleştirilmesini sınırlandırdığını saptamıştır. Okul m¼d¼rleri, bilginin paylaşılması s¼recindeki yeterliklerini sergilemelerinde, ¼ğretmenlerin g¼n¼ls¼z olmaları ve mesai saatlerinin kısalığı gibi durumların engelleyici olduğunu belirtmişlerdir. Buna rağmen okul m¼d¼rlerinin ifadelerinden, okul m¼d¼rlerinin hepsinin bilgi paylaşımını sağlayacak alternatif yollar arayışı içinde bulunmadıkları anlaşılmaktadır. ¼zellikle bu araştırmada da ortaya çıkan, toplantı aracılığıyla s¼zlu olarak bilgi paylaşımı yolunun fazla tercih edilmesi, bu engelleyici fakt¼rlerin s¼rekliilięini sağlayıcı niteliktedir. Bilginin paylaşılması yeterliliğini en ¼st d¼zeyde sergileyen okul m¼d¼rlerinin ise, bilgi paylaşımını kısıtlayan somut durumların ve bu durumların nasıl ¼n¼ne geilebileceğinin daha fazla farkında oldukları dikkat çekmiştir. Bu noktada ¼ğretmenlerin bilgi paylaşımı konusunda g¼n¼ll¼ olmalarının ve okul m¼d¼rlerinin, ¼ğretmenlerin g¼n¼ll¼l¼klerini sağlamalarının ¼nemi ortaya çıkmaktadır. Chiri ve Klobas (2010) alışmalarında, çalışanların ¼rg¼t içinde bilgi paylaşımında bulunma niyetlerini etkileyen fakt¼rleri belirlemişlerdir. Araştırmalarının sonucuna g¼re; organizasyonun kendisini ¼d¼llendirmeye devam edeceğini d¼ř¼nen çalışanlar, bilgi paylaşımı konusunda yeteneklerine g¼venen çalışanlar, y¼netime ve iş arkadaşlarına g¼venen çalışanlar, yeni yetenekler

geliştirme ve elde etme konusunda yüksek arzulara sahip olan çalışanlar, bilgi aktivitelerinde yer alma konusunda daha fazla gönüllüdürler. Aynı zamanda okul müdürlerinin, bilgi yönetimi sürecinde liderlik becerilerini davranış yoluyla sergilemelerinin, öğretmenlerin işbirliğine gönüllü olmaları üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. McHenry (2009) çalışmasında; öğretmenler tarafından algılanan okul müdürünün liderlik davranışları ile öğretmenlerin kişisel işbirliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve okul müdürünün liderlik davranışlarının, aynı zamanda öğretmenlerin genel işbirliği düzeylerini yordadığını tespit etmiştir.

Okul müdürlerinin bilginin paylaşılması sürecinde en üst ve en alt düzeyde sergiledikleri davranışlar dikkate alındığında, sözel bilgilendirmeye gereken önemi verdikleri, ancak paylaşımcı bir ortam oluşturmak için daha sistematik ve organize edilmiş faaliyetlerde bulunmayı veya araçlar kullanmayı tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda okul müdürlerinin en alt düzeyde sergiledikleri bilgi paylaşımı davranışları ve bilgi paylaşımında öncelikli olarak tercih ettikleri ortak yollar birlikte dikkate alındığında, okul müdürlerinin bilgi paylaşımında daha geleneksel bir tutuma sahip oldukları ve yenilik arayışı içinde olmadıkları söylenebilir. Aynı zamanda bilgi paylaşımının sosyal boyutunu dikkate alarak, öğretmenleri bilginin ve bilgi paylaşımının değeri konusunda bilinçlendirme yönünde etkili girişimlerde bulunmaya çok fazla önem vermedikleri de, okul müdürleri ile yapılan görüşmelere bağlı olarak söylenebilir. Chadha ve Kapoor (2010), yöneticiler tarafından bilgi paylaşımının, bilgi yönetiminin uygulanmasının önündeki en büyük engel olarak düşünüldüğünü saptamıştır. Aynı zamanda yöneticilerin; çalışanları bilgi paylaşımı konusunda eğitmenin ve bilginin kullanımı ve değeri konusunda çalışanları değerlendirmenin, organizasyon içinde bilgi paylaşımını teşvik edebileceğine inandıklarını tespit etmiştir. Okul müdürlerinin, öğretmenleri paylaşımın değeri konusunda ikna etme ve bilgilendirme çalışmalarına yeterli önemi vermemeleri, paylaşımı sağlama yönünde gösterdikleri diğer girişimlerin başarısız olmasına neden olarak, okullarda bilgi paylaşımı sürecinin gerçekleştirilmesinin önünde engel teşkil edebilir.

Bilginin depolanması ve korunması boyutunda yer alan davranışlar arasında ve aynı zamanda bilgi yönetimi süreç yeterlikleri boyutlarında yer alan davranışların tamamı arasında sırasıyla; okul bünyesinde gerçekleştirilen her toplantıya ait tutanak tutulmasını sağlama ve okulda her türlü bilgiyi saklayabilmek için yeterli bilgisayar

ve donanım (yazıcı, tarayıcı vb.) olmasına önem verme, okul müdürleri tarafından en üst düzeyde sergilenen davranışlardır. Bu bulgular okul müdürlerinin, gerekli evrak ve dokümanların depolanmasını etkin bir şekilde gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Ancak okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde, bilgi depolama ve saklama yeterliğinde gösterilen başarının daha çok, okul müdürlerinin bu yeterliği sorumlulukları arasında görmelerinden ve Bakanlık tarafından sağlanan bilişim sistemlerinin sağladığı kolaylıktan kaynaklandığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda okul çevresinden ve velilerden gelen fikir ve istekleri not ederek saklama davranışının, bilginin depolanması ve korunması davranışları arasında en alt düzeyde sergilenen davranış olması da, okul müdürlerinin bilginin depolanması konusunda öncelikle resmi sorumluluklarını yerine getirme çabası içinde olduklarını gösterebilir. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde, bilginin depolanması yeterliğini en alt düzeyde gösterdikleri tespit edilen okul müdürlerinin, daha fazla bilgi depolama eğiliminde oldukları ve depolama işleminin, bilgiye ulaşabilirliği sağlamasına çok fazla önem vermedikleri dikkat çekmiştir. Bilginin depolanması yeterliğini en üst düzeyde gösteren okul müdürlerinin ise, sadece gerekli bilgileri depoladıkları ve Bakanlık tarafından sağlanan e-okul gibi uygulamalardan daha fazla yararlandıkları belirlenmiştir. Bu bulgular, bilginin depolanması yeterliğini en üst düzeyde gösteren okul müdürlerinin, bu yeterliği bilgi kaydetme görevinden ziyade, önemli ve gerekli bilgilere kolaylıkla ulaşabilme çerçevesinde ele aldıklarını göstermektedir.

Her ne kadar okul müdürleri bilgi depolama amacıyla bilgisayar ve donanım teminine önem verseler de, okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde, bilginin depolanması ve korunması sürecinde elektronik ortamda bilgi depolamanın daha çok bireysel düzeyde yapıldığı; okulla ilgili resmi bilgilerin saklanması ise, daha çok dosyalama sisteminin kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda okul müdürleri arasında, elektronik bilgi depolama sürecinde yaşanabilecek problemlerden çekindikleri için, elektronik depolama konusunda tedirgin olanlar olduğu ve okul müdürlerinin, bilgi paylaşımı amacıyla teknolojik araçları ve yazılımları etkin bir şekilde ve sıklıkla kullanmaktan ziyade, sözlü olarak karşılıklı bilgi paylaşımını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesinde çoğunlukla aktif bir şekilde kullanılan yazılımların ve teknolojinin, bilgi yönetiminin okul içinde gerçekleştirilmesinde, okul müdürleri tarafından çok fazla tercih edilmediği söylenebilir. Bu durum, teknolojinin okullarda bilgi yönetimi sürecinin merkezine yerleştirilmediğinin bir göstergesi olarak ele

alınabilir. Benzer şekilde Awang (2009) okullarda gerçekleştirdiği çalışmada, teknolojinin bilgi yönetimi aktivitelerinin tümünde önemli bir araç olduğunu, ancak bağlamsal faktörler arasında en göze çarpan faktör olmadığını tespit etmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre, okul müdürleri liderlik becerilerini sık sık/çoğunlukla sergilemektedirler. Bu bulgunun aksine Çetin (2009), okul müdürlerinin liderlik yeterliklerini öğretmen görüşleri doğrultusunda incelediği çalışmada, yöneticilerin liderlik yeterlik düzeylerinin normal düzeyde olduğunu belirlemiştir. Her ne kadar bu çalışmada okul müdürlerinin, liderlik becerilerini sık sık/çoğunlukla sergiledikleri ortaya çıksa da, okul müdürlerinin özellikle en üst ve en alt düzeyde sergiledikleri liderlik becerilerinin analiz edilmesi ve liderlik becerilerini sergilemelerini kısıtlayan faktörlerin belirlenmesi önem taşımaktadır. Çünkü bu şekilde okul müdürlerinin liderlik becerilerinin, okullarda bilgi yönetimini gerçekleştirmelerine katkısının en üst düzeyde olması sağlanabilir.

Bu çalışmada ortaöğretim okulu müdürlerinin diğer liderlik becerilerine göre en alt düzeyde sergiledikleri liderlik becerisinin, süreci sorgulama becerisi olduğu tespit edilmiştir. White (2005) ise, yapmış olduğu çalışmada süreci sorgulamanın, okul müdürlerinde bulunması gerekliliği açısından, en az değerlendirilen liderlik becerileri arasında yer aldığını saptamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin sırasıyla en üst düzeyde sergiledikleri liderlik becerisi boyutlarının; ortak vizyon oluşturma ve yol gösterme olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgunun aksine Hardoin (2009) ise, okul müdürleri tarafından en fazla; personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme becerilerinin sergilendiğini tespit etmiştir. Okul müdürlerinin en üst düzeyde sergiledikleri liderlik becerisi alanının ortak vizyon oluşturma olması, bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesi açısından avantaj sağlayıcı bir durum olarak görülebilir. Çünkü okul müdürlerinin okula ilişkin oluşturdukları vizyon, bilgi yönetimi sürecinin hangi doğrultuda gerçekleştirileceği konusunda bir yön tayin etmektedir. Nitekim görüşme yapılan okul müdürleri de, bilgi yönetimini gerçekleştirmelerine katkıda bulunan liderlik becerilerini anlatırken, en fazla ve çeşitli katkının sırasıyla ortak vizyon oluşturma ve yol gösterme becerileri ile sağlandığını belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak, Vincent (2006) yapmış olduğu çalışmada, vizyoner liderliğin bilgi yönetimi faaliyetleri ile anlamlı ve pozitif bir ilişki içerisinde olduğunu belirlemiştir.

Okullarda okul müdürleri tarafından bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesine ortak vizyon oluşturma ve yol gösterme liderlik becerilerinin katkıda bulunduğu bulgusuna paralel olarak Hill (2009), profesyonel öğrenen topluluklar olarak okulların gücü ile en fazla ilgili olan liderlik uygulamalarının çoğunun, ortak vizyon oluşturma ile ilgili olduğunu tespit etmiştir. Aynı zamanda diğerlerinden ne beklediği konusunda örnek oluşturan okul müdürlerinin, okulların güçlü öğrenen topluluklar olmasına öncülük ettiklerini tespit etmiştir. Okul müdürlerinin okula ilişkin ortak bir vizyon oluşturmaları, bu vizyonun aynı zamanda okuldaki herkes tarafından bilinirliğinin sağlanmasını içermektedir. Okula ilişkin vizyonun okuldaki herkes tarafından bilinmesi, yönetim ve öğretim süreçlerindeki bilgilerin daha bilinçli ve planlı yönetilmesini sağlayarak, okul başarısına da katkıda bulunabilir. Bu konuyla ilgili olarak Brown (2006), başarılı okul müdürlerinin daha az başarılı okulların müdürlerine kıyasla, öğretime ve öğrenmeye rehberlik ederken, okul vizyonunun iletilmesine daha fazla zaman harcadıklarını saptamıştır.

Bu araştırmada yol gösterme liderlik becerisi, ortaöğretim okulu müdürlerinin en üst düzeyde sergiledikleri ikinci liderlik becerisi olarak tespit edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak Peredia (2009), okul müdürlerinin liderlik uygulamalarını ve liderlik becerilerini incelediği araştırmasında, okul müdürünün; okul, öğretmen ve öğrenme ile ilgili idealler ve inançlarla uyumlu davranışlar gösterme becerilerini ve stratejilerini kullandığını belirlemiştir.

Dean (2009) yapmış olduğu çalışmada; yol gösterme, ortak vizyon oluşturma, süreci sorgulama ve personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi boyutlarında en alt düzeyde sergilenen davranışlar ile yol gösterme, ortak vizyon oluşturma, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisi boyutlarında en üst düzeyde sergilenen davranışlara ilişkin, bu araştırmada elde edilen bulguların aynısına ulaşmıştır. Yol gösterme boyutunda, eylemlerinin öğretmenlerin performansını nasıl etkilediği konusunda geri bildirim isteme; ortak vizyon oluşturma boyutunda, öğretmenlerin uzun vadeli amaçlarını, ortak bir vizyon içinde nasıl gerçekleştirebileceklerini gösterme; süreci sorgulama boyutunda, işler beklendiği gibi gitmediğinde 'bu deneyimden ne öğrenebiliriz?' diye sorma; personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme boyutunda ise, öğretmenlerin kendi başlarına verdikleri kararları destekleme davranışlarının en alt düzeyde sergilendiğini tespit etmiştir. Yol gösterme boyutunda, davranışlarının öğretmenlerden beklediği davranışlar

konusunda bir örnek teşkil etmesi; ortak vizyon oluşturma boyutunda, okul olarak işlerinin amacının ve anlamının ne olduğu hakkında içten bir inançla konuşma; personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme boyutunda, öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşma; izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme boyutunda ise, okula katkılarından dolayı öğretmenleri takdir etme ve destekleme davranışlarının en üst düzeyde sergilendiğini tespit etmiştir.

