



**T.C.  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE OKUL  
YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN BİLGİ  
YÖNETİMİ TUTUMLARI İLE ÖĞRENEN  
OKUL(ÖRGÜT) ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**Yakup YİĞİT**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN**

**SİVAS  
2013**





**T.C.  
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE OKUL  
YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERİN BİLGİ  
YÖNETİMİ TUTUMLARI İLE ÖĞRENEN  
OKUL(ÖRGÜT) ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ**

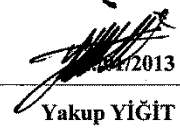
**Yakup YİĞİT**

**Tez Danışmanı  
Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN**

**SİVAS  
2013**

## YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi Olarak sunduğum "Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları ile Öğrenen Okul (Örgüt) algıları arasındaki ilişki" adlı çalışmanın tarafımdan akademik kurallara uygun olarak hazırlandığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden ibaret olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

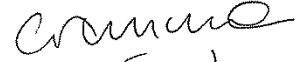
  
2013  
Yakup YİĞİT

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Yakup YİĞİT tarafından hazırlanan "Bazı Değişkenlere Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Örgüt(Okul) algıları arasındaki ilişki" başlıklı bu çalışma, 11/01/2013 tarihinde *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından seçiniz bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

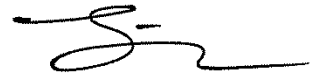
Jüri Başkanı : Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU



Danışman: Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Ayla ARSEVEN



Üye: Adı Soyadı

Üye: Adı Soyadı




**Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT**  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

# TEZ VERİ GİRİŞ FORMU

T.C.  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ  
TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYINLAMA İZİN FORMU

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Referans No              | 454060  |
| İşlem Türü               | İşlemede  |
| Yazar Adı / Soyadı       | YAKUP YİÇİT   |
| Uyruğu / T.C.Kimlik No   | T.C. 66247156276  |
| Telefon / Cep Telefonu   |   |
| e-Posta                  | yakupyigit58@hotmail.com  |
| Tezin Dili               | Türkçe  |
| Tezin Özgün Adı          | Bazı değişkenlere göre okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgütü) algıları arasındaki ilişki |
| Tezin Tercümesi          | .   |
| Konu Başlıkları          |   |
| Üniversite               | Cumhuriyet Üniversitesi   |
| Enstitü / Hastane        | Eğitim Bilimleri Enstitüsü  |
| Bölüm                    |   |
| Anabilim Dalı            | Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  |
| Bilim Dalı / Bölüm       |   |
| Tez Türü                 | Yüksek Lisans   |
| Yılı                     | 2013  |
| Sayfa                    | 176   |
| Tez Danışmanları         | Yrd. Doç. Dr. Soner Doğan   |
| Dizin Terimleri          |   |
| Önerilen Dizin Terimleri |   |
| Yayımlama İzni           | <input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum              |

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgililerin incelemeğine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezime ilgili fikri mülkiyet haklarımı saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

17.01.2013  
İmza: 



## TEŞEKKÜR

Çalışmanın şekillenmesi aşamasında tez danışmanım olarak bana her konuda yol gösteren ve hiç çekinmeden değerli vakitlerini ayıran hocam Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN hocama teşekkürlerimi ifade etmekten büyük mutluluk duyarım.

Gerek duyduğum her zamanda bana hem akademik anlamda hem de çalışmaya yönelik güdülenme düzeyimi artırmada destek olduğu için Yrd. Doç.Dr. Celal Teyyar UĞURLU hocama teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Yüksek lisans ders ve tez döneminde fikirleriyle çalışmama katkı sağlayan, yeni bakış açıları kazanmama yardım eden tüm bölüm hocalarıma ve uygulama esnasında hoşgörüsüyle yardımlarını Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı hocalarına müteşekkir olduğumu belirtmek isterim.

Çalışmanın istatistikî analizlerinde önerilerde bulunan Öğrt. Gör. Hatice Gonca USTA'ya çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmalarımı yürütebilmem için bana her türlü huzurlu ortamı sağlayan ve çalışma sürecinde yaşanan pek çok zorluğa hiç şikâyet etmeden göğüs geren eşim Habiye YİĞİT'e en derin teşekkürlerimi bir borç bilirim.

# İÇİNDEKİLER

|  |      |
|--|------|
| TEŞEKKÜR .....   | i    |
| İÇİNDEKİLER.....   | ii   |
| TABLolar LİSTESİ .....                                   | viii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ.....                                    | xi   |
| EKLER LİSTESİ.....                                       | xii  |
| KISALTMALAR LİSTESİ.....                                 | xiii |
| ÖZET .....   | xiv  |
| ABSTRACT .....   | xvii |
| BİRİNCİ BÖLÜM.....                                       | 1    |
| 1. GİRİŞ .....   | 1    |
| 1.1. PROBLEM DURUMU .....                                | 1    |
| 1.1.1. Öğrenen Örgütlerin Tarihçesi .....                | 4    |
| 1.1.2. Örgütsel Öğrenme Kavramı ve Kapasitesi .....      | 5    |
| 1.1.3. Örgütsel Öğrenme Süreci.....                      | 6    |
| 1.1.4. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları .....               | 7    |
| 1.1.5. Öğrenen Örgüt Olmanın Gerekliliği .....           | 9    |
| 1.1.6. Öğrenen Örgütlerin Gelişim Aşamaları .....        | 10   |
| 1.1.7. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri .....                  | 12   |
| 1.1.8. Örgütsel Öğrenmeye Yönelik Sınıflandırmalar ..... | 14   |
| 1.1.9. Örgütsel Öğrenmenin Engelleri .....               | 16   |
| 1.1.10. Öğrenen Örgüt Disiplinleri .....                 | 22   |
| 1.1.10.1. Sistem Düşüncesi .....                         | 22   |
| 1.1.10.2. Paylaşılan Vizyon.....                         | 22   |