Okul müdürleri tarafından en alt düzeyde sergilenen liderlik becerisi boyutu olarak tespit edilen süreci sorgulama becerisi, başarısızlık olasılığı olsa bile denemeyi ve risk almayı içeren bir liderlik becerisi boyutudur. Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin risk almayı içeren davranışlarını, süreci sorgulama boyutunda en alt düzeyde sergilenen ikinci davranış olarak değerlendirmişlerdir. Benzer şekilde Karaman (2008), ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik ve yöneticilik davranışlarını incelediği araştırmasının sonucunda, okul yöneticilerinin en az liderlik performansı gösterdikleri davranışın, risk alma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada görüşme yapılan okul müdürleri ise, risk alırken çoğunlukla belirli kriterlere dikkat ettiklerini ve hesaplayarak risk almaktan yana olduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde, süreci sorgulama liderlik becerisini en üst düzeyde gösteren okul müdürleri, süreçlerin sorgulanmasının önündeki engellerin farkında olduklarını ve sorgulama faaliyetlerini daha çok öğretmenlerle birlikte yapmayı tercih ettiklerini belirterek, hesaplayarak risk alma anlayışlarının kapsamına da işaret etmişlerdir. Bu nedenle değişim ve yenilenme süreçlerinde engellerin farkında olarak toplu karar almaya önem vermenin, okul müdürlerinin risk almayı da içeren süreci sorgulama becerisini göstermelerine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bu araştırmaya katılan okul müdürleri arasında, özellikle süreci sorgulama faaliyetlerini gerçekleştirerek başarısız durumlardan kazanım elde etme konusunda, öğretmenlerle toplantı yapamamanın oluşturduğu olumsuz duruma dikkat çekenler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin özellikle toplantı faktörüne verdikleri bu önem, ortak karar alma konusuna verdikleri önemi de gösterebilir. Araştırmanın bulgularının değerlendirilmesi sonucunda ulaşılan bu çıkarımı destekler yönde Pugh (2009), süreci sorgulama ile ilgili liderlik davranışları ile algılanan ortak karar verme düzeyi arasında ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Süreci sorgulama liderlik becerilerinin, öğretmenlerin toplantı yapmaya gönülsüz olmaları sebebiyle kısıtlandığını düşünen okul müdürlerinin olması, iletişim faktörünün liderlik

becerilerinin sergilenmesinde önemli bir rolü olduğuna işaret etmektedir. Bu sonucu destekler yönde Sophie (2004), okul müdürlerinin her günlük işlerini yapmada ihtiyaç duydukları belirli liderlik becerileri ile kişiler arası iletişim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, liderlik becerilerinin hepsinin en az bir iletişim yeterliğiyle ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Koster-Peterson (1993), iletişimle ilgili liderlik becerilerinin önemini ortaya koyan çalışmasında, okul müdürleri tarafından kullanılan liderlik becerilerini, uygulamalarını ve davranışlarını etkili okul bağlamında incelemiş ve okul müdürlerinin; muhakeme, sözlü iletişim ve eğitimsel değerler becerilerini kullanmaya daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Toplantı ve dolayısıyla iletişim faktörüne dikkat çeken okul müdürleri, bu konudaki eksikliğin kaynağının kendileri değil, öğretmenler olduğunu düşünmektedirler. Okul müdürlerinin iletişim ve kişiler arası ilişki becerileri ile ilgili olarak Fisher (2005), okul müdürlerinin liderlik becerilerini değerlendirerek liderlik etkililiklerini incelediği araştırmasının sonucunda; öğretmenlerin, okul müdürlerini kişiler arası ilişki becerileri ve etkileşimli süreçler alanlarında, etkili liderler olarak algıladıklarını tespit etmiştir. Ancak Badawood (2003) ise, okul müdürlerinin en az sahip oldukları becerilerin; grup yönetimi, iletişim ve toplantı yönetimi alanlarında olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada başarısız durumlardan kazanım elde etme davranışını en üst düzeyde sergileyen okul müdürlerinin, bu davranışı sergileyebilmek için toplantı yapmanın dışında dönüt toplama, öğretmenlerle birlikte ortak değerlendirme uygulamaları tasarlama gibi, uygulamaya dayalı faaliyetler düzenledikleri belirlenmiştir. Bu nedenle, bu davranışı en üst düzeyde sergileyen okul müdürlerinin, iletişim becerilerine dayalı liderlik becerilerini toplantıların yanı sıra farklı alanlarda da sergilemelerinin, süreci sorgulama alanında daha başarılı olmalarını sağladığı söylenebilir.

Personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme liderlik becerisi alanında ve liderlik becerilerinin genelinde, okul müdürlerinin en alt düzeyde sergiledikleri davranış, öğretmenlerin kendi başlarına verdikleri kararları desteklemedir. Ancak okul müdürleri yapılan görüşmelerde, dikkate aldıkları kriterler doğrultusunda öğretmen kararlarını desteklemeye açık olduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürleri arasında kendisinin öğretmenlerden bu tür bir beklenti içerisinde olduğunu ifade eden okul müdürleri de bulunmaktadır. Bu noktada öğretmenlerin, okul müdürlerinin değerlendirme kriterleri doğrultusunda bilinçli kararlar alarak bu kararları okul müdürlerine sunmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin



öğretmen gelişimini teşvik etme amacıyla öğretmenlerin kararlarına değer verdikleri yönündeki görüşlerini destekler yönde McLain (2009), öğretimsel personelin kalitesini geliştirme yönünde çaba göstermenin, okul müdürleri tarafından liderlik stratejisi olarak kullanıldığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin liderlik becerileri ile ilgili olarak en üst düzeyde sergiledikleri davranışın, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme boyutunda yer alan, öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşma davranışı olduğu tespit edilmiştir. Görüşme yapılan okul müdürleri de, öğretmenlerle saygı ve sevgi çerçevesinde ilişkileri olduğunu ve öğretmenlerle olan ilişkilerini sağlıklı bir biçimde yürütmeye dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle okul müdürlerinin, öğretmenlerle olumlu ilişkiler kurma yönündeki becerilere sahip oldukları söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak Tuğsavul (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin; öğretmenlerle sıcak ilişkiler kurabildiklerini ve ilişkilerini arkadaşlık, saygı ve güven temeline dayalı olarak yürüttüklerini düşündükleri belirlenmiştir. Benzer şekilde Townsend (1992), liderlik becerileri hakkında okul müdürlerinin algılarını incelediği çalışmasında okul müdürlerinin, personellerine karşı duyarlı olmaları ve onlara güvenmeleri yönündeki becerilerinin, başarılarına katkıda bulunduğu görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada görüşme yapılan okul müdürleri arasında, öğretmenlerle aralarındaki iletişim eksikliğini bazı zamanlarda sorun olarak görenler bulunmasına rağmen, gerek öğretmenler gerekse okul müdürleri, okul müdürlerinin öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaştıklarını düşünmektedirler. Okul müdürlerinin ifade ettikleri görüşler doğrultusunda, bu durumun okul müdürleri açısından nedeninin; okul müdürleri arasında, iletişim eksikliğinin öğretmenlerden kaynaklandığını düşünenlerin ve iletişim ve ilişki eksikliğini birbirinden farklı çerçevelerde ele alanların olması olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda görüş bildiren okul müdürlerinin, iletişim eksikliği kapsamında vurgulamak istedikleri; öğretmenlerle karşılıklı fikir alışverişinde bulunma, öğretmenlerin okul müdürlerinden çekinmeden okul süreçleri hakkında fikirlerini ifade edebilmeleri ve öğretmenlerin iletişim sürecini başlatabilmeleridir.

Bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesinde, yöneticilerin personel ile olumlu ilişkilere sahip olmaları ve birer lider olarak, birlikte çalıştıkları kişilerin gelişimini sağlama yönünde çaba göstermeleri önem taşımaktadır. DeHaven (2007), yöneticilerin ilişki kurma ve başkalarını geliştirme amacıyla gerçekleştirdikleri

liderliğin, bilgi yönetimine ilişkin algılarını ve bilgi yönetimini benimsemelerini etkilediğini tespit etmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada ortaya konan, okul müdürlerinin öğretmenlerle olumlu ilişkilere sahip olmalarını sağlayan liderlik becerisini sergiledikleri sonucunun, okul müdürlerinin okullarda bilgi yönetimini gerçekleştirebileceklerine işaret ettiği söylenebilir. Bununla ilgili olarak Kao (2005), ilişki davranışı ve görev davranışı açısından yetersiz olan yöneticilerin, bilgi yönetimini en az kullanan yöneticiler olduğunu saptamıştır.

Bu araştırmada izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme becerisi alanında okul müdürlerinin en üst düzeyde, okula katkılarında dolayı öğretmenleri takdir etme ve destekleme davranışını gösterdikleri; en alt düzeyde ise, öğretmenlerin başarılarını kutlayacak yollar bulma davranışını gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle okul müdürlerinin, öğretmen çalışmalarını ve çabalarını dikkate aldıkları ve bu çabaların devamlılığını sağlamak için, öğretmenleri teşvik ettikleri söylenebilir. Ancak okul müdürlerinin, öğretmen çalışmalarını takdir etme davranışını, öğretmen başarılarını kutlayacak yollar bulma davranışına göre daha üst düzeyde sergilemeleri, okul müdürlerinin başarıyı takdir etmede farklı yollar kullanmaya daha az önem verdiklerini gösterebilir. Bu araştırmada izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme liderlik becerisinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinden herhangi birine katkıda bulunmadığı ve herhangi birini yordamadığı tespit edilmiştir. Bu bulgunun aksine Reychav ve Weisberg (2009) araştırmalarında, bilgi paylaşımının ödüllendirilme ile ilgili olduğunu belirlemişlerdir.

Bu araştırmada görüşme yapılan okul müdürleri, öğretmenler tarafından daha alt düzeyde sergilediklerinin belirtildiği liderlik becerilerini, daha üst düzeyde sergileyememelerine neden olan faktörlerden de bahsetmişlerdir. Okul müdürlerinin ifadeleri incelendiğinde bu nedenler arasında, okul müdürlerinin görevlerinden dolayı uymak zorunda oldukları prensiplerden ve sahip oldukları yönetsel değerlerden kaynaklananlar olduğu görülmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin eğitsel ve yönetsel değerlerinin, liderlik becerilerini sergilemeleri üzerinde ve dolayısıyla liderlik becerilerinin öğretmenler tarafından algılanışı üzerinde etkili faktörler olduğu sonucuna ulaşılabilir. Ancak ulaşılan bu sonucun aksine Zorn (2010) yapmış olduğu araştırmada; yol gösterme, ortak vizyon oluşturma, süreci sorgulama, personeli gelişimi konusunda cesaretlendirme ve izleyenlerinin başarılarını kutlayarak cesaretlendirme alanlarındaki müdür liderlik uygulamalarına ilişkin,

öğretmen algıları ile müdür/öğretmen değerleri uyumu arasında ilişki bulunmadığını tespit etmiştir.

Bu araştırmada bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin ve liderlik becerilerinin birbirleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya paralel olarak Babu ve arkadaşları (2008), liderlik kabiliyeti ve bilgi yönetimi arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarının sonucunda, liderlik kabiliyeti ve bilgi yönetimi arasında pozitif bir ilişki bulunduğu belirlemiştir. Benzer şekilde liderliğin, bilgi yönetiminde önemli bir yerinin olduğunu ortaya koyan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Leung (2010), ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yaptığı araştırmada, okullardaki bilgi yönetiminin kritik başarı faktörlerinin başında, liderliğin bulunduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda okullarda bilgi yönetiminin gerçekleştirilmesinde en kritik faktör olarak belirlenen liderliğin, okulda bilgi paylaşımı sürecini başlatabildiğini tespit etmiştir. Mason ve Pauleen (2003), bilgi yönetimi uygulamasının önündeki engellerin % 22'sinin liderlikle ilgili olduğunu ve bilgi yönetiminin uygulanmasındaki en önemli faktörlerin % 33'ünün liderlik ve motivasyon olduğunu belirlemiştir.

Celep ve Çetin (2005), okul liderlerinin bilgi yönetimi ile ilgili davranışları hakkında öğretmen algılarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında liderliğin, Türkiye'deki okullarda bilgi yönetiminin alt boyutları arasında yer aldığını tespit etmişlerdir. İpçioğlu (2004) araştırmada, liderlik bileşenlerinden bilgi lideri ile bilginin kullanılması arasında anlamlı ve çok kuvvetli bir pozitif ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıç (2006), liderlerin bilgi yönetiminin sürdürülmesi ve desteklenmesi ile ilgili rolleri ve bilginin kullanımı ve paylaşımı ile ilgili rolleri arasında olumlu bir ilişki bulunduğunu belirlemiştir. Barlow (2008) tarafından yapılan araştırmada; örgütsel öğrenme, bilgi yönetimi ve profesyonel öğrenme topluluklarının ideal özellikleri kapsamında; yönetici desteği ve destekleyici liderlik özelliklerinin yer aldığı ortaya çıkarılmıştır. Yüksel (2007) ise, organizasyon çalışanlarının bilginin yaratılması ve üretilmesinde en iyi motive edici olarak gördükleri unsurlar arasında, lider unsurunun bulunduğunu tespit etmiştir.

Liderlik becerileri, bilgi yönetiminin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için önemli bir gerekliliktir. Bu araştırmada ortaya çıkan liderlik becerileri ve bilgi yönetimi süreç yeterlikleri arasındaki ilişkiler de, liderliğin bilgi yönetimi için taşıdığı önemi ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin liderlik becerilerini işe koşarak okullarda bilgi yönetimine uygun sosyal bir ortam oluşturabilmeleri,

öğretmenleri bu yönde etkileyebilmeleri ve bununla birlikte bilgi yönetimi süreç yeterliklerini etkili bir şekilde gösterebilmeleri, bilgi yönetiminin okullarda gerçekleştirilebilmesinde önemli bir role sahiptir. Araştırmanın sonucunda ortaöğretim okulu müdürlerinin liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin ve dolayısıyla bilgi yönetimi uygulamasının önemli bir destekçisi olduğu söylenebilir.

## ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. İhtiyaç duyan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin teknoloji okuryazarlığını geliştirmek için, okul bünyesinde çeşitli kurslar düzenlenebilir. Böylece okul müdürleri ve öğretmenlerin teknoloji okuryazarlıklarındaki eksikliklerin, karşılıklı bilgi paylaşımında bulunmalarını engellemesinin önüne geçilebilir.
2. Okul müdürlerinin farklı eğitsel ve yönetsel uygulamalar üretmelerini sağlayabilmek ve bilgiye ulaşma yollarını bulmada okul müdürlerine yardımcı olabilmek için, uygun görülen çeşitli eğitsel yayınlar ve dergiler, Milli Eğitim Müdürlükleri ve Bakanlık işbirliği ile düzenli olarak okullara gönderilebilir.
3. Okullarda elektronik ve yazılı arşivlerin oluşturulmasını ve etkili kullanımını sağlayabilmek için, okullarda arşiv memurlarının çalışması sağlanabilir. Bu şekilde, okulların geçmiş deneyimleri ve uygulamaları sonucunda elde ettikleri toplu kazanımların kaybolmaması ve öğretmen görüşlerinin ve bildirimlerinin depolandığı özel bir arşiv oluşturulması sağlanabilir.
4. Okullarda etkili ve verimli bilgi paylaşımını sağlayabilmek için, okulların web siteleri ve çeşitli sohbet yazılımları gibi bilgi yönetimi araçlarının kullanımı artırılmalıdır. Okul müdürleri, bu araçların kullanımını özendirme için, bilgi yönetimi araçlarını kullanma düzeylerine göre öğretmenleri ödüllendirebilir.
5. Okullarda eleştirel fikir üretimini, bilgi paylaşımını ve süreç sorgulamasını yapmayı sağlayabilecek daha verimli toplantıların yapılabilmesi için, ders saatleri dışındaki belirli saatlerde, öğretmenlerin okulda bulunmaları zorunlu hale getirilebilir.

6. Okul müdürleri, okul içinde aktif bilgi paylaşımını sağlamak için gerekli olan kültürel yapıyı ve iklimi oluşturmaldırlar. Bunu sağlamak için, öğretmenlerin birbirleriyle ve kendileriyle daha fazla etkileşim içerisinde olmalarını sağlayabilecek sosyal faaliyetleri düzenli olarak gerçekleştirmelidirler. Bu şekilde, diyalog ve iletişim eksikliğinden kaynaklanan bilgi paylaşımındaki yetersizlikler ve öğretmenlerin gelişimine ilişkin liderlik becerilerinin sergilenmesinin önündeki engeller ortadan kaldırılabilir.
7. Okullarda eğitimsel işlerle ilgilenen bir müdürlük konumunun yanı sıra, bilgi lideri rollerini üstlenecek ayrı bir müdürlük konumu da oluşturulabilir. Bu şekilde okul müdürlerinin, iş yoğunluklarından ve zaman yetersizliğinden dolayı özellikle liderlik becerilerini sergilemelerinin ve bilgi paylaşımını sağlamalarının önündeki engel ortadan kaldırılabilir.
8. Okulların kendi ihtiyaçları ve yerel ihtiyaçlar doğrultusunda, okul merkezli uygulamalar yapmalarına izin verilebilir. Bir başka deyişle, okul merkezli yönetim anlayışına geçilebilir. Bu şekilde okullar arasındaki farklılıkların, okul sorunlarının ve başarısızlıklarının sorgulanarak kazanım elde edilmesini kısıtlaması engellenebilir.
9. Okul müdürlerinin süreci sorgulama liderlik becerilerinin geliştirilebilmesi için, okulların kendi bünyelerinde okul süreçlerine ilişkin eğitsel ve yönetsel değerlendirme uygulamaları düzenlemeleri teşvik edilebilir.
10. Okul müdürleri, okulda fikir üretimine yönelik aylık beyin fırtınası toplantıları yaparak, önerilen fikirlerin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesini öğretmenlerle birlikte yapabilir. Böylece öğretmenlerin kararlarını desteklemeye karar verirken, dikkate aldıkları kriterlerin neler olduğunun, bütün öğretmenler tarafından bilinmesi sağlanabilir.
11. Okul müdürleri, bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve liderlik becerilerini bir arada uygulayarak, okullarda bilgi lideri rolünü üstlenmelidirler. Bunun için, bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin ve liderlik becerilerinin uyumlu bir şekilde kullanımına yönelik hizmetiçi eğitim programları tasarlanmalı ve okul müdürlerinin bu programlara katılımları teşvik edilmelidir.

## **5.2. Araştırmacılar İçin Öneriler**

1. Okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ve liderlik becerileri, ortaöğretimin yanı sıra, ilköğretim kademesinde de çalışılabilir ve okul

müdürlerinin göstermeleri gereken bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin ve liderlik becerilerinin, kademeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenebilir. Aynı zamanda eğitim kademesine göre, okul müdürlerinin ihtiyaç duydukları bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ve liderlik becerileri belirlenebilir.

2. Okul müdürlerinin liderlik becerilerini ve bilgi yönetimi süreç yeterliklerini birlikte geliştirme ve bu şekilde okul müdürlerinin, okullarda bilgi yönetimini gerçekleştirebilmelerini sağlama amacıyla, uygulamalı bir eğitim programı hazırlanabilir. Okul müdürleri ve araştırmacıların yoğun işbirliği ile uygulanabilecek bu program; bilgi yönetimine hazırlık aşaması, bilgi yönetiminin uygulanması ve bilgi yönetimi uygulamasının değerlendirilmesi olmak üzere üç aşamalı olarak tasarlanabilir.
3. Okul müdürlerinin liderlik becerilerinin, bilgi yönetimi süreç yeterlikleri ile olan ilişkisinin ve bilgi yönetimi süreç yeterliklerini yordama gücünün, farklı eğitim kademelerinde farklılık gösterip göstermediği ve olası farklılıkların nedenleri araştırılabilir.
4. Bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve liderlik becerilerini sergiledikleri tespit edilen okul müdürlerinin görev yaptıkları okullar ile diğer okullar; başarı, örgüt kültürü ve örgüt iklimi değişkenleri açısından karşılaştırılabilir.
5. Bilgi yönetimi süreç yeterliklerini ve liderlik becerilerini en üst düzeyde ve en alt düzeyde gösterdiği belirlenen okul müdürlerinin görev yaptıkları okullarda, nitel yöntem ve tekniklerin (gözlem, görüşme, doküman analizi) kullanımıyla araştırma yapılabilir ve elde edilen veriler arasında karşılaştırma yaparak, bu yeterlik ve becerilerin kazanımının ve/veya sergilenmesinin önündeki engeller belirlenebilir.

## KAYNAKLAR

- A Business Development Publication of E-Myth Worldwide. Temel liderlik becerileri, Modül 15: Anahtar teslimi e-myth liderliği, iş geliştirme prosesi: LD-0140, s.2. [http://www.ozgurkasifler.com/documents/E-Myth\\_Temel\\_Liderlik\\_Becerileri.pdf](http://www.ozgurkasifler.com/documents/E-Myth_Temel_Liderlik_Becerileri.pdf) (14.06.2011).
- Adair, J. (2003). *Concise Adair on Leadership*. Thorogood Publishing, London, GBR, pp. 6-37.
- Adamson, I. (2005). Knowledge management - The next generation of TQM?. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(8): 987-1000.
- Ağır, A. (2007). Bilişim toplumuna geçiş sürecinde bilgi yönetimi yaklaşımı. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 30: 5-17.
- Alavi, M. ve Leidner, D.E. (2001). Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1): 107-136.
- Alavi, M. ve Tiwana, A. (2002). Knowledge integration in virtual teams: The potential role of KMS. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12): 1029-1037.
- Alazmi, M. ve Zairi, M. (2003). Knowledge management critical success factors. *Total Quality Management & Business Excellence*, 14(2):199-204.
- Allee, V. (1997). 12 principles of knowledge management. *Training&Development*, 51(11): 71-74.
- Almış, S. (2010). *Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimine İlişkin Yeterlikleri (Sinop İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, ss. 4-124.
- Alvarez, C.C. (2010). *Principal Leadership: Factors Sustaining Successful School Innovation*. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania, pp. 154-158.
- American Productivity & Quality Center (2001). The knowledge management assessment tool (KMAT), pp.1-4. [http://kwork.org/white\\_papers/KMAT\\_BOK\\_DOC.pdf](http://kwork.org/white_papers/KMAT_BOK_DOC.pdf) (15.12.2010).
- Ang, Z. ve Massingham, P. (2007). National culture and the standardization versus adaptation of knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 11(2): 5-21.
- Aramburu, N. ve Sáenz, J. (2010). Knowledge sharing in management processes: Impact on innovation project management and innovation performance. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management)*, Portugal, pp.10-18.
- Argon, T. (2004). İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin liderlik ve yöneticilik özelliklerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(7): 81-98.
- Arntzen, A.A.B. ve Chumnumpan, P. (2010). Investigation of knowledge sharing practices among expatriates in Thailand. *Proceedings of the European*



- Conference on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management)*, Portugal, pp.82-89.
- Awang, M. (2009). *Knowledge Management in Malaysian Secondary Schools: Implications of the "Smart School" Initiative*. Doctoral Dissertation, University of Stirling, UK. <http://hdl.handle.net/1893/1635> (06.02.2011).
- Ayral, M. (2007). *Okulda Bilgi Yönetimi Model Önerisi Kapsamında Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara İli Okullarının Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss. 53-133.
- Azzara, J.R. (2001). The heart of school leadership. *Educational Leadership*, 58(4): 62-64.
- Babu, G.S., Rao, T.M., Ahmed, S. ve Gupta, K.S. (2008). Relationship between leadership capability and knowledge management: A measurement approach. *Journal of Information & Knowledge Management*, 7(2): 83-92.
- Badawood, O. (2003). *The Development of Leadership Skills of Private High School Principals in Jeddah, Saudi Arabia*. Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh, p. 84.
- Bailey, A.T. (2010). *Leadership Skills of North Carolina Principals with Certification from the National Board of Professional Teaching Standards*. Doctoral Dissertation, The University of North Carolina, p. 77.
- Barbary, A.G. (1999). *A Study of New Jersey Public School Teachers: Attitudes and Perceptions of Leadership Skills Associated with the Principalship*. Doctoral Dissertation, Seton Hall University, pp. 5-114.
- Barlow, S.R. (2008). *A Study of Organizational Learning and Knowledge Management as Mechanisms for Educational Change: The Development of Professional Learning Communities in a School District*. Doctoral Dissertation, University of California, Riverside, pp. 5-178.
- Barnett, C. ve Monda-Amaya, L.E. (1998). Principals' knowledge of and attitudes toward inclusion. *Remedial and Special Education*, 19(3): 181-192.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1): 99-120.
- Barth, R.S. (2006). Improving relationships within the schoolhouse. *Educational Leadership*, 63(6): 8-13.
- Bassi, L.J (1997). Harnessing the power of intellectual capital. *Training & Development*, 51(12): 25-30.
- Batra, J. (2010). Knowledge management: Emerging practices in IT industry in NCR. *The IUP Journal of Knowledge Management*, 8(1&2): 57-67.
- Becerra-Fernandez, I. ve Sabherwal, R. (2001). Organizational knowledge management: A contingency perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1): 23-55.
- Becerra-Fernandez, I. ve Stevenson, J.M. (2001). Knowledge management systems & solutions for the school principal as chief learning officer. *Education*, 121(3): 508-518.
- Beijerse, R.P. uit (1999). Questions in knowledge management: Defining and conceptualising a phenomenon. *Journal of Knowledge Management*, 3(2): 94-109.
- Beijerse, R.P. uit (2000). Knowledge management in small and medium-sized companies: Knowledge management for entrepreneurs. *Journal of Knowledge Management*, 4(2): 162-179.