|  |    |
|--|----|
| 1.1.10.3. Takım Halinde Öğrenme .....                                  | 23 |
| 1.1.10.4. Bireysel Yetkinlik .....                                     | 23 |
| 1.1.10.5. Zihni Modeller.....  | 24 |
| 1.1.11. Örgütsel Öğrenme ile Bilgi Sistemleri İlişkisi .....           | 25 |
| 1.1.12. Örgütsel Öğrenme.....  | 25 |
| 1.1.13. Öğrenen Örgütlerin Özellikleri.....                            | 27 |
| 1.1.14. Öğrenen Örgüte Doğru Değişim ve Öğrenen Örgütün Unsurları.     | 28 |
| 1.1.15. Öğrenen Bir Örgüt Olarak Öğrenen Okul .....                    | 30 |
| 1.1.18. Öğrenen Okulun Özellikler .....                                | 33 |
| 1.1.22. Okullarda Öğrenme Ortamları.....                               | 36 |
| 1.1.23. Bilgi Yönetiminde Bilgi Kavramı .....                          | 38 |
| 1.1.24. Bilgi Yönetimi Kavramı Amacı ve Önemi.....                     | 39 |
| 1.1.25. Bilgi Yönetim Süreçleri.....                                   | 40 |
| 1.1.26. Bilgi Yönetimini Etkileyen Unsurlar.....                       | 40 |
| 1.1.26.1. Teknik- Teknolojik Yapı.....                                 | 41 |
| 1.1.26.2. Örgüt Kültürü .....  | 41 |
| 1.1.26.3. Çalışanların Bilgi Düzeyi ve Becerisi .....                  | 42 |
| 1.1.26.4. Okulların Yönetim Sekli ve Yönetimin Bakış Açısı.....        | 43 |
| 1.1.27. Okuldaki Bilgi Yönetim Sistemlerinde Sosyal Etmenler .....     | 43 |
| 1.1.27.1. Öğrenen Örgüt Kültürü(Kendini Geliştirme).....               | 43 |
| 1.1.27.2. Örgüt Kültürü(Örgütsel Bağlılık).....                        | 44 |
| 1.1.27.3. Örgütsel İletişim.....                                       | 45 |
| 1.1.31. İnsan Kaynakları Yönetiminin Bağlılık Yaratma Fonksiyonu ..... | 47 |
| 1.1.32. Bilgi Tabanlı Organizasyonlar Olarak Okullar .....             | 48 |
| 1.1.33. Bilgi Yönetimi Öğrenen Örgüt(Okul) İlişkisi .....              | 49 |
| 1.1.34. Bilgi Yönetiminin Öğrenen Örgüt Disiplinlerine Etkisi.....     | 51 |
| 1.1.35. Bilgi Elde Etme/Üretmenin Öğrenen Örgüt Oluşumuna Etkisi ...   | 52 |

|   |    |
|---|----|
| 1.1.36. Bilgi Sınıflamanın Öğrenen Örgüt Oluşumuna Etkisi.....  | 52 |
| 1.1.37. Bilgi Saklamanın Öğrenen Örgüt Oluşumuna Etkisi .....   | 52 |
| 1.1.38. Bilgi Paylaşımının Öğrenen Örgüt Oluşumuna Etkisi ..... | 53 |
| 1.1.39. Bilgi Yönetimi Perspektifinden Öğrenen Okullar .....    | 54 |
| 1.1.40. Bilgi Yönetimi Süreci ve Örgütsel Öğrenme .....         | 54 |
| 1.2. PROBLEM CÜMLESİ .....                                      | 55 |
| 1.2.1. Alt Problemler.....                                      | 55 |
| 1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI.....                                    | 56 |
| 1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....                                    | 56 |
| 1.5. SAYILTILAR .....   | 58 |
| 1.6. SINIRLILIKLAR.....   | 58 |
| 1.7. TANIMLAR.....  | 58 |
| İKİNCİ BÖLÜM .....  | 60 |
| 2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR .....                           | 60 |
| ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....   | 67 |
| 3. YÖNTEM.....  | 67 |
| 3.1. Araştırma Modeli .....                                     | 67 |
| 3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklem .....                        | 67 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları.....                                 | 68 |
| 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....                                 | 68 |
| 3.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği.....                                 | 68 |
| 3.3.2.1. Madde toplam korelasyonları.....                       | 71 |
| 3.3.2.2. ÖÖÖ' nün Güvenirliği ve Geçerliği .....                | 72 |
| 3.3.2.2.1. Yapı geçerliği .....                                 | 72 |
| 3.3.2.2. Güvenirlik.....  | 73 |
| 3.3.3. Bilgi Yönetimi Tutum Ölçeği.....                         | 74 |
| 3.4. Verilerin Analizi.....                                     | 75 |

|  |    |
|--|----|
| DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....  | 77 |
| 4. BULGULAR VE YORUMLAR.....   | 77 |
| 4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....  | 77 |
| 4.1.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Okul algıları ve Bilgi Yönetimi Tutumlarına İlişkin Bulgular .....   | 78 |
| 4.1.2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(Okul) algılama düzeylerine ilişkin Dağılımları.....  | 83 |
| 4.1.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumlarının düzeylerine ilişkin Dağılımları .....  | 84 |
| 4.1.4. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre bilgi yönetim tutumlarındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....  | 85 |
| 4.1.5. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrenen okul algılarındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....    | 86 |
| 4.1.6. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaş değişkenine göre bilgi yönetim tutumları anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....            | 87 |
| 4.1.7. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğrenen okul algılarındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....         | 89 |
| 4.1.8. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin kıdem değişkenine göre bilgi yönetim tutumlarındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....     | 91 |
| 4.1.9. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum ..... | 93 |
| 4.1.10. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul türü değişkenine göre bilgi yönetim tutumlarındaki farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....        | 96 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1.11. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul türü değişkenine göre öğrenen okul algılarındaki farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....   | 98  |
| 4.1.12. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir dergiye aboneyim değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki arasında ki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....                            | 100 |
| 4.1.13. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir dergiye aboneyim değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki arasında ki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....                              | 101 |
| 4.1.14. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin günlük gazete alırım değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....  | 102 |
| 4.1.15. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin günlük gazete alırım değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....  | 103 |
| 4.1.16. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izlerim değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum ..... | 104 |
| 4.1.17. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izlerim değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....   | 105 |
| 4.1.18. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev değişkenine göre bilgi yönetim tutumlarındaki farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....   | 106 |
| 4.1.19. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okuldaki görev değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum .....  | 107 |
| 4.1.20. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları arasındaki ilişki .....  | 108 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.21. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Paylaşılan Vizyon” alt boyutu arasındaki ilişki.....     | 109 |
| 4.1.22. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Kişisel Hâkimiyet” alt boyutu arasındaki ilişki.....     | 110 |
| 4.1.23. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Zihni Modeller” alt boyutu arasındaki ilişki.....        | 112 |
| 4.1.24. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Takım Halinde Öğrenme” alt boyutu arasındaki ilişki..... | 113 |
| BEŞİNCİ BÖLÜM.....   | 115 |
| 5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....  | 115 |
| 5.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....  | 115 |
| 5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Öneriler.....  | 115 |
| 5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Öneriler.....   | 123 |
| 5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç, Öneriler... ..  | 124 |
| 5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç Öneriler.....  | 124 |
| 5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç Öneriler... ..  | 125 |
| 5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Öneriler.....  | 126 |
| KAYNAKÇA.....  | 128 |
| EKLER.....   | 145 |

## TABLOLAR LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Tablo 3.1.ÖÖÖ'nün Maddelerinin alt boyutlara dağılımı ve yük değeri.....  | 70 |
| Tablo 3.2.ÖÖÖ Madde-Test Korelasyonlar .....  | 71 |
| Tablo 3.3.ÖÖÖ'nün DFA Sonucu .....  | 72 |
| Tablo 3.4. Ölçek ve Alt Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri.....  | 74 |
| Tablo 4.1.Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt ve Bilgi Yönetimi Tutum ölçeğinden<br>Aldıkları Puanlar Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri.....   | 78 |
| Tablo 4.2. Öğretmenlerin öğrenen Örgüt(Okul) algılama düzeylerine ilişkin<br>Dağılımları.....   | 83 |
| Tablo 4.3. Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumlarının düzeylerine ilişkin<br>Dağılımları.....  | 84 |
| Tablo 4.4. Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre<br>Man Whitney-U Testi Sonuçları.....  | 85 |
| Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul) algılarının Cinsiyet Değişkenine<br>Göre Man Whitney-U Testi Sonuçları .....   | 86 |
| Tablo 4.6. Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi tutumlarının Yaş Değişkenine Göre<br>Kruskal –Walis. Sonuçları.....   | 87 |
| Tablo 4.7.Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (İletişim, Bağlılık) tutumlarının Yaş<br>Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....  | 88 |
| Tablo 4.8. Öğretmenlerin Öğrenen okul algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal -<br>Walis Testi Sonuçları.....  | 89 |
| Tablo 4.9.Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (İletişim, Bağlılık) tutumlarının Cinsiyet<br>Değişkenine. Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....  | 90 |
| Tablo 4.10.Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre<br>Kruskal Walis Testi Sonuçları.....   | 91 |
| Tablo 4.11.Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (İletişim, Bağlılık) tutumlarının Kıdem<br>Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....   | 92 |
| Tablo 4.12. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan<br>Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) algılarının Kıdem Değişkenine Göre<br>Kruskal -Walis Testi Sonuçları..... | 93 |

|   |     |
|---|-----|
| Tablo 4.13. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Man Whitney-U Testi Sonuçları.....  | 94  |
| Tablo 4.14. Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal -Walis Testi Sonuçları.....  | 96  |
| Tablo 4.15. Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann... Whitney-U Testi Sonuçları.....   | 97  |
| Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal -Walis Testi Sonuçları.....             | 98  |
| Tablo 4.17. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt (Okul) (Takım Halinde Öğrenme, Zihni Modeller) algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....   | 99  |
| Tablo 4.18. Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Bir Dergiye Aboneyim Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....  | 100 |
| Tablo 4.19. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) algılarının Bir Dergiye Aboneyim Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları ..... | 101 |
| Tablo 4.20. Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Günlük Gazete Alırım Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....   | 102 |
| Tablo 4.21. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)) algılarının günlük gazete alırım Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....  | 103 |
| Tablo 4.22. Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Televizyonda Gündeme ilişkin tartışma programını İzlerim Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....     | 104 |
| Tablo 4.23. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul) algılarının Televizyonda Gündeme ilişkin tartışma programını İzlerim Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....   | 105 |
| Tablo 4.24. Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Görev Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları .....  | 106 |

|   |     |
|---|-----|
| Tablo 4.25. Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)) algılarının Görev Değişkenine Göre Mann... Whitney-U Testi Sonuçları.....  | 107 |
| Tablo 4.26. Bilgi Yönetimi Tutumlarının Öğrenen Örgüt(Okul) Davranışları Yordamasına İlişkin Basit Regrasyon Analizi Sonuçları.....   | 108 |
| Tablo 4.27. Bilgi Yönetimi Tutumlarının Öğrenen Örgüt(Okul) Davranışları Alt Boyutu Olan Paylaşılan Vizyon Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları .....   | 109 |
| Tablo 4.28. Bilgi Yönetimi Tutumlarının Öğrenen Örgüt(Okul) Davranışları Alt Boyutu Olan Kişisel Hâkimiyet Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları .....   | 110 |
| Tablo 4.29. Bilgi Yönetimi Tutumlarının Öğrenen Örgüt(Okul) Davranışları Alt Boyutu Olan Zihni Modeller Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları .....  | 112 |
| Tablo 4.30. Bilgi Yönetimi Tutumlarından Kendini Geliştirme, İletişim , Bağlılık Tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) Davranışları Alt Boyutu Olan Takım Halinde Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları..... | 113 |



## ŞEKİLLER LİSTESİ

|   |    |
|---|----|
| Şekil 1.1.Öğrenen Organizasyonun Sistemik Modeli Organization ..... | 27 |
| Şekil1.2.Öğrenmeyi Öğrenme- İhtiyaç Hiyerarşisi .....               | 35 |
| Şekil 2.3.1.1.Öğrenen Örgüt Bilgi Yönetimi İlişkisi .....           | 51 |
| Şekil 3.1.ÖÖÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi .....                  | 73 |

## EKLER LİSTESİ

|   |     |
|---|-----|
| EK- 1:Demografik Bilgiler .....         | 147 |
| EK- 2: Öğrenen Okul Ölçeği .....        | 148 |
| EK- 3:Bilgi Yönetimi Tutum Ölçeği ..... | 150 |
| EK- 4: Ölçek Uygulama İzin Belgesi..... | 151 |

## KISALTMALAR LİSTESİ

**ÖÖÖ:** Öğrenen Okul Ölçeği

**DFA:** Doğrulayıcı Faktör Analizi

**RMSEA:** Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü

**GFI:** Uyum İndeksi

**AGFI:** Düzeltilmiş Uyum İndeksi

**CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi

**NFI:** Normlaştırılmış Uyum İndeksi

**RMR:** Ortalama Hataların Karekökü

**N:** Veri Sayısı

$\bar{X}$  : Aritmetik Ortalama

**Ss:** Standart Sapma

**p:** Anlamlılık Düzeyi

**SKPA:** Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı

## ÖZET

YİĞİT, Yakup, Bazı Değişkenlere Göre Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Örgüt(Okul) algıları arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2013.