- Berry, M. (2006). Knowledge management in education and the contribution of virtual learning environments. *Computer Education*, 1-7. <http://milesberry.net/docs/KM.pdf> (08.11.2010).
- Bhatt, G.D. (2000a). Organizing knowledge in the knowledge development cycle. *Journal of Knowledge Management*, 4(1): 15-27.
- Bhatt, G.D. (2000b). A resource-based perspective of developing organizational capabilities for business transformation. *Knowledge and Process Management*, 7(2): 119-129.
- Bhatt, G.D. (2001). Knowledge management in organizations: Examining the interaction between technologies, techniques, and people. *Journal of Knowledge Management*, 5(1): 68-75.
- Bhatt, G.D. (2002). Management strategies for individual knowledge and organizational knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 6(1): 31-39.
- Bishop, J., Bouchlaghem, D., Glass, J. ve Matsumoto, I. (2008). Ensuring the effectiveness of a knowledge management initiative. *Journal of Knowledge Management*, 12(4): 16-29.
- Blackman, M.C. ve Fenwick, L.T. (2000). Looking for leaders in a time of change. *Education Week*, 19(29): 68.
- Blair, D.C. (2002). Knowledge management: Hype, hope, or help? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12): 1019-1028.
- Blumentritt, R. ve Johnston, R. (1999). Towards a strategy for knowledge management. *Technology Analysis & Strategic Management*, 11(3): 287-300.
- Boder, A. (2006). Collective intelligence: A keystone in knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 10(1): 81-93.
- Boisot, M., MacMillan, I.C. ve Han, K.S. (2007). Property rights and information flows: A simulation approach. *Journal of Evolutionary Economics*, 17(1): 63-93.
- Bolam, R. (2003). Models of leadership development: Learning from international experience and research. In: *Leadership in Education*, Brundrett, M., Burton, N. ve Smith, R. (Ed.). SAGE Publications Ltd. (UK), London, GBR, pp. 74-89.
- Bollinger, A.S. ve Smith, R.D. (2001). Managing organizational knowledge as a strategic asset. *Journal of Knowledge Management*, 5(1): 8-18.
- Boone, D.A. ve Taylor, N. (2007). Leadership skills: Where are they being taught?. *Techniques*, 82(8): 48-50.
- Bourdreau, A. ve Couillard, G. (1999). Systems integration and knowledge management. *Information Systems Management*, 16(4): 1-9.
- Brewer, P.D. ve Brewer, K.L. (2010). Knowledge management, human resource management, and higher education: A theoretical model. *Journal of Education For Business*, 85: 330-335.
- Brown, C. (2006). *Leadership Characteristics: Similarities and Differences of Principals of Successful and Less Successful Schools in New Jersey*. Doctoral Dissertation, Wilmington College, pp. 67-85.
- Buluç, B. (2007). İlk ve ortaöğretim kurumlarında okul yöneticilerinin bilgilendirme işlevini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1): 1-23.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. 13. Basım, Pegem A Yayıncılık, Ankara, ss. 208-209.
- Cabrera, E. F. ve Cabrera, A. (2005). Fostering knowledge sharing through people management practices. *International Journal of Human Resource Management*, 16(5): 720-735.

- Cameron, E. ve Green, M. (2008). *Making Sense of Leadership: Exploring the Five Key Roles Used by Effective Leaders*. Kogan Page Ltd, London, GBR, pp. 25-31.
- Canadian Institute of Knowledge Management (2003). A common KM framework for the Government of Canada: Frid framework™ for enterprise knowledge management version 3.0. Ottawa, Ontario, Canada, pp.16-27. <http://www.knowledgeboard.com/download/2597/Frid-20Framework-20for-20KM-20Version-203.0.pdf> (19.01.2011).
- Carayannis, E.G. (1999). Fostering synergies between information technology and managerial and organizational cognition: The role of knowledge management. *Technovation*, 19: 219-231.
- Carmeli, A., Meitar, R. ve Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. In: *Leadership in Organizations*, Stashevsky, S. ve Burke, R. (Ed.). Emerald Group Publishing Ltd, Bradford, GBR, pp. 75-90.
- Caroselli, M. (2000). *Leadership Skills for Managers*. McGraw-Hill Professional Publishing, Blacklick, OH, USA, pp. 3-4.
- Casselmann, R.M. ve Samson, D. (2007). Aligning knowledge strategy and knowledge capabilities. *Technology Analysis & Strategic Management*, 19(1): 69-81.
- Cassl, R.N. (1999). Examining the basic principles for effective leadership (A scientifically-based structure). *College Student Journal*, 33(2): 288-301.
- Celep, C. ve Çetin, B. (2005). Teachers' perception about the behaviours of school leaders with regard to knowledge management. *International Journal of Educational Management*, 19(2): 102-117.
- Chadha, S.K. ve Kapoor, D. (2010). A study on knowledge management practices of auto component manufacturing companies in Ludhiana City. *The IUP Journal of Knowledge Management*, 8(1&2): 68-76.
- Chan, I. ve Chao, C-K. (2008). Knowledge management in small and medium-sized enterprises. *Communications of the ACM*, 51(4): 83-88.
- Charney, C. (2005). *Leader's Tool Kit: Hundreds of Tips and Techniques for Developing the Skills You Need*. AMACOM Books, Saranac Lake, NY, USA, pp. 6-225.
- Chiri, K. ve Klobas, J. (2010). Knowledge sharing and organisational enabling conditions. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management)*, Portugal, pp.246-256.
- Choo, C.W. (2002). Sensemaking, knowledge creation, and decision making: Organizational knowing as emergent strategy. <http://choo.ischool.utoronto.ca/OUP/Chap5/default.html> (06.02.2011).
- Choo, C.W. ve Johnston, R. (2004). Innovation in the knowing organization: A case study of an e-commerce initiative. *Journal of Knowledge Management*, 8(6): 77-92.
- Choo, C.W. (2004). Perspectives on managing knowledge in organizations. *Cataloging & Classification Quarterly*, 37(1): 205-220.
- Cohen, W.M. ve Levinthal, D.A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1): 128-152.
- Coleman, L.A. (2008). *The Role of School Administrator as Knowledge Manager: A Process for School Improvement*. Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, DeKalb, Illinois, pp. 23-30.
- Collins, H. (1993). The structure of knowledge. *Social Research*, 60(1): 95–116.

- Cox, D. ve Hoover, J. (2002). *Leadership When the Heat's On*. McGraw-Hill Professional Publishing, Blacklick, OH, USA, pp. 5-13.
- Cranston, N.C. (2007). Through the eyes of potential aspirants: Another view of the principalship. *School Leadership and Management*, 27(2): 109-128.
- Creswell, J.W. ve Clark, V.L.P. (2010). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. 2nd Edition, Sage, Thousand Oaks.
- Crosbie, R. (2005). Learning the soft skills of leadership. In: *Introduction to Modern Leadership*, Emerald Insight Staff (Contributor). Emerald Group Publishing Ltd, Bradford, GBR, pp. 33-39.
- Curado, M. ve Ramos, I. (2010). Knowledge management in organizations: A new proposal. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management)*, Portugal, pp.323-333.
- Currie, G. ve Kerrin, M. (2003). Human resource management and knowledge management: Enhancing knowledge sharing in a pharmaceutical company. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6):1027-1045.
- Çelik, V. (2011). *Eğitimsel Liderlik*. 5. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, s. 3.
- Çetin, M. (2009). *İlköğretim Öğretmenlerinin ve Müdür Yardımcılarının Algılarına Göre Müdürlerinin Liderlik Yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, s. 47.
- Çınar, İ. (2004). Bilgi yöneticisinin yeterliği (Malatya örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, ss.1-12. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/452.pdf> (06.02.2011).
- Dağlı, G. ve Uzunboylu, H. (2007). İlköğretimde okul yöneticilerinin bilgi yönetimine yönelik yeterlilikleri (KKTC, Lefkoşa örneği). *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(2): 68-79.
- Daniel, K.B., Kyle, J.E. ve Ulrich, D.W. (2005). *Identifying Gaps in Secondary Principals' Knowledge and Skills*. A Project for the Degree of Doctorate of Education, Saint Louis University, pp. 7-69.
- Daniels, D.M. (2009). *Leadership, Learning and School Change: The Elementary Principal's Role in Teacher Professional Development*. Doctoral Dissertation, Capella University, p. 123.
- Darroch, J. (2003). Developing a measure of knowledge management behaviors and practices. *Journal of Knowledge Management*, 7(5): 41-54.
- Darroch, J. (2005). Knowledge management, innovation, and firm performance. *Journal of Knowledge Management*. 9(3): 101-115.
- Davenport, T. H., De Long, D. W. ve Beers, M. C. (1998). Successful knowledge management projects. *Sloan Management Review* 39(2): 43-57.
- Davenport, T.H. ve Völpele, S.C. (2001). The rise of knowledge towards attention management. *Journal of Knowledge Management*, 5(3): 212-221.
- Day, C. (2000a). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice*, 1(1): 113-127.
- Day, D.V. (2000b). Leadership development: A review in context. *Leadership Quarterly*, 11(4): 581-613.
- De BeVoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5): 14-20.
- de Jager, M. (1999). The KMAT: Benchmarking knowledge management. *Library Management*, 20(7): 367-372.
- De Long, D. (1997). Building the knowledge-based organization: How culture drives knowledge behaviors. Working Paper, Center for Business Innovation <sup>SM</sup>,

- Ernst & Young LLP, p. 11.  
[http://www.providersedge.com/docs/km\\_articles/Building\\_the\\_Knowledge-Based\\_Organization.pdf](http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Building_the_Knowledge-Based_Organization.pdf) (02.02.2012).
- Dean, M.D. (2009). *The Leadership Behavior Study of African American Middle School Principals in South Carolina*. Doctoral Dissertation, South Carolina State University, Orangeburg, South Carolina, pp. 78-85.
- DeHaven, D.B. (2007). *The Influence of Servant Leadership on Knowledge Management: An Investigation of Certified Knowledge Manager Perceptions*. Doctoral Dissertation, Capella University, pp. 119-120.
- Delen, D. ve Al-Hawamdeh, S. (2009). A holistic framework for knowledge discovery and management. *Communications of the ACM*, 52(6): 141-145.
- Demarest, M. (1997). Understanding knowledge management. *Long Range Planning*, 30(3): 374-384.
- DeTienne, K.B., Dyer, G., Hoopes, C. ve Harris, S. (2004). Toward a model of effective knowledge management and directions for future research: Culture, leadership, and CKOs. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4): 26-43.
- Dimmock, C. (2003). Leadership schools: Functions in learning-centred cultural context, and qualities. In: *Leadership in Education*, Brundrett, M., Burton, N. ve Smith, R. (Ed.). SAGE Publications Ltd. (UK), London, GBR, pp.3-22.
- Doebert, S.L. (2004). *A Correlation of Self-Assessed Leadership Skills and Interpersonal Communication Competencies of Public School Superintendents in Illinois*. Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, Dekalb, Illinois, p. 52.
- Donate, M.J. ve Guadamillas, F. (2010). The effect of organizational culture on knowledge management practices and innovation. *Knowledge and Process Management*, 17(2): 82-94.
- Driscoll, D.L., Yeboah, A.A., Salib, P. ve Rupert, D.J. (2007). Merging qualitative and quantitative data in mixed methods research: How to and why not. *Ecological and Environmental Anthropology*, 3(1): 19-28.
- Duffy, J. (2001). The tools and technologies needed for knowledge management. *Information Management Journal*, 35(1): 64-67.
- Dumas, C.M. (2010). *Building Leadership: The Knowledge of Principals in Creating Collaborative Communities of Professional Learning*. Doctoral Dissertation, University of Nebraska, Lincoln, Nebraska, pp. 3-19.
- Durna, U. ve Demirel, Y. (2008). Bilgi yönetiminde bilgiyi anlamak. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 30: 129-156.
- Duygulu, S. (2007). *Servis Sorumlu Hemşirelerine Yönelik Hazırlanan Transformasyonel Liderlik Eğitim Programının Liderlik Uygulamaları Üzerine Etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss. 35-43.
- Earl, M. (2001). Knowledge management strategies: Toward a taxonomy. *Journal of Management Information Systems*, 18(1): 215-233.
- Earley, P. ve Weindling, D. (2004). *Understanding School Leadership*. Paul Chapman Publishing, London, GBR, pp. 119-181.
- Edvardsson, I. R. (2008). HRM and knowledge management. *Employee Relations*, 30(5): 553-561.
- Edvinsson, L. (1997). Developing intellectual capital at Skandia. *Long Range Planning*, 30(3): 366-373.

- Edvinsson, L. (2001). Interview with Leif Edvinsson: Intellectual capital: The new wealth of corporations. [http://www.juergendaum.com/news/11\\_13\\_2001.htm](http://www.juergendaum.com/news/11_13_2001.htm) (12.01.2011).
- Efiloğlu, Ö. (2006). *Bilgi Yönetimi Sürecinde İletişimin Rolü ve Bilgi Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, s. 157.
- Elmholdt, C. (2004). Knowledge management and the practice of knowledge sharing and learning at work: A case study. *Studies in Continuing Education*, 26(2): 327-339.
- Elmore, R.F. (2002). Hard questions about practice. *Educational Leadership*, 59(8): 22-25.
- Elmuti, D., Minnis, W. ve Abebe, M. (2005). Does education have a role in developing leadership skills? In: *Leadership Debate*, Rausch, E. (Ed). Emerald Group Publishing Ltd, Bradford, GBR, pp.79-92.
- Eppler, M.J. ve Sukowski, O. (2000). Managing team knowledge: Core processes, tools and enabling factors. *European Management Journal*, 18(3): 334-341.
- Eren, E. ve Erdoğan Eren, İ. (2004). Knowledge management and database marketing applications. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5(1): 1-16.
- Erlanson, D.A., Harris, E.L., Skipper, B.L. ve Allen, S.D. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Sage, Newbury Park, CA, pp. 28-39.
- Evans, M.M. ve Alleyne, J. (2009). The concept of knowledge in KM: A knowledge domain process model applied to inter-professional care. *Knowledge and Process Management*, 16(4): 147-161.
- Fard, H.D. ve Selseleh, M. (2010). Measuring knowledge management cycle: Evidence from Iran. *European Journal of Scientific Research*, 41(2): 297-309.
- Felton, J.W. (2010). *Principal Leadership and School Performance: A Comparison of Principal Leadership Practices in Two High Performing Schools and Two Low Performing Schools in a School District in Metropolitan Georgia*. Doctoral Dissertation, South Carolina State University, Orangeburg, South Carolina, p. 91.
- Ferrandino, V.L. (2001). Challenges for 21st-century elementary school principals. *Phi Delta Kappan*, 82(6): 440-442.
- Fidan, N. (2007). *Resmi İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Araçlarını Kullanma Yeterlik Düzeyine İlişkin Bir Araştırma (Antalya İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, ss. 35-79.
- Fiol, C.M. (1994). Consensus, diversity and learning in organizations. *Organization Science*, 5(3): 403-420.
- Fisher, T.W. (2005). *A Comparison of the Perceived Leadership Characteristics of Central Florida Middle and High School Principals and School Achievement Scores*. Doctoral Dissertation, University of Central Florida, Orlando, Florida, p. 106.
- Fleck, J. (1997). Contingent knowledge and technology development. *Technology Analysis & Strategic Management*, 9(4):383-397.
- Fleener, J. ve Rego, L. (2005). A question of leadership: How can knowledge management affect the practice of leadership? *Leadership in Action*, 25(3): 14-15.
- Friehs, B. (2003). Knowledge management in educational settings. Education Policy Analysis II-EPAC Erasmus Intensive Programme, Kranjska Gora, pp.1-17. [http://www.see-educoop.net/portal/id\\_misc.htm](http://www.see-educoop.net/portal/id_misc.htm) (08.11.2010).

- Fullan, M. (2002a). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4): 409-419.
- Fullan, M. (2002b). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8): 16-20.
- Gandhi, S. (2004). Knowledge management and reference services. *The Journal of Academic Librarianship*, 30(5): 368-381.
- Genç, N. (2005). *Yönetim ve Organizasyon –Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar- 2.* Baskı, Seçkin, Ankara, ss. 144-147.
- Gillham, B. (2010). *Case Study Research Methods*. Continuum International Publishing, London, GBR, pp. 1-2.
- Glasman, N.S. ve Glasman, L.D. (1997). Connecting the preparation of school leaders to the practice of school leadership. *Peabody Journal of Education*, 72(2): 3-20.
- Gold, A.H., Malhotra, A. ve Segars, A.H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems*, 18(1): 185-214.
- Goor, M.B. ve Schwenn, J.O (1997). Preparing principals for leadership in special education. *Intervention in School & Clinic*, 32(3): 133-141.
- Gordon, T. (2003). *Etkili Liderlik Eğitimi (E.L.E.) Katılımcı Yönetimin Temeli*. Aksay, E. (Çev.), Sistem Yayıncılık, İstanbul, 4. Baskı, s. 20.
- Grant, R.M. (1996). Prospering in dynamically-competitive environments: Organizational capability as knowledge integration. *Organization Science*, 7(4): 375- 387.
- Gray, P. (2002). Knowledge management. *Information Systems Management*, 19(1): 89-93.
- Greengard, S. (1998). How to make KM a reality. *Workforce*, 77(10): 90-91.
- Griffiths, D., Boisot, M. ve Mole, V. (1998). Strategies for managing knowledge assets: A tale of two companies. *Technovation*, 18(8/9): 529-539.
- Guggenheimer, P. ve Szulc, M. D. (1998). *Understanding Leadership Competencies*. Course Technology Crisp, Boston, MA. USA, pp. 3-65.
- Gunter, H.M. (2002). *Leaders and Leadership in Education*. SAGE Publications Inc. (US), London, GBR, pp. 28-29.
- Gurr, D., Drysdale, L. ve Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26(4): 371-395.
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4): 351-371.
- Hallinger, P. ve Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2): 157-191.
- Handzic, M. (2010). Integrated knowledge management model: An empirical test. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management)*, Portugal, pp.436-442.
- Hansen, M.T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44(1): 82-111.
- Hardoin, L.J. (2009). *The Relationship of Principal Leadership to Organizational Learning and Sustained Academic Achievement*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University, pp. 79-186.
- Hargreaves, D.H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47(2): 122-144.

- Hargreaves, A. ve Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership*, 61(7): 8-13.
- Hasan, H. ve Al-hawari M. (2003). Managements styles and performance: A knowledge space framework. *Journal of Knowledge Management*, 7(4): 15-28.
- Hayes, N. (2001). Boundless and bounded interactions in the knowledge work process: The role of groupware technologies. *Information and Organization*, 11(2): 79-101.
- Haynes, P. (2005). New development: The demystification of knowledge management for public services. *Public Money & Management*, 25(2): 131-135.
- Hedlund, G. (1994). A model of knowledge management and the N-form corporation. *Strategic Management Journal*, 15(summer): 73-90.
- Heffner, M. ve Sharif, N. (2008). Knowledge fusion for technological innovation in organizations. *Journal of Knowledge Management*, 12(2): 79-93.
- Hiebeler, R.J. (1996). Benchmarking: Knowledge management. *Strategy & Leadership*, 24(2): 22-29.
- Hill, S.D. (2009). *Leadership and Sustainable Change: The Relationship Between Leadership Practices of Principals and Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Doctoral Dissertation, University of North Texas, pp. 123-133.
- Hoegl, M. ve Schulze, A. (2005). How to support knowledge creation in new product development: An investigation of knowledge management methods. *European Management Journal*, 23(3): 263-273.
- Hoerr, T. R. (2005). *Art of School Leadership*. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA, pp. 1-159.
- Hoffman, R.C. ve Hegarty, W.H. (1993). Top management influence on innovations: Effects of executive characteristics and social culture. *Journal of Management*, 19(3): 549-574.
- Holsapple, C.W. (1995). Knowledge management in decision making and decision support. *Knowledge & Policy*, 8(1): 5-22.
- Holsapple, C. ve Whinston, A. (1987). Knowledge-based organizations. *The Information Society*, 5(2):77-90.
- Holsapple, C. ve Luo, W. (1996). A framework for studying computer support of organizational infrastructure. *Information and Management*, 31(1):13-24.
- Holsapple, C.W. ve Joshi, K.D. (2002). Knowledge management: A threefold framework. *The Information Society*, 18(1): 47-64.
- Holsapple, C.W. ve Joshi, K.D. (2004). A formal knowledge management ontology: Conduct, activitiest, resources, and influences. *Journal of American Society for Information Science and Technology*, 55(7): 593-612.
- Hooijberg, R. ve Hunt, J.G. (1997). Leadership complexity and development of the leaderplex model. *Journal of Management*, 23(3): 375-408.
- Horwitch, M. ve Armacost, R. (2002). Knowledge management: Helping knowledge management be all it can be. *The Journal of Business Strategy*, 23(3): 26-31.
- Hoyle, J.R., English, F.W. ve Steffy, B.E. (1998). *Skills for Successful 21st Century School Leaders: Standards for Peak Performers*. American Association of School Administrators, Arlington, VA, pp. 5-7.
- Hsu, S-H. ve Shen, H-P. (2005). Knowledge management and its relationship with TQM. *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(3): 351-361.



- Hu, L-tze. ve Bentler, P.M (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1): 1-55.
- Huber, G.P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1): 88-115.
- Hussain, S. (2010). Knowledge management: An emerging imperative of success. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management)*, Portugal, pp.471-475.
- Inkpen, A. (1996). Creating knowledge through collaboration. *California Management Review*, 39(1):123-140.
- Inkpen, A.C. ve Dinur, A. (1998). Knowledge management processes and international joint ventures. *Organization Science*, 9(4): 454-468.
- Iyengar, G.V. (2008). *High Performance Leadership*. Global Media, Mumbai, IND, pp. 2-64.
- İpçioğlu, İ.(2004). *İşletmelerde Liderlik ve Örgüt Kültürünün Bilgi Yönetimine Etkilerinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, ss. 47-164.
- İpçioğlu, İ. ve Erdoğan, B.Z. (2004). İşletmelerde liderlik ve bilgi yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir araştırma. 3. *Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitabı*, Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Eskişehir, ss. 633-643.
- Jarnagin, K.R. (2004). *Leadership Behaviors in High School Principals: Traits and Actions that Affect Teacher Morale*. Doctoral Dissertation, East Tennessee State University, pp. 80-81.
- Jordan, J. ve Jones, P. (1997). Assessing your company's knowledge management style. *Long Range Planning*, 30(3): 392-398.
- Jung Min, K. ve Yoon, S-k. (2002). Knowledge management. So, what do you know? *Far Eastern Economic Review*, 165(19): 34-36.
- Kabacoff, R.I. ve Management Research Group. (1998). Gender differences in organizational leadership: A large sample study. [http://www.mrg.com/documents/Gender\\_Paper\\_1998.pdf](http://www.mrg.com/documents/Gender_Paper_1998.pdf) (24.06.2011).
- Kabacoff, R. (2011). Effective school leadership: A new study of best leadership practices for school principals. *MRG® RESEARCH: A Preliminary Report*, 1-6.
- Kakabadse, N.K., Kakabadse, A. ve Kouzmin, A. (2003). Reviewing the knowledge management literature: Towards a taxonomy. *Journal of Knowledge Management*, 7(4): 75-91.
- Kaman, V.S. ve Mitchell, T. (1999). Going to the future to develop transportation leadership skills. *Journal of management in Engineering*, 15(1): 82-87.
- Kammeyer, D.E. (2010). *Principal Leadership Practice: The Achieving Principal Coaching Initiative*. Doctoral Dissertation, University of Southern California, p. 21.
- Kao, H. (2005). *The Exploration of the Relationship between Taiwanese Executive Leadership Style and Knowledge Management Practice in Mainland China*. Doctoral Dissertation, The University of the Incarnate Word, p. 110.
- Karaman, F. (2008). *Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Okul Müdürlerinin Göstermiş Olduğu Liderlik ve Etkili Yöneticilik Davranışları*. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul, ss. 5-88.
- Kasim, R.S.R. (2008). The relationship of knowledge management practices, competencies and the organizational performance of government departments

- in Malaysia. *Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology*, 36: 798-804.
- Katz, R.L. (1955). Skills of an effective administrator. *Harvard Business Review*, 33(1): 33-42.
- Kerry, T. ve Murdoch, A. (1993). Education managers as leaders: Some thoughts on the context of the changing nature of schools. *School Organisation*, 13(3): 221-230.
- Kılıç, S. (2006). *Bilgi Yönetiminde Liderliğin Rolü Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde, ss. 185-221.
- Kılıç, İ. (2007). *Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri (Aksaray İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss. 3-74.
- Kim, S. (2000). The roles of knowledge professionals for knowledge management. *Inspel*, 34(1): 1-8.
- King, W. R. (1999). Integrating knowledge management into is strategy. *Information Systems Management*, 16(4):1-3.
- King, W. R. (2000). Playing an integral role in knowledge management. *Information Systems Management*, 17(4):1-3.
- King, W. R. (2001). Strategies for creating a learning organization. *Information Systems Management*, 18(1):1-9.
- Kocadağ, A.S. (2010). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterlilikleri (Kocaeli İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss. 58-76.
- Kochamba, D.M. (1996). *Principals' and Teachers' Perceptions of Critical Leadership Skills for Elementary Principals*. Doctoral Dissertation, South Carolina State University, Orangeburg, South Carolina, pp. 14-30.
- Koenig, M.E.D. (1999). Education for knowledge management. *Information Services & Use*, 19(1): 17-31.
- Koster-Peterson, L.M. (1993). *Leadership Skills, Practices, and Behaviors of Effective Principals in Effective Schools*. Doctoral Dissertation, Northern Arizona University, pp. 42-83.
- Kouzes, J.M. ve Posner, B.Z. (2001). *Leadership Practices Inventory [LPI]*. (Revised second edition, online version, participant's workbook), Jossey-Bass/Pfeiffer, San Francisco, p. 4. [http://consummatecoaching.com/images/LPI-WB\\_book.pdf](http://consummatecoaching.com/images/LPI-WB_book.pdf) (01.05.2012).
- Kouzes, J.M. ve Posner, B.Z. (2003). *The Leadership Practices Inventory (LPI): Participant's Workbook*. Third Edition, Pfeiffer, San Francisco.
- Kouzes, J.M. ve Posner, B.Z. (2007). *The Leadership Challenge*. 4th Edition, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 14-24.
- Kreiner, K. (2002). Tacit knowledge management: The role of artifacts. *Journal of Knowledge Management*, 6(2): 112-123.
- Lambert, L. (1995). New directions in the preparation of educational leaders. *Thrust for Educational Leadership*, 24(5): 6-9.
- Lambert, L. (1998). *Building Leadership Capacity in Schools*. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA, pp. 3-27.
- Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity for Lasting School Improvement*. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA, pp. 4-50.
- Landryová, L. ve Irgens, C. (2006). Process knowledge generation and knowledge management to support product quality in the process industry by supervisory

- control and data acquisition (SCADA) open systems. *Production Planning & Control*, 17(2): 94-98.
- Lee, C.C. ve Yang, J. (2000). Knowledge value chain. *The Journal of Management Development*, 19(9): 783-793.
- Lee, H. ve Choi, B. (2003). Knowledge management enablers, processes, and organizational performance: An integrative view and empirical examination. *Journal of Management Information Systems*, 20(1): 179-228.
- Lee, Y-C. ve Lee, S-K. (2007). Capabilities, processes, and performance of knowledge management: A structural approach. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing*, 17(1): 21-41.
- Leithwood, K.A. ve Montgomery, D.J. (1982). The role of the elementary school principal in program improvement. *Review of Educational Research*, 52(3): 309-339.
- Leonard, D. ve Sensiper, S. (1998). The role of tacit knowledge in group innovation. *California Management Review*, 40(3): 112- 132.
- 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(2): 66-80.
- Liebowitz, J. (1999). Key ingredients to the success of an organization's knowledge management strategy. *Knowledge and Process Management*, 6(1): 37-40.
- Liebowitz, J. (2004). A knowledge management strategy for the Jason organization: A case study. *Journal of Computer Information Systems*, 44(2): 1-5.
- Lim, K.K., Ahmed, P.K. ve Zairi, M. (1999). Managing for quality through knowledge management. *Total Quality Management*, 10(4&5): 615-621.
- Lin, C.-Y. ve Kuo, T.-H. (2007). The mediate effect of learning and knowledge on organizational performance. *Industrial Management & Data Systems*, 107(7): 1066-1083.
- Liu, P.-L., Chen, W.-C. ve Tsai, C.-H. (2005). An empirical study on the correlation between the knowledge management method and new product development strategy on product performance in Taiwan's industries. *Technovation*, 25(6): 637-644.
- Lord, R.G. ve Hall, R.J. (2005). Identity, deep structure and the development of leadership skill. *Leadership Quarterly*, 16(4): 591-615.
- Lundvall, B.A. (1996). The social dimension of the learning economy. Danish Research Unit For Industrial Dynamics, Druid Working Paper No. 96-1, pp. 5-6. <http://www3.druid.dk/wp/19960001.pdf> (09.05.2012).
- Mac Donnell, C.J. (2009). *From Data through Knowledge to Action: Information Management Practices of School Principals*. Doctoral Dissertation, University of Toronto, pp. 4-158.
- Mackoff, B. ve Wenet, G.A. (2000). *Inner Work of Leaders: Leadership As a Habit of Mind*. AMACOM Books, Saranac Lake, NY, USA, p. 2.
- Magnier-Watanabe, R. ve Senoo, D. (2008). Organizational characteristics as prescriptive factors of knowledge management initiatives. *Journal of Knowledge Management*, 12(1): 21-36.
- Manders, D.A. (2008). *Characteristics that Make Principals Effective Leaders. A Study of Teacher Perceptions of Principal Leadership*. Doctoral Dissertation, Washington State University, pp. 3-23.
- Mangiarotti, G. (2010). Knowledge management strategies and innovation: An empirical analysis for Luxembourg. *Proceedings of the European Conference*