Bu çalışma, Öğrenen Örgüt ve Bilgi Yönetimi Yaklaşımları temele alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin Bilgi Yönetim tutumları ile Öğrenen Örgüt(okul) algıları arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmak ve bazı değişkenler açısından ilişkiyi incelemektir.

Çalışma, taramaya dayalı nicel yöntem şeklindedir. Araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı Sivas İl milli eğitim Müdürlüğü Zara, İmranlı, Hafik ilçelerindeki tüm okullarda çalışmakta olan 281' i öğretmen ve 55' i okul yöneticisi olmak üzere toplam 336 eğitim çalışanından oluşmaktadır.

Araştırmada Doç. Dr. Kamile DEMİR tarafından geliştirilen 'Bilgi Yönetimi Tutum Ölçeği' ve araştırma kapsamında Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU, Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN ve Öğretmen Yakup YİĞİT tarafından geliştirilen 'Öğrenen Okul Ölçeği' veri toplama araçları olarak kullanılmıştır.

Elde edilen veriler, betimsel istatistiğe dayalı analiz edilmiştir. Çalışma evreninin baskın oldukları alt boyutları ortaya çıkarmak için yüzde ve frekans değerleri, Bilgi Yönetimi tutum ve öğrenen okul algı düzeylerini belirlemek için ise aritmetik ortalamaları verilmiştir. Bilgi Yönetimi Tutum ve Öğrenen Okul algıları arasındaki ilişki regresyon analizi ile araştırılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları ve öğrenen okul algıları arasındaki farklılığı bağımsız değişkenler açısından betimlemek için Man Whitney U testi ve Kruskal

Walis testleri kullanılmıştır.

Araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumlarının Alt boyutlarını (Kendini Geliştirme alt boyutu Tamamen Katılıyorum, İletişim alt boyutu Katılmıyorum, Bağlılık alt boyutu Kararsızım) olmak üzere genel anlamda katılıyorum düzeyinde kullandıkları, Öğrenen Okul algılarının alt boyutlarını ise (Kişisel hâkimiyet alt boyutu Tamamen Katılıyorum, Zihni Modeller alt boyutu Katılıyorum, Paylaşılan Vizyon alt boyutu Katılıyorum, Takım Halinde Öğrenme alt boyutu Katılıyorum) olmak üzere genel anlamda katılıyorum düzeyinde kullandıkları sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğrenen Okul alt boyutları ile Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrenen okul algıları alt boyutları olan Takım Halinde öğrenme ve Paylaşılan Vizyon arasında anlamlı düzeyde bir ilişkiye ulaşılmazken, Bilgi yönetim tutumları alt boyutları ile öğrenen okul alt boyutlarından Kişisel Hakimiyet ve zihni modeller arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılmaktadır. Genel anlamda ise bilgi yönetimi tutumları ve öğrenen okul algıları arasında anlamlı ilişki vardır. Değişkenlere göre incelendiğinde ise Cinsiyet değişkeni açısından Bilgi Yönetimi Tutumları arasında anlamlı farklılık tespit edilmezken, Öğrenen okul algıları takım halinde öğrenme davranışları bayan öğretmenler lehine, Zihni modeller Davranışları ise erkek öğretmen ve okul yöneticileri lehine farklılaşmaktadır. Yaş ve kıdem değişkenleri açısından Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Okul algıları arasında benzer ilişkilere ulaşılmıştır. Bilgi Yönetimi Tutumları açısından iletişim alt boyutu 40 ve üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine, Bağlılık alt botu ise 20-29 yaş aralığındaki okul yöneticileri ve öğretmenler lehine farklılaşmaktadır. Öğrenen okul algıları ise aynı değişken açısından takım halinde öğrenme 20- 29 yaş aralığındaki okul yöneticileri ve öğretmenler lehine, Zihni Modeller ise 30-39 yaş aralığındaki okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul türü değişkenine göre ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve

bilgi yönetimi tutumları arasında okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Örgüt, Bilgi Yönetimi, Öğrenen Okul.

## ABSTRACT

YİĞİT, Yakup. Relation between attitudes of Teachers' Knowledge Management based on some of the variables and learning organization (school) perceptions. Master's Thesis, Sivas, 2012.

This study was carried out on the basis of learning organizations and knowledge management attitudes. The aim of this study is to investigate whether there is a relationship between teachers' knowledge management attitudes and perceptions of learning organization (school) and also to examine the relationship in terms of certain variables.

The sample of the study due to the directorate of the Ministry of Education of Sivas Province of national education Zara, Hafik, school districts responsible İmranlı 281 teachers and 55 school principals i consists of a total of 336 people.

In the research, 'Knowledge Management Attitudes Scale' developed by Assoc. Dr. Demir Kamile, 'Learning School Scale' developed by Asst. Assoc. Dr.Celal Teyyar UĞURLU, Asst. Assoc. Dr.Soner DOĞAN and Teacher Yakup YİĞİT were used as data collection tools.

The data obtained were analyzed on the descriptive statistics analysis. The frequency and the percent values were given in order to search out the dominant sub-dimension fields of study group, and the arithmetic means were given to determine the levels of perceptions of learning school. The relationship between Knowledge Management Attitudes and perceptions of learning school were

investigated by regression analysis. The Kruskal-Wallis tests and Man-Whitney U test were used in order to describe the difference between School teachers 'knowledge management' attitudes and perceptions of learning according to the independent variables.

In the study it was concluded that teachers sub-dimensions of knowledge management attitudes (totally agree sub-dimensions of Self-Improvement, disagree sub-dimension of Communication, undecided sub-dimension of loyalty) generally were used at the level of agree. Moreover, sub-dimension perceptions of learning school (completely agree sub-dimension of Personal dominance, agree sub-dimension of the Mental Models, agree sub-dimension of Shared Vision, agree sub-dimension of team learning) generally were used in the level of agree.