- on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management), Portugal, pp.653-662.
- Marsh, H.W., Hau, K-T., Artelt, C., Baumert, J. ve Peschar, J.L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4): 311–360.
- Marshall-Mies, J.C., Fleishman, E.A., Zaccaro, S.J., Baughman, W.A. ve McGee, M.L. (2000). Development and evaluation of cognitive and metacognitive measures for predicting leadership potential. *Leadership Quarterly*, 11(1): 135-153.
- Marzano, R. J., Waters, T. ve McNulty, B. A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Association for Supervision & Curriculum Development, Alexandria, VA, USA, pp. 98-122.
- Mason, D. ve Pauleen, D.J. (2003). Perceptions of knowledge management: A qualitative analysis. *Journal of Knowledge Management*, 7(4): 38-48.
- McAdam, R. ve McCreedy, S. (1999). A critical review of knowledge management models. *The Learning Organization*, 6(3): 91-101.
- McAdam, R. ve Reid, R. (2000). A comparison of public and private sector perceptions and use of knowledge management. *Journal of European Industrial Training*, 24(6): 317 – 329.
- McDermott, R. (1999). Why information technology inspired but cannot deliver knowledge management. *California Management Review*, 41(4): 103-117.
- McHenry, A.N. (2009). *The Relationship between Leadership Behaviors, Teacher Collaboration, and Student Achievement*. Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi, pp. 79-80.
- McKenzie, J., Truc, A. ve van Winkelen, C. (2001). Winning commitment for knowledge management initiatives. *Journal of Change Management*, 2(2):115-127.
- McLain, C. (2009). *Leadership Practices of Secondary Principals Serving Turnaround High School Campuses*. Doctoral Dissertation, Sam Houston State University, Huntsville, Texas, pp. 297-299.
- McInerney, C. (2002). Knowledge management and the dynamic nature of knowledge. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 53(12): 1009-1018.
- McNeish, J. ve Mann, I.J.S. (2010). Knowledge sharing and trust in organizations. *The IUP Journal of Knowledge Management*, 8(1&2): 18-38.
- Meadows, J.M. (2007). *Leadership Skills Believed to Enhance and Expand the Leadership Capacity and Sustainability of Future Private School Administrators*. Doctoral Dissertation, University of La Verne, La Verne, California, pp. 19-22.
- Mehregan, M.R. ve Zanjani, M.S. (2009). Knowledge management strategy determination in programs: A case of Iran tax administration reform and automation. *Information Technology Journal*, 8(4): 571-576.
- Mestry, R. ve Grobler, B.R. (2004). The training and development of principals to manage schools effectively using the competence approach. *ISEA*, 32(3): 2-19.
- Millar, J., Demaid, A. ve Quintas, P. (1997). Trans-organisational innovation: A framework for research. *Technology Analysis & Strategic Management*, 9(4): 399–418.
- Mills, D.Q. (2007). Moving up: Five leadership skills to master. *Public Relations Tactics*, 14(4): 23.

- Moffett, S. ve Hinds, A. (2010). Assessing the impact of KM on organisational practice: Applying the MeCTIP model to UK organisations. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 8(1): 103-118.
- Mohamed, M., Stankosky, M. ve Murray, A. (2004). Applying knowledge management principles to enhance cross-functional team performance. *Journal of Knowledge Management*, 8(3): 127-142.
- Mohamed, M., Stankosky, M. ve Murray, A. (2006). Knowledge management and information technology: Can they work in perfect harmony? *Journal of Knowledge Management*, 10(3): 103-116.
- Momcilovic, O. ve Rajakovic, J. (2009). Knowledge management as indispensable factor in the organizational changes. *Analele Universitatii Eftimie Murgu*, 16(1): 191- 202.
- Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Connelly, M.S. ve Marks, M.A. (2000). Leadership skills: Conclusions and future directions. *Leadership Quarterly*, 11(1): 155-170.
- Mumford, M.D., Dansereau, F. ve Yammarino, F.J. (2000). Followers, motivations, and levels of analysis: The case of individualized leadership. *Leadership Quarterly*, 11(3): 313-340.
- Mumford, M.D., Marks, M.A., Connelly, M.S., Zaccaro, S.J. ve Palmon, R.R. (2000). Development of leadership skills: Experience and timing. *Leadership Quarterly*, 11(1): 87-114.
- Mumford, T.V., Campion, M.A. ve Morgeson, F.P. (2007). The leadership skills strataplex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly*, 18(2): 154-166.
- Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E. ve Porter, A.C. (2007). Leadership for learning: A research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27(2): 179-201.
- Musgrave, A. (1993). *Common Sense, Science and Scepticism*. Cambridge University Press, Cambridge, p. 6.
- National Association of Secondary School Principals [NASSP]. (2010). 10 Skills for successful school leaders: Executive summary, 1-3. [http://www.nassp.org/Content/158/BR\\_tenskills\\_ExSum.pdf](http://www.nassp.org/Content/158/BR_tenskills_ExSum.pdf) (25.06.2011).
- Ndlela, M.N. (2010). Knowledge management in the public sector: Communication issues and challenges at local government level. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management)*, Portugal, pp.711-716.
- Neto, R.C.D.A., Souza, R.R., Neves, J.T.R. ve Barbosa, R.R. (2008). Strategic knowledge management: In search of a knowledge-based organizational model. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14(2): 247-256.
- Nettles, S.M. ve Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4): 724–736.
- Niehoff, K.L (2010). *Teachers' Professional Learning: The role of Knowledge Management Practices*. Doctoral Dissertation, University of Connecticut, pp. 3-45.
- Nielsen, A.P. (2006). Understanding dynamic capabilities through knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 10(4): 59-71.
- Nissen, M., Kamel, M. ve Sengupta, K. (2000). Integrated analysis and design of knowledge systems and processes. *Information Resources Management Journal*, 13(1): 24-43.

- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6): 96-104.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1): 14-37.
- Nonaka, I. ve Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford University Press, New York, pp. 57-84.
- Nonaka, I. ve Konno, N. (1998). The concept of “ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, 40(3): 40-54.
- O'Brien, J., Murphy, D. ve Draper, J. (2008). *School Leadership*. Dunedin Academic Press, Edinburgh, GBR, pp. 59-60.
- O'Dell, C. ve Grayson, C.J. (1998). If only we knew what we know: Identification and transfer of internal best practices. *California Management Review*, 40(3): 154-174.
- O'Dell, C. ve Grayson, C.J. (1999). Knowledge transfer: Discover your value proposition. *Strategy & Leadership*, 27(2): 10-15.
- Oliveira, M., Pedron, C.D. ve Gastaud Maçada, A.C. (2010). Knowledge management implementation in stages: The case of organizations in Brazil. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management)*, Portugal, pp.752-758.
- O'Neill, B.S. ve Adya, M. (2007). Knowledge sharing and the psychological contract: Managing knowledge workers across different stages of employment. *Journal of Managerial Psychology*, 22(4): 411-436.
- O'Sullivan, J. (2009). *Leadership Skills in the Early Years: Making A Difference*. Continuum International Publishing, London, GBR, pp. 7-24.
- Özsarıkaş, S. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, ss. 7-95.
- Paliszkievicz, J. (2007). Knowledge management: An integrative view and empirical examination. *Cybernetics and Systems*, 38(8): 825-836.
- Pan, S.L. ve Scarbrough, H. (1999). Knowledge management in practice: An exploratory case study. *Technology Analysis & Strategic Management*, 11(3): 359-374.
- Pemberton, J.M. (1998). Knowledge management (KM) and the epistemic tradition. *Records Management Quarterly*, 32(3): 58-62.
- Pentland, B.T. (1995). Information systems and organizational learning: The social epistemology of organizational knowledge systems. *Accounting, Management and Information Technologies*, 5(1): 1-21.
- Peredia, M.J. (2009). *Leadership Practices of Principals in High-Achieving Title I, K-8 Schools*. Doctoral Dissertation, University of La Verne, La Verne, California, pp. 11-185.
- Perez, J.R. ve de Pablos, P.O. (2003). Knowledge management and organizational competitiveness: A framework for human capital analysis. *Journal of Knowledge Management*, 7(3): 82-91.
- Peterson, K. ve Kelley, C. (2001). Transforming school LEADERSHIP. *Leadership*, 30(3): 8-11.
- Petrides, L.A. ve Guiney, S.Z. (2002). Knowledge management for school leaders: An ecological framework for thinking schools. *Teachers College Record*, 104(8): 1702-1717.
- Pimentel, A.C.M. ve Albino, J.P. (2010). An approach for implementing knowledge management in small and medium companies in Brazil: A case study.

- Proceedings of the European Conference on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management)*, Portugal, pp.647-652.
- Plotkin, S.K. (2009). *Elementary Media Specialists as School-Based Technology Support Leaders: Effects of Technology and Leadership Skills on Teachers' Technology Use*. Doctoral Dissertation, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland, pp. 54-55.
- Ponelis, S. ve Fairer-Wessels, F.A. (1998). Knowledge management: A literature overview. *South African Journal of Library & Information Science*, 66(1):1-9.
- Pugh, A.G. (2009). *Faculty Perceptions of Shared Decision Making and the Principal's Leadership Behaviors in Selected Northeast Mississippi Secondary Schools*. Doctoral Dissertation, The University of Mississippi, pp. 40-61.
- Qiu, Y.F., Chui, Y.P. ve Helander, M.G. (2008). Cognitive understanding of knowledge processing and modeling in design. *Journal of Knowledge Management*, 12(2): 156-168.
- Rastogi, P.N. (2000). Knowledge management and intellectual capital - the new virtuous reality of competitiveness. *Human Systems Management*, 19(1): 39-48.
- Renshaw, S. ve Krishnaswamy, G. (2009). Critiquing the knowledge management strategies of non-profit organizations in Australia. *Proceedings of World Academy of Science, Engineering and Technology*, 37: 456-464.
- Reychav, I. ve Weisberg, J. (2009). Good for workers, good for companies: How knowledge sharing benefits individual employees. *Knowledge and Process Management*, 16(4): 186-197.
- Rocha, F.S., Cardoso, L. ve Tordera, N. (2008). The importance of organizational commitment to knowledge management. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14(2): 211-232.
- Ruggles, R. (1998). The state of the notion: Knowledge management in practice. *California Management Review*, 40(3): 80-89.
- Sağsan, M. (2002). Örgütsel seçimlerde küme modeli: İnsan ilişkileri, bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenmenin ara kesitinde "insan". *Bilgi Dünyası*, 3(2): 205-230.
- Sakarya, M. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Bilgi Yönetimindeki Yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss. 54-106.
- Sandars, J. ve Heller, R. (2006). Improving the implementation of evidence-based practice: A knowledge management perspective. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 12(3): 341-346.
- Santo, S.A. (2005). Knowledge management: An imperative for schools of education. *TechTrends*, 49(6): 42-49.
- Scardamalia, M. ve Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge building organizations. In: *Today's Children, Tomorrow's Society: The Developmental Health and Wealth of Nations*, Keating, D. ve Hertzman, C. (Ed.). Guilford, New York, pp. 274-289. <http://www.ikit.org/fulltext/1999schoolsaskb.pdf> (06.02.2011).
- Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. Third Edition, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 406-418.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2): 23-74.
- Schweighofer, E. (2004). Knowledge management and administration of justice. *International Review of Law, Computers & Technology*, 18(1): 47-57.