In terms of sub-dimensions of perceptions of learning school and sub-dimensions of Knowledge Management Attitudes, while no significant relation was found between team learning sub-dimensions of perceptions of learning school and shared Vision, a significant relation was found between sub-dimensions of Knowledge Management Attitudes and personal dominance sub-dimensions of perceptions of learning. There is a significant relation between Knowledge Management Attitudes and perceptions of learning school in general meaning. When investigated in terms of gender while no significant differences between the attitudes of Knowledge Management was found, perceptions of school learning differentiates in team learning in the favour of the female teachers but in mental behaviour models in the favour of the male teachers. In terms of age and seniority, similar relation was found between perceptions of Knowledge Management and Learning School. In terms of Knowledge Management Attitudes while the sub-dimension of Communication is in the favor of the teachers aged 40 and above, the sub-dimension of Loyalty is in the favor of teachers between the ages of 20-29. In terms of the same variables while perceptions of school learning, team learning is in favor of teachers between the ages of 20-29, Mental Models are



in favor of teachers between the ages of 30-39. In the terms of school type variables between teachers' perceptions of school learning and knowledge management, a significant difference was found in favor of pre-school teachers.

**Keywords:** Organization, Learning School and Knowledge Management

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Öğrenme, birey ve örgütlerin niteliklerini belirleyen hayati bir unsurdur. Öğrenme bireylerin çeşitli kaynaklar aracılığı ile bilgi dağarcığını geliştirmesi ve bu vesileyle davranış değişikliği oluşması süreci olarak değerlendirilebilir. Öğrenmenin formal ve informal boyutları vardır. Formal öğrenme, kasıtlı olarak tek başına veya topluluk halinde gerçekleştirilir. İnfomal öğrenme ise insanların karşılıklı etkileşim yoluyla da deneyim ve tecrübelerini paylaşmaları ile gerçekleşmektedir(Fidan, 2012).

İnsan felsefi anlamda biyo- kültürel ve sosyal bir varlık olarak tanımlanmaktadır(Demirel, 2012). İnsan, sosyalliği gereği etkileşim yoluyla birbirinden tecrübe ve deneyimlerini öğrenebilmektedir. Örgütlerin oluşum nedeni olarak insanların sosyallik ve yardımlaşma gibi ihtiyaçları söylenebilir. Çünkü örgütler bireysel anlamda gerçekleştirilmesi çok güç olan işleri daha kolay gerçekleştirebilmektedir. Örgütün varlığının söz konusu olabilmesi için birden çok insanın bir amaç için bir araya gelmesi gerekmektedir. Bir amaç için bir araya gelen bireyler bilgiye ulaşmada çok çeşitli kaynaklar kullanabilmektedirler. Bu kaynaklara, örgüt içerisinde birbirinden öğrenme ve birlikte öğrenme sürecini yaşayan bireyler, örgüt dışı kaynaklar olarak ise çevre, bilgi iletişim araçları örnek olarak verilebilir. Bu aktivitelerle birey ve topluluklar bilgi aktarımı, bilgi

paylaşımı ve bilgi kullanımını sürecini yaşamaktalar.

Bilgiyi kullanabilen topluluklar rekabet açısından avantajlı konuma geçerek güçlü bir yapı sergilemekte ve değişim sürecinde söz sahibi olabilmektedir(Güleş ve Çağlayandereli, 2012). Okullar eğitim hizmeti veren, hizmet amaçlı organizasyonlardır. Eğitim kurumlarından toplumun beklentileri giderek değişmekte olduğu alan yazında belirtilmektedir. Çünkü, günümüz şartlarında bilgiye ulaşmak tüm dünyada olduğu gibi okullarımızda da kolaylaşmıştır. Ancak okulda ve diğer ortamlarda adeta bilgi bombardımanı ile karşı karşıya olan günümüz insanı, karşılaşılabildiği her tür bilgiyi kullanması, ürüne dönüştürmesi mümkün değildir. Diğer bir açıdan bakıldığında bu durumun sadece bir alanla ilgili tüm gelişmeleritakip edebilmeyi dahi zorlaştırdığı söylenebilir. Bu hal büyük bir hızla gelişmekte ve yenileşmekte olan dünyada, örgütsel öğrenmeyi de beraberinde getirmekte ve zorunlu kılmaktadır. Ancak iyi bir bilgi yönetim sisteminesahip olabilen organizasyonlar yenileşen ve gelişen dünyaya adapte olabileceklerdir. Bu durum bizzat bilginin öğrenildiği ve öğretildiği kurumlar olan okulların öğrenen örgütler olma zorunluluklarının ne kadar elzem olduğunu açıklamaktadır (Memduhoğlu ve Kuşçi, 2012). Öğrenen okul çevreyle iletişim halinde olan dinamik bir yapıya sahiptir(Töremen, 2002). Çıktıları toplumun kalitesiniyansıtanokullar, iletişim ağları ile kültürleme sürecini devam ettirmekteler (Demirel, 2012). Toplumun kültür, bilgi mirasının geleceğe taşınmasına da bizzat hizmet eden okullar, toplumun kendi değer yargılarıyla gelişerek, yenileşerek gelecekte var olmasına olanak sunmaktadır( Balay, 2004).

Toplum ve gelecek için böylesine önemli bir konumda olan ve toplumun her ferdine belirli süre ev sahipliği yapan okullar, sürekli gelişme ve sürekli yenileşmek durumundadır. Okullar, her bireye bireysel anlamda kendini geliştirmesine fırsat sunabilmenin yanında, organizasyon olarak da kendini sürekli geliştirebilmelidir. Bu doğrudan bilginin elde edilmesi ve kullanılmasıyla ilintili bir gerçektir. Bilgi tarih boyunca rekabet edebilmek için güç olarak algılanmıştır(Güçlü ve Türkoğlu, 2003; Stromgoist ve samoff, 2000).Okullar bilgi üreten ve bilgiyi paylaşabilen kaliteli bireyler yetiştirebilirse, aydınlık geleceğin

mimarı konumunda olacaktır. Bilginin her çeşidiyle muhatap bir pozisyonda olan okullar bilgiaktarımını, bir okul kültürü haline getirebilmeliler. Bu kültürün oluşumunda eğitim lideri olan öğretmenlerin rolü çok önemlidir(Korkmaz, 2008).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi anlayışları ve okulun öğrenmeye açık bir ortam olması sunulan hizmetin kalitesini belirleyecek önemli etkenlerdendir. Etkin bir bilgi yönetimi anlayışını personeline kazandırabilen okullar öğrenen örgüt olabileceklerdir. Öğrenen okul, gelecektekikendi resmini tüm paydaşları ile görebilen, varması gereken hedefi bilen ve amacına yürürken paydaşlarını bir sistem çerçevesinde çalıştırarak sinerji etkisi oluşturabilen bir organizasyondur. Okullar, bireysel anlamda alanında her paydaşın yetkin olduğu ve paydaşların kurumdan ayrılmasıyla birlikte hiçbir bilginin kaybolmadığı bir örgüt hafızasına sahip olabildiklerinde geleceğe daha sağlam adımlarla yürüyeceklerdir ( Töremen, 2011). Örgütsel anlamda dünyada ki gelişim ve yenilikleri okuyup anlayabilmek kaliteli personel ve örgütsel iletişim becerilerini gerekli kılmaktadır. Ancak çevreleriyle iyi iletişim kurabilen okullar bilgi kanallarını sürekli açık bulundurabilecektir. Bu beceri eğitim kurumlarındaörgüt içinde ve örgüt dışında bilginin sağlıklı yayılmasına önemli katkılar sağlayacaktır (Demir, 2005).

Okullarda bilgi yönetimi açısından önemli olan diğer bir öge olarak da okul paydaşlarının örgütsel bağlılık düzeyleri söylenebilir(Demir, 2005). Takım ruhu anlayışı ile okulun başarısına odaklanıldığını gösteren davranışlar örgütsel bağlılık ile açıklanabilir (Atak, 2009). Bulunduğu organizasyona karşı olumlu hisler taşıyan bireyler daha fazla katkı sunma gayreti içerisinde olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Okulpaydaşlarının bağlılık düzeyleri, okulların öğrenen örgüt olmalarını destekleyeceği düşünülmektedir. Kendini geliştirme, bağlılık, iletişim tutumları bilgi yönetim tutumlarının alt boyutları olarak alan yazında bulgulanmaktadır (Demir, 2005).

### 1.1.1. Öğrenen Örgütlerin Tarihçesi

Öğrenme kavramı ve öğrenen organizasyon konusundaki çalışmaların başlangıcı 1960' yıllarda Chris Argyris' in çalışmalarına dayanmakla birlikte kavramın popüler hale gelmesi Chris Argyris' in çalışma arkadaşlarından olan Peter M. Senge' nin "Fifth Discipline" ve Türkçe'ye de "Beşinci Disiplin" olarak çevrilen kitabıyla olmuştur(Bakan, 2011).Bilgi temelli bir ekonomi var olduğundan beri öğrenen örgüt kavramı giderek popüler olmaya başladı. Öğrenme, örgütlerin rekabet edebilmesini ve etkili olabilmesini sağladı. Öğrenen örgütlerin önceliği diğer rakiplerinden daha hızlı öğrenme ve bu durumu sürdürebilme yeteneklerinden kaynaklanmaktadır (Tee, 2004). 1970' lerde ortaya çıkan öğrenen örgüt kavramının 1978 yılında Argyris ve Schon tarafından yapılan çalışmalardan türetildiği, aynı zamanda 1983 yılında Revans tarafından yapılan çalışmalarla ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak kavramın tam olarak duyurulması 1990 yılında Senge'nin hızla değişen modern dünyaya adapte olabilmek için örgütsel sorumlulukların öncelikle eğitim ve öğrenme olması gerektiği üzerinde odaklanan çalışmalarıyla olmuştur (Hawamdeh ve Jaradat, 2012).

Örgütsel öğrenme, birçok disiplinin çalışma alanına giren bir kavramdır (Aybar, 2011). Bunun temel sebebi öğrenme konusunda farklı tanımlarının yapılmasıdır. Böyle olmakla birlikte, örgütsel öğrenme, organizasyonların değişimlere cevap verebilme ve yeni sistemler geliştirebilmelerinde başvurdukları kavramlardan birisi olmuştur(Turan, 2011).Araştırmacılar öğrenen örgüt kavramı hakkında ortak bir tanım üzerinde anlaşamamışlardır. Bunun nedeni ise konuya ilişkin araştırmacıların farklı bakış açıları getirmeleri olmuştur (Huang ve Shih, 2011: 624).

Bilgiyi toplamak, değerlendirmek, kullanmak ve paylaşmanın yanında gerektiğinde bilginin yenisiyle değiştirilmesi için organizasyonların " Öğrenen organizasyonlar" olmaları gerekmektedir(Akat ve Budak, 2002).

### 1.1.2. Örgütsel Öğrenme Kavramı ve Kapasitesi

Öğrenen örgütün temel öğeleri bilgiyi üretmek, öğrenmek, çalışanların bu yönde motive etmek, ulaşılan sonuçları örgüt bilgisi haline getirmek ve sorunların çözümünde kullanabilmektir. Bunun için örgütlerin en değerli unsurları olan insan kaynaklarına önem vermeleri, geliştirmeleri gerekmektedir( Koçel, 2001:354).

Ortaya çıkmasından itibaren öğrenen örgüt kavramı, örgütsel öğrenmenin yeni bir formu şeklinde tanımlanmıştır (Caldwell, 2012).Öğrenme, araştırma ya da gözlem yoluyla elde edilen veri, enformasyon ve bilgiye kişinin yönelttiği anlam olarak tanımlandığında birey ve örgütlerin bilgiyi öğrendikleri düşünülmektedir. Bilgi insanlar tarafından üretilen bir olgudur. Okulların nihai hedefleri öğrencilerin öğrenmeleridir. Okullar bu hedef üzerine kurgulanmış yapılar olduklarından diğer örgütlerden daha çok “Öğrenen Örgüt” olmalıdırlar (Hoy, Wayne . Miskel ve Cecil, 2010). Okullarda yaratıcı bireyler örgütsel bilgilerin üretiminde önemli roller oynarlar. Bilginin üretilmesi kadar paylaşılması, yorumlanması ve kullanılması da önemlidir (Jillinda, Kidwell, Vander ve Sandra, 2000). Okullarda örgütsel bilginin üretilmesi, kullanılması ve paylaşılmasında okullardaki informal yapılarla birlikte sosyal etkileşimin sağlanması ile örgütsel öğrenme gerçekleştiği düşünülmektedir (Ferraria, 2012). Örgütsel öğrenme; Bir örgütteki bireylerin kar konu etkisi oluşturarak, kendi bilgi, birikim, tecrübe ve yaratıcılıklarını kullanarak kendi kapasitesini zorlayarak sürekli gelişmesi, gelişen ve yenileşen dünya ile rekabet ederek varlığını koruyup, sürdürebilmesi için çağın şartlarına adaptasyonun yanında yeniliklere esneklik gösteren, vizyon belirleyen bir konuma gelmesi olarak da tanımlanabilir(Eren, 2010; Tunç, 2010).