- Sebring, P.B. ve Bryk, A.S. (2000). School leadership and the bottom line in Chicago. *Phi Delta Kappan*, 81(6): 440-443.
- Senge, P.M. (2006). *Beşinci Disiplin*. İldeniz, A. ve Doğukan, A. (Çev.), YKY, İstanbul, s. 368.
- Serban, A. M. ve Luan, J. (2002). Overview of knowledge management. *New Directions for Institutional Research*, 113: 5–16.
- Sharp, D. (2003). Knowledge management today: Challenges and opportunities. *Information Systems Management*, 20(2):32-37.
- Sheriff, D.R. (1968). Leadership skills and executive development: Leadership mythology vs. six learnable skills. *Training and Development Journal*, 22(4): 29-36.
- Singh, S.K. (2008). Role of leadership in knowledge management: A study. *Journal of Knowledge Management*, 12(4): 3-15.
- Sitkin, S.B., Lind, E.A. ve Siang, S. (2006). The six domains of leadership. *Leader to Leader*, Supplement 1 (Special Supplement): 27-33.
- Skinner, B. (2008). Web alert: Resources to support the development of a knowledge management strategy. *Quality in Primary Care*, 16(4): 295- 299.
- Slagter, F. (2007). Knowledge management among the older workforce. *Journal of Knowledge Management*, 11(4): 82-96.
- Smith, D. (2010). A leadership skills gap? *T+D*, February: 16-17.
- Snowden, D.J. (2000). The ASHEN model: An enabler of action. Part one of basics of organic knowledge management. *Knowledge Management*, 3(7): 14-17.
- Sophie, J.H. (2004). *A Correlation of Self-Assessed Leadership Skills and Interpersonal Communication Competencies of Public School Principals in Five Illinois Counties*. Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, Dekalb, Illinois, pp. 6-281.
- Spiegel, A.E. (2009). *Principal Leadership Characteristics that Influence Successful Implementation of Response-to-Intervention*. Doctoral Dissertation, Edgewood College, pp. 107-108.
- Spillane, J.P., Halverson, R. ve Diamond, J.B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3): 23-28.
- Spillane, J.P., Halverson, R. ve Diamond, J.B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *J. Curriculum Studies*, 36(1): 3-34.
- Spinks, N. ve Wells, B. (1993). What makes a good leader? The role of communication. *Executive Development*, 6(2): 25-27. <http://search.proquest.com/docview/205864643/fulltext/136C776F45414E25E79/7?accountid=15958> (01.07.2011).
- Stankosky, M.A. (2005). Advances in knowledge management: University research toward an academic discipline. In: *Creating the Discipline of Knowledge Management: The Latest in University Research*, Stankosky, M. (Ed.). Elsevier Butterworth-Heinemann, USA, Burlington, MA, pp. 1-14.
- Stauss, K., Milford, T. ve DeCoster, V. (2009). Implementing a knowledge management system in a school of social work: The possibilities, challenges, and lessons learned. *Journal of Technology in Human Services*, 27(4): 323–338.
- Stevenson, J.M. (2000). A new epistemological context for education: Knowledge management in public schools. *Journal of Instructional Psychology*, 27(3): 198-201.



- Steyn, G. M. (2004). Harnessing the power of knowledge in higher education. *Education*, 124(4): 615-631.
- Stonehouse, G.H. ve Pemberton, J.D. (1999). Learning and knowledge management in the intelligent organization. *Participation & Empowerment*, 7(5): 131-144.
- Swain, D.E. ve Booto Ekionea, J-P. (2008). A framework for developing and aligning a knowledge management strategy. *Journal of Information & Knowledge Management*, 7(2): 113-122.
- Szczerbicki, E. (2008). Smart future of knowledge management. *Cybernetics and Systems: An International Journal*, 39(2): 109-112.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim Liderliği*. 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara, ss. 2-35.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage, Thousand Oaks, CA, pp. 151-155.
- Teece, D.J. (1998). Capturing value from knowledge assets: The new economy, markets for know-how, and intangible assets. *California Management Review*, 40(3): 55-79.
- Terry, P.M. (1999). Essential skills for principals. *Thrust for Educational Leadership*, 29(1): 28-32.
- Tolen, F.A.L. (1999). Knowledge management: A practical approach. *Information Services & Use*, 19(1): 57-61.
- Tong, J., Shaikh, S. ve James, A. (2010). A formal approach to modelling knowledge transfer processes. *Proceedings of the European Conference on Knowledge Management (11<sup>th</sup> European Conference on Knowledge Management)*, Portugal, pp.1012-1021.
- Topping, P. (2002). *Managerial Leadership*. McGraw-Hill Professional Publishing, Blacklick, OH, USA, p. 88.
- Townsend, R. (1992). *Principals' Perceptions of Leadership Skills Necessary for Success in the Transition to Year-Round Education Schools*. Doctoral Dissertation, Northern Arizona University, pp. 4-131.
- Töremen, F. (2001). Okul yönetiminde bir tür yaratıcılık: Sinerji. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1): 201-212.
- Tranfield, D., Young, M. ve Partington, D. (2003). Knowledge management routines for innovation projects: Developing a hierarchical process model. *International Journal of Innovation Management*, 7(1): 27-49.
- Tuğsavul, F.T. (2006). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Liderlik Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul, s. 129.
- Turner, G. ve Minonne, C. (2010). Measuring the effects of knowledge management practices. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 8(1): 161-170.
- Vail III, E. F. (1999). Knowledge mapping: Getting started with knowledge management. *Information Systems Management*, 16(4): 1-8.
- Valenzuela, M.B. ve Schmitz, G.S. (2010). Knowledge management opportunity space identification strategy. *Knowledge and Process Management*, 17(3): 111-117.
- Van Buren, M.E. (1999). A yardstick for knowledge management. *Training & Development*, 53(5): 71-78.
- Vincent, C. (2006). *Leadership in A Knowledge Society: An Examination of the Relationship between Perceptions of Leadership and Knowledge Management Actions Using A Social Action Theory Approach*. Doctoral Dissertation, The George Washington University, p. 122.

- von Krogh, G., Nonaka, I. ve Aben, M. (2001). Making the most of your company's knowledge: A strategic framework. *Long Range Planning*, 34(4): 421-439.
- Vorakulpipat, C. ve Rezgui, Y. (2008). An evolutionary and interpretive perspective to knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 12(3): 17-34.
- Walsh, J.P (1995). Managerial and organizational cognition: Notes from a trip down memory lane. *Organization Science*, 6(3): 280-321.
- Waters, J.T., Marzano, R.J. ve McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(7): 48-51.
- Weick, K.E. ve Roberts, K. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 38(3): 357-381.
- Wells, W. ve Hejna, W. (2009). Developing leadership talent in healthcare organizations. *Healthcare Financial Management*, 63(1): 66-69.
- Wenger, E., McDermott, R. ve Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press, Boston, p. 4.
- Wenhong, B. ve Jianhua, Z. (2009). Key points in implementation of knowledge management and its solutions. *Canadian Social Science*, 5(3): 56-61.
- West-Burnham, J. (2009). *Rethinking Educational Leadership: From Improvement to Transformation*. Continuum International Publishing, London, GBR, pp. 2-110.
- West Virginia Board of Education (1997). Policy number and title: 5500.03 qualities, proficiencies and leadership skills for principals. <http://wvde.state.wv.us/policies/p5500.03.html> (25.06.2011).
- White, K.A. (2005). *A Comparison of Management and Leadership Skills Critical to the Principalship as Perceived by Superintendents in Selected Independent School*. Doctoral Dissertation, Texas A&M University, pp. 55-105.
- Wiig, K.M. (1997). Integrating intellectual capital and knowledge management. *Long Range Planning*, 30(3): 399-405.
- Wiig, K.M. (2003). A knowledge model for situation-handling. *Journal of Knowledge Management*, 7(5): 6-24.
- Wiig, K.M. (2007). Effective societal knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 11(5): 141-156.
- Wu, I-L. ve Lin, H-C. (2009). A strategy-based process for implementing knowledge management: An integrative view and empirical study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 60(4):789-802.
- Yakel, E. (2000). Knowledge management: The archivist's and records manager's perspective. *Information Management Journal*, 34(3): 24-30.
- Yang, J. (2008). Antecedents and consequences of knowledge management strategy: The case of Chinese high technology firms. *Production Planning & Control*, 19(1):67-77.
- Yıldırım, M. (2010). Kamu yönetiminde bilgi yönetiminin gerekliliği üzerine bir inceleme. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1): 1311-1334.
- Young, R.I. (1994). *Critical Leadership Skills: Perceptions of Aspiring and Experienced Elementary School Principals*. Doctoral Dissertation, Spalding University, Louisville, Kentucky, p. 44.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2): 251-289.
- Yüksel, E. (2007). *Görev Odaklı ve İnsan İlişkileri Odaklı Liderlik Davranışlarının Bilgi Yönetimine Etkileri: Kütahya'da Bir Uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya, s. 111.

- Zack, M.H. (1999). Managing codified knowledge. *Sloan Management Review*, 40(4): 45-58.
- Zaim, H., Tatoğlu, E. ve Zaim, S. (2007). Performance of knowledge management practices: A causal analysis. *Journal of Knowledge Management*, 11(6): 54-67.
- Zanjani, M.S. ve Alami, F. (2009). Critical success factors of communities of practice in an Asian leading educational institute. *Asian Journal of Information Management*, 3(1): 1-6.
- Zhao, F. (2003). Transforming quality in research supervision: A knowledge management approach. *Quality in Higher Education*, 9(2): 187-197.
- Zhao, J. ve de Pablos, P.O. (2009). School innovative management model and strategies: The perspective of organizational learning. *Information Systems Management*, 26(3): 241-251.
- Zigan, K., Macfarlane, F. ve Desombre, T. (2010). Knowledge management in secondary care: A case study. *Knowledge and Process Management*, 17(3): 118-127.
- Zorn, D.R. (2010). *Values Congruence: Its Effect on Perceptions of Montana Elementary School Principal Leadership Practices and Student Achievement*. Doctoral Dissertation, The University of Montana, Missoula, MT, pp. 85-125.

# **EKLER**

## EK 1. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

### Okul Müdürü Bilgi Yönetimi Süreç Yeterlikleri Anketi ve Liderlik Uygulamaları Envanteri

Değerli Öğretmenler,

“Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Becerilerinin Bilgi Yönetimi Süreç Yeterliklerindeki Rolü” konulu doktora tez çalışmam için yardımlarınıza ihtiyaç duymaktayım. “Okul Müdürü Bilgi Yönetimi Süreç Yeterlikleri” anketine ve “Liderlik Uygulamaları Envanteri”ne vereceğiniz cevaplar ile çalışmama katkıda bulunmanızı istemekteyim.

Form üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinize ait sorular yer almaktadır. Kişisel özelliklerinize ilişkin ifadelerde, durumunuza uygun seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. İkinci bölümde, okul müdürünüzün değişik liderlik davranışlarını tanımlayan otuz ifade yer almaktadır. Okul müdürünüz, ifadelerin belirttiği davranışları;

Hemen hemen hiçbir zaman göstermiyorsa “1”i,

Ender olarak/nadiren gösteriyorsa “2”yi,

Bazen gösteriyorsa “3”ü,

Sık sık/çoğunlukla gösteriyorsa “4”ü,

Hemen hemen her zaman gösteriyorsa “5”i (X) işareti ile işaretleyiniz.

Üçüncü bölümde ise, okul müdürünüzün bilgi yönetimi süreç yeterliklerine ilişkin ifadeler yer almaktadır. Okul müdürünüzün ifadelerin belirttiği davranışları gösterme durumu; “Hiçbir zaman (1)”, “Nadiren (2)”, “Bazen (3)”, “Çoğu zaman (4)” ve “Her zaman (5)” seçeneklerinden hangisine uyuyorsa, o seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz.

Lütfen ikinci ve üçüncü bölümde, okul müdürünüzün ifadelerin belirttiği davranışları nasıl yapabileceği ya da nasıl yapmasını istediğinizi düşünerek değil, gerçekte bu davranışları nasıl yaptığını düşünerek cevap veriniz.

Anket maddelerine samimiyetle vereceğiniz cevaplar, araştırmanın başarısı için çok önemlidir. Lütfen hiçbir soruyu cevapsız bırakmayınız. Ankete vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı için, kimliğiniz ile ilgili herhangi bir bilgi belirtmenize gerek yoktur.

Araştırmaya olan katkılarınız için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.

Betül BALKAR  
Gaziantep Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Doktora Öğrencisi  
b.balkar@gmail.com

**BÖLÜM 1-Kişisel Bilgiler**

1. Cinsiyetiniz:

 Kadın  Erkek

2. Yaşınız:

 22-28  29-35  36-42  43-49  50 ve üzeri

3. Toplam Hizmet Süreniz:

 1-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl  21 yıl ve üzeri

4. Çalıştığınız okuldaki görev süreniz:

 1-3 yıl  4-6 yıl  7-9 yıl  10 ve daha fazla

5. Görev Yaptığınız Okul Türü:

 Genel Lise  Anadolu Lisesi  Meslek/ Teknik Lise İmam Hatip Lisesi  Güzel Sanatlar Lisesi

6. Öğrenim Durumunuz:

 Lisans  Yüksek Lisans  Doktora

7. Branşınız:

 Türk Dili ve Edebiyatı  Tarih  Coğrafya  Felsefe Yabancı Dil  Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi  Matematik Fizik  Kimya  Biyoloji  Rehberlik Müzik  Beden Eğitimi  Resim-İş Mesleki/Teknik Dersler (lütfen alan belirtiniz) ..... Diğer (lütfen belirtiniz) .....

## BÖLÜM 2- Liderlik Uygulamaları Envanteri

İfade No	İfadeler	Hemen hemen hiçbir zaman (1)	Ender olarak/nadiren (2)	Bazen (3)	Sık sık/çoğunlukla (4)	Hemen hemen her zaman (5)
1.	Okul müdürünün davranışları, öğretmenlerden beklediği davranışlar konusunda bir örnek teşkil eder.					
2.	Okul müdürü, okul olarak işimizi yapma şeklimizi etkileyebilecek gelecekteki eğilimler hakkında konuşur.					
3.	Okul müdürü, kendi beceri ve yeteneklerini test edebileceği fırsatları araştırır.					
4.	Okul müdürü, birlikte çalıştığı öğretmenler arasında işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirir.					
5.	Okul müdürü, bir öğretmen işini iyi yaptığında onu över.					
6.	Okul müdürü, beraber çalıştığı öğretmenlerin, üzerinde hemfikir olunan ilke ve standartlarla tutarlı davranış gösterdiklerinden emin olmak için, zaman ve enerji harcar.					
7.	Okul müdürü, okul olarak geleceğimizin nasıl olabileceğine dair inandırıcı bir görüntü sergiler.					
8.	Okul müdürü işlerini yeni ve yaratıcı yollarla yapmaları için öğretmenleri destekler.					
9.	Okul müdürü farklı görüşleri dikkatle dinler.					
10.	Okul müdürü, öğretmenlerin yeteneklerine duyduğu güvenden, öğretmenlerin emin olmalarını sağlar.					
11.	Okul müdürü verdiği sözlere ve bulunduğu taahhütlere sadık kalır.					
12.	Okul müdürü, okula ilişkin gelecekteki heyecan verici düşün paylaşılması için öğretmenlerin ilgisini uyandırır.					
13.	Okul müdürü, okul olarak ne yapıyorsak bunu daha iyi hale getirmek için okul dışında yenilikçi yollar araştırır.					
14.	Okul müdürü, öğretmenlere onurlu ve saygılı yaklaşır.					
15.	Okul müdürü, projelerimizin başarısına yaratıcı biçimde katkıda bulunan öğretmenlerin mutlaka ödüllendirilmelerini sağlar.					
16.	Okul müdürü, eylemlerinin öğretmenlerin performansını nasıl etkilediği konusunda geri bildirim ister.					

İfade No	İfadeler	Hemen hemen hiçbir zaman (1)	Ender olarak/nadiren (2)	Bazen (3)	Sık sık/çoğunlukla (4)	Hemen hemen her zaman (5)
17.	Okul müdürü, öğretmenlerin uzun vadeli amaçlarını, ortak bir vizyon içinde nasıl gerçekleştirebileceklerini gösterir.					
18.	Okul müdürü, işler beklendiği gibi gitmediğinde “Bu deneyimden ne öğrenebiliriz?” diye sorar.					
19.	Okul müdürü, öğretmenlerin kendi başlarına verdikleri kararları destekler.					
20.	Okul müdürü, ortak değerlere bağlılık gösteren öğretmenleri topluluk önünde takdir eder.					
21.	Okul müdürü, okulumuzu yönlendiren ortak değerler etrafında bir görüş birliği oluşturur.					
22.	Okul müdürü, okul olarak başarmak istediğimiz şeyin imajını oluşturur.					
23.	Okul müdürü, üzerinde çalıştığımız proje ve programlar için ulaşılabilir hedefler saptadığımızdan, somut planlar yaptığımızdan ve ölçülebilir kilometre taşları belirlediğimizden emin olur.					
24.	Okul müdürü öğretmenlere, kendi işlerini nasıl yapacaklarına dair karar vermelerinde geniş bir özgürlük ve seçme hakkı verir.					
25.	Okul müdürü, öğretmenlerin başarılarını kutlayacak yollar bulur.					
26.	Okul müdürünün açık ve net bir liderlik felsefesi vardır.					
27.	Okul müdürü, okul olarak işimizin amacının ve anlamının ne olduğu hakkında içten bir inançla konuşur.					
28.	Okul müdürü, bir işin sonunda başarısızlık olasılığı olduğunda bile denemek ve risk almaktan kaçınmaz.					
29.	Okul müdürü, öğretmenlerin işlerinde yeni beceriler kazanarak ve kendilerini geliştirerek, ilerlemelerini sağlar.					
30.	Okul müdürü, okula katkılarından dolayı öğretmenleri takdir eder ve destekler.					

Telif hakları © 2003 James M. Kouzes ve Barry Z. Posner’a aittir. İzin alınarak kullanılabilir.



**BÖLÜM 3- Okul Müdürü Bilgi Yönetimi Süreç Yeterlikleri Anketi**

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
<b>Okul Müdürümüz;</b>					
1. Okulu nasıl daha iyi yönetebileceği konusunda sürekli düşünerek yeni fikirler oluşturur.					
2. Geçmiş okul uygulamalarının sonuçlarını değerlendirerek yeni fikirler üretir.					
3. Okul ve öğretmen performansını izleyerek okulda ne tür değişiklikler yapması gerektiğini belirler.					
4. Eğitsel-öğretimsel ve yönetsel konularda kullanabileceği yeni fikirler geliştirebilmek için, okulun geçmiş kayıt dokümanlarından yararlanır.					
5. Okulda gerçekleştirilen eğitsel-öğretimsel ve yönetsel uygulamalara alternatif olabilecek farklı uygulamalar oluşturur.					
6. Okul yönetimi konusunda yeni uygulamalar oluştururken, yönetime ilişkin bilgileri ile okulun özelliklerini bir arada değerlendirir.					
7. Bir konu hakkında bilgi edinmek için, okul içinde o konuya odaklanmış araştırmalar yapar.					
8. Okul içinde her türlü fikrin ifade edilmesine olanak sağlayan, demokratik ve hoşgörülü bir okul ortamı oluşturur.					
9. Eğitim-öğretimle ilgili konularda önerdiğimiz yeni fikirlere değer vererek yaratıcı fikirler geliştirmemizi destekler.					
10. Okulun gelişmesine katkıda bulunan yeni fikirleri üreten öğretmenleri takdir eder.					
11. Eğitsel yayınları takip ederek farklı fikir ve uygulamalar hakkında bilgi elde eder.					
12. Okulda kullanabileceği yararlı bilgileri bilgi teknolojileri aracılığıyla elde eder.					
13. Okul çevresindeki toplumsal değişimleri takip eder.					
14. Toplumun eğitim konusundaki istek ve beklentilerindeki değişimleri takip eder.					
15. Konferans, seminer gibi etkinliklere katılarak yeni bilgiler elde etmemizi teşvik eder.					
16. Diğer okulların eğitim-öğretim konusunda ne tür uygulamalar yaptıklarını takip eder.					
17. Okulumuzun eksikliklerini giderebilmek için, okulumuzda eksik olduğunu düşündüğü konularda başarılı olan okullar ile okulumuzu kıyaslar.					
18. Okulda gerçekleştirilen tüm uygulamaların yazılı olarak kaydedilmesini sağlar.					
19. İleride okulla ilgili işlerde yararlanabileceğini düşündüğü her türlü bilgiyi yazılı olarak kaydederek dosyalar.					
20. Okulla ilgili her türlü bilginin elektronik bir veri tabanında depolanmasını sağlar.					
21. Okul çevresinden ve velilerden gelen fikir ve istekleri not ederek saklar.					
22. Okul bünyesinde gerçekleştirilen her toplantıya ait tutanak tutulmasını sağlar.					
23. Okula ilişkin bilgileri; rapor, grafik, şema, şablon, video, resim ve şekil gibi farklı doküman yapıları şeklinde kaydeder.					

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
<b>Okul Müdürümüz;</b>					
24. Okul içinde, gerekli olan bilgilere kolay ulaşılabilmesi için, farklı konulara ait bilgilerin özelliklerine ve aralarındaki ilişkilere göre sınıflandırarak kaydedilmesini sağlar.					
25. Okula ilişkin ne tür bilgi ve belgeleri saklaması gerektiği konusunda seçici davranır.					
26. Okula ilişkin kaydedilen bilgilerin kolayca ulaşılabilir bir şekilde saklanmasını sağlar.					
27. Bilgileri kayıt altına alırken, anlaşılır ifadeler kullanarak kaydedilmesine özen gösterir.					
28. Okulda her türlü bilgiyi saklayabilmek için yeterli bilgisayar ve donanım (yazıcı, tarayıcı vb.) olmasına önem verir.					
29. Okulumuzdaki bilgi teknolojilerinin korunmasına yönelik özel güvenlik sistemlerinin kullanılmasını sağlar.					
30. Okulla ilgili ihtiyaç duyduğumuz her türlü bilgiye, okul içinde nereden ulaşabileceğimizi bize sözel olarak anlatır.					
31. Hangi öğretmenin hangi konularda daha fazla bilgiye sahip olduğunu, bütün öğretmenler tarafından bilinmesini sağlar.					
32. Okul için gerekli olabilecek her türlü bilginin okul içinde ve dışında nerede bulunabileceği konusunda, elektronik bir bilgi sistemi oluşturmaya çalışır.					
33. Eğitim-öğretim süreçlerinde ihtiyaç duyduğumuz her türlü bilginin okul dışında nerede bulunabileceğini bize sözel olarak anlatır.					
34. Okul gelişimi adına yapılmasının yararlı olacağını düşündüğü her türlü uygulamayı, bize tanıtarak uygulama hakkında gerekli bilgileri paylaşır.					
35. Okul içinde yaptığı sunum ve toplantılarda görsel sunum tekniklerini kullanır.					
36. Gerekli durumlarda okuldaki uygulamalara ilişkin bilgileri bize bildirmek için, telefon kullanmayı tercih eder.					
37. Bilgi ve deneyimlerimizi, okulda görev yapan diğer meslektaşlarımızla paylaşmamızı sağlamak için, çalışma takımları oluşturmamız yönünde bizi teşvik eder.					
38. Öğretmenler arasında diyalog aracılığıyla bilgi paylaşımının sağlanabileceği sosyal etkinlikler düzenler.					
39. Bilgi ve fikirlerimizi sadece sözel olarak değil yazılı olarak da okul yönetimiyle paylaşmamızı teşvik eder.					
40. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin birbirleriyle daha aktif bilgi paylaşımında bulunabilmesi için, çeşitli sohbet yazılımlarının (msn, yahoo messenger, google talk vb. ) kullanılmasını teşvik eder.					
41. Okulumuzda deneyimli öğretmenlerin deneyimsiz öğretmenlere mesleki konularda yardımcı olmalarını teşvik eder.					
42. Okulun geçmiş uygulamalarına ilişkin sahip olduğumuz bilgileri, okulda göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuyabilmesi için rapor etmemizi ister.					

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
<b>Okul Müdürümüz;</b>					
43. Okul uygulamalarının amaçlarını açıklayarak, amaçların herkes tarafından doğru yorumlanabilir olmasını sağlar.					
44. Okul dışından elde edilen bilgileri okul içinde kullanırken, okulun şartlarını dikkate alır.					
45. Okulun her türlü ihtiyacının zaman geçmeden karşılanmasını sağlar.					
46. Öğrenci sınav sonuçlarını dikkate alarak öğretim süreçlerinin tasarlanmasını sağlar.					
47. Okula ilişkin hazırlanan planların etkili bir şekilde uygulanmasını sağlar.					
48. Okuldaki eğitim-öğretim sürecine etkide bulunan durumların değerlendirmesini yaparken, okulun resmi olmayan boyutunu (öğretmen ilişkileri, öğretmenlerin sosyal hayatı vb.) dikkate alır.					
49. Okulda gerçekleştirilen etkinliklerin ve uygulamaların okula olan katkısını değerlendirir.					
50. Okul uygulamalarının niteliğini ve başarısını değerlendirirken okulun amaç ve vizyonunu göz önünde bulundurur.					
51. Okul içinde yapmış olduğu düzenli değerlendirmeler sayesinde, okul sorunlarını önemli belirtiler ortaya çıkmadan fark eder.					
52. Okul kurallarının ve uygulamalarının sorgulandığı, eleştirel fikirlerin ortaya konduğu değerlendirme toplantıları düzenler.					
53. Eğitim-öğretimle ilgili yeni bir gelişmenin okulda uygulanabilirliğinin değerlendirilmesini sağlar.					
54. Okuldaki eğitim ve öğretim süreçlerinin değerlendirilmesi ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okula ilişkin planlarda gerekli değişikliklerin yapılmasını sağlar.					
55. Okulun eğitsel-öğretimsel ve yönetsel uygulamalarını gözden geçirerek, yeni eğitsel-öğretimsel ve yönetsel gelişmeler doğrultusunda gerekli güncelleştirmelerin yapılmasını sağlar.					
56. Okulda yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkan eksiklikleri gidermeye yönelik iyileştirme çalışmalarının yapılmasını teşvik eder.					

**EK 2. ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ İZİN YAZISI**

T.C.  
ADANA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı:B.08.4.MEM.4.01.00.11.040/ 53391  
Konu : Tez Çalışması ( Betül BALKAR)

10../12/2010

VALİLİK MAKAMINA  
ADANA

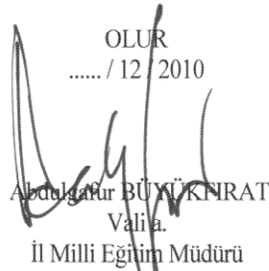
Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 25.10.2010 tarih ve 303 sayılı yazılarında; Enstitüleri Eğitim Bilimleri Dalı Doktora Programı öğrencisi, Betül BALKAR' ın hazırlamış olduğu “Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterlilikleri ve Liderlik Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi ” konulu anket çalışmasını ilimiz dahilindeki ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerine ve öğretmenlere uygulama yapabilmeleri için istemleri belirtilmekte olup; ilişikte sunulmuştur.

“Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Yeterlilikleri ve Liderlik Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi ” konulu anket çalışmasının ilimiz dahilindeki ortaöğretim okullarında ilgili okul müdürlüklerinin gözetim ve denetiminde, eğitim ve öğretimin aksatılmadan, okul müdürlerine ve öğretmenlere uygulanması, Müdürlüğümüz Kültür Hizmetleri Şubemizce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Hamza KARAN

Müdür a.  
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR  
..... / 12 / 2010  
  
Abdulkadir BÜYÜKİRAT  
Vali a.  
İl Milli Eğitim Müdürü

## ÖZGEÇMİŞ

Betül Balkar 1984 yılında Adana’da doğdu. İlköğrenimini Hacıbektaş’ta tamamladı ve Kilis Hacı Mehmet Koçarslan Anadolu Lisesi’nden mezun oldu. Gaziantep Üniversitesi Kilis Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden 2007 yılında mezun oldu. 2007 yılında Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) Yurt İçi Doktora Burs Programını kazandı. Eğitim dergilerinde yayınlanmış birçok makalesi ve eğitim kongrelerinde sunduğu bildirileri bulunmaktadır.

## VITAE

Betül Balkar was born in Adana in 1984. She completed her primary education in Hacıbektaş and she graduated from Kilis Hacı Mehmet Koçarslan Anatolian High School. In 2007 she graduated from Department of Elementary Teaching, Kilis Muallim Rifat Faculty of Education at Gaziantep University. In 2007 she won National Scholarship Programme for PhD Students provided by the Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBİTAK). She has many articles published in educational journals and presentations submitted to the educational conferences.