Öğrenen örgüt, organizasyonun üyesi olan her bir bireyin kendine yönelerek kendi konum ve rolünü gözden geçirerek daha başarılı bir örgüt için gereken çabayı göstermesini, bilgi üretimine katkıda bulunmasını, bir aksaklık varsa kendini düzeltmesi ve yenilemesini, hatayı sisteme mal etmeyip sürekli olarak kendini geliştirmesini zorunlu kılmaktadır(Fındıkçı, 1996:27). Senge’ ye göre öğrenen örgüt içerisinde bulunan bireyler hayal ettikleri sonuçlara ulaşmak için kapasitelerini genişletirler, kendilerini yeni düşüncelerle beslerler, birlikte

çalışma isteğini özgürce ortaya koyarlar ve sürekli birlikte nasıl öğreneceklerini öğrenirler(Senge, 1990).

### **1.1.3. Örgütsel Öğrenme Süreci**

Örgütsel öğrenme süreci bilginin kazanılması, yayılması, çözülmesi ve örgütsel hafızanın oluşturulması başlıkları altında incelenebilir.

#### **✓ Bilginin Kazanılması**

Örgütsel öğrenme gündelik işleri, bilimsel yeterlikleri ve temel örgütlenmelerin oluşturulmasıyla örgütün bilgi kazanmasıyla ortaya çıkar. Örgütün bilgi kazanması ise örgütün dışarıdan bilgi edinmesi veya mevcut bilgilerin yeniden düzenlenmesi olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir(Töremen, 2011).

#### **✓ Bilginin Yayılması**

Yeni bilgilerin üretilmesi ve teşvik edici olması açısından bilginin örgütteki üyeler arasında paylaşılması çok önemlidir. Bu durum örgütlerde informal iletişim yoluyla olabildiği gibi yazışmalar ve bilgi iletişim araçlarıyla da sağlanabilir. Örgütsel iletişimin geri dönütü olarak da algılanabilen bilginin yayılması süreci yeni bilgilerin üretilmesine de katkı sağlamaktadır(Töremen, 2011).

#### **✓ Bilgiyi Çözümleme**

Bu süreç aslında bilginin yayılması sürecinin devamı niteliğindedir. Örgütün kanaat yapıları olarak nitelendirilen bilgilerinin, çevreyle etkileşim yoluyla örgütte belirsizlik ve ikileme havasında tartışılması ve yorumlanmasıdır. Bu durum örgütte yeni bilgini oluşması ve geliştirilmesi sonucunu doğurmaktadır (Töremen, 2011).

## ✓ **Örgüt Hafızası**

Örgütsel hafıza örgütsel öğrenmede kritik rol oynamaktadır. Örgütlerde formal bilgilerin yanında deneyim ve tecrübeler gibi informal bilgilerinde örgüt üyelerinin her zaman kullanabileceği bir hafızada saklanması ve her zaman kullanımlarına açık olarak bulundurulması olarak ifade edilebilir (Töremen, 2011). Bu durum organizasyonda sürekli öğrenme mekanizmasını aktif kılacaktır. Sürekli öğrenme süreci, bilginin sürekli elde edilmesi ve yönetilmesi bireylerin ve örgütün yenileşmesini ve gelişmesini sağlayacaktır (Bejinaru ve Lordache, 2011) .

### **1.1.4. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları**

Örgütsel öğrenme yaklaşımında iki modelden söz edilebilir. Bunlar; Geleneksel öğrenme modeli ve modern öğrenme modeli olarak adlandırılmaktadır. Geleneksel öğrenme modeline göre bilgi yukarıdan aşağıya, yöneticiden iş görene doğru aktığı düşünülmektedir. Modern öğrenme modelinde ise bilgi yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı olmak üzere çift yönlü yayılmaktadır. Organizasyonlar birer açık sistem olarak düşünülmekte ve öğrenme bir sisteme bağlanmaktadır. Organizasyonlardaki bireylerin farklı öğrenmeleri sentezlenerek örgütsel öğrenme gerçekleşmektedir (Ergani, 2006). Farklı öğrenme modellerine Dibella'nın Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları ve Ulrich, Von Glinow Ve Jick'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı örnek gösterilebilir (Bakan, 2011).

#### **1.1.4.1. Dibella'nın Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları**

Gephart ve Marsick yazdıkları makalede Dibella'nın öğrenme konusunda üç farklı yaklaşım sunduğunu ifade etmişlerdir (Arıkan, 1999).

*Normatif yaklaşımlar:* Bu yaklaşımlara göre organizasyonlar öğrenmeye ihtiyaç hissettiklerinde öğrenmeye başlarlar ve öğrenme organizasyonel amaçlara hizmet etmek için vardır. Organizasyonlar her türlü yenilik ve gelişmeyi deneyerek süreç ve sonuçları sürekli denetlemek durumundadır (Bakan, 2011).



*Gelişimsel Yaklaşımlar:* Bazı organizasyonel ihtiyaçların karşılanması sonucunda örgütsel öğrenme için bu aşama kullanılabilir. Organizasyonlar uzun zaman alan aşamaları kat ettikten sonra öğrenen örgütler olabilirler(Bakan, 2011).

*Yetenek Temelli Yaklaşımlar:* Öğrenme stillerinden hiç birinin diğerine göre üstün olmadığı düşünülen bu yaklaşımda gelişimsel ve normatif öğrenme yaklaşımlarının aksine mevcut öğrenme yapılarının geliştirilmesi kanısı hâkimdir. Bu yaklaşıma göre; organizasyonlar değişime ve yeniliğe hazır olmaları ile öğrenme gerçeklemektedir (Bakan, 2011).

#### **1.1.4.2. Ulrich, Von Glinow ve Jick'in Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı**

Rhenn tarafından yazılan makalede Michigan üniversitesi Dave Ulrich, Florida Üniversitesi Marry Ann Von Glinow ve Cambridge yönetici geliştirme merkezinden Tedd Jikk' in 1359 yönetici ile yaptıkları araştırma sonucunda örgütsel öğrenme dört farklı yaklaşımla ifade edilmiştir(Güney, 2001).

*Yetenek Kazanma Yolu ile Öğrenme:* Bu yaklaşıma göre organizasyonlar bireyler ve takımlar aracılığı ile yeni yetenekler keşfedip, geliştirerek öğrenmeyi gerçekleştirirler. Öğrenme örgüt stratejisinin bir parçası olarak algılanmaktadır(Bakan, 2011).

*Deneme Yolu ile Öğrenme:* Bu yaklaşımı benimseyen organizasyonlar sürekli yeni fikirler üretmek uygulamaya koyarlar. Bu uygulamaların sonucunda geliştirilen yeni yöntem ve tekniklerle rekabet üstünlüğü sağlamaya çalışırlar(Bakan, 2011).

*Sürekli Gelişme Yolu ile Öğrenme:* Belli bir kolda lider organizasyon olma yolunda ilerleyen bu organizasyonlar, daha ileri aşamalara geçmeden önce içinde buldukları durumu iyi analiz etmektedirler(Bakan, 2011).

*Sınırların Ölçülmesi Yolu ile Öğrenme:* Bu yaklaşımı benimseyen organizasyonlar diğer organizasyonları sürekli takip ederek kendilerini onlarla kıyaslayıp geliştirme yoluna giderler(Bakan, 2011).

Burada tespit edilen örgütsel öğrenme yaklaşımları her organizasyon için kullanılamamaktadır. Doğru olan organizasyonların kendi öğrenme kültürüne uygun olan yaklaşımı kullanmalarıdır (Arıkan, 1999).

#### **1.1.4.3. Senge'nin Uyumlaştırıcı – Yaratıcı Yaklaşımı**

Senge'nin (1990) bu yaklaşımında örgütler, dünyadaki değişime ayak uydurarak uyumlaştırıcı bir yapıya kavuşurlarken, bu değişimi örgüt içerisinde geliştirerek yeni ve yaratıcı bir yapıyla rekabet üstünlüğü sağlayabiliyorlarsa yaratıcıdırlar. Organizasyonlar bu yaklaşım da kendilerine göre yeni kurallar ve teknikler sistemi geliştirmektedirler(Tiltay, 2009).

#### **1.1.4.4. Fiol Ve Lyles'in Düşük ve Yüksek Düzeyli Örgütsel Öğrenme Yaklaşımı**

Fiol ve Lyles (1985), örgütsel öğrenmenin “düşük ve yüksek düzeyli” örgütsel öğrenme olarak iki düzeyde gerçekleştiğini savunmaktadırlar. Düşük düzeyli öğrenme belli davranışların tekrarlanmasına dayanmakta olup yüzeysel, kısa dönemli ve geçici özelliği ile rutin işler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Yüksek düzeyli öğrenme ise, temel normlarda, tüm örgütü içine alan bir öğrenmedir (Tiltay, 2009).

#### **1.1.5. Öğrenen Örgüt Olmanın Gerekliliği**

Senge (1990), örgütlerde tek bir kişinin yani tepe yöneticisinin her şeyi öğrenerek diğerlerine talim ettirmesinin örgütsel gelişim açısından yeterli olmadığını, aksine tüm örgüt üyelerinin kapasitelerini sonuna kadar kullanarak

örgütün amaçlarına hizmet etmelerini vurgulamaktadır. Drucker (1992) ise örgütlerin bilgiye dayanmak zorunda olduğunu ve bu örgütlerin öğrenen ve öğreten örgütler olmalarının gerekliliğini ifade etmektedir. Küresel rekabet açısından örgütlerin en önemli sermayesi bilgidir. Bilgi sürekli bir değişim içerisinde yenilenmekte güncellenmektedir. Örgütlerin çevreyle bütünleşerek kendi bilgilerini üretmesi, yayması, kullanması ve ürüne dönüştürmesi gerekmektedir (Çetinel, 2011). Çağımızda iletişim ve teknolojik gelişmelerde ki hızın beraberinde getirdiği değişim sürecinde örgütsel devamlılığın sağlanması açısından öğrenen örgüt yapısı zorunluluk haline gelmiştir (Şimşek ve Kınır, 2006). Örgüt üyelerine ortak vizyon ve birlik oluşturma gibi işlevler kazandıran öğrenen örgüt yapısı kolektif bir zekayı kullanmayı beraberinde getirmektedir (Töremen, 2011). Müşterilerin beklentilerine karşılık verebilen örgütlerin devamlı olabildiği çağımızda, bilgi toplumunun alt sistemi olan okulların da “öğrenen örgüt” olma zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Gürsel, 2006). Öğrenen örgüt geleceğini inşa etmek için sürekli kapasitesini genişleten örgüttür (Mohanty ve Kar, 2012:39). Sürekli değişen rekabetçi bir ortamda örgütler ayakta kalabilmek için öğrenme yeteneklerini sürekli geliştirmeye ihtiyaç duyarlar. İlerleyen süreçte öğrenme şüphesiz önemli bir avantaj sağlar. Bu nedenle örgütler yeniliklerin tecrübe edildiği ve çalışanların yetkinliklerinin geliştirildiği bir öğrenme kültürü oluşturmalarıdır. (Mohanty ve Kar, 2012:41). Herhangi bir örgütün gelişimini ve başarısını devam ettirebilmesi, örgütsel değişimi yönetme kabiliyetine ve mümkün olduğu kadar öğrenen örgüt idealini gerçekleştirmeye çalışmasına bağlıdır (Kerman, Freundlich, Lee ve Brenner, 2012).

### **1.1.6. Öğrenen Örgütlerin Gelişim Aşamaları**

Öğrenen örgütün tarihsel gelişmesine bakıldığında bilen, anlayan ve öğrenen örgütler olarak sıralamak mümkündür (Ertürk, 1998: 256). Öğrenen organizasyon olma sürecinde okullardaki bu aşamalara şöyle bakılabilir;

### **1.1.6.1. Bilen Örgütler Olarak Okullar**

Okul personeli Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında belirtilen sorumluluk ve görevlerin dışına çıkmayarak, kurallara katı bir bağlılık göstermektedir. Çevredeki değişikliklere tepki verme eğiliminde olup, zorunluluk olmadığı sürece değişim ve yenilik arzu edilmemektedir(Banoğlu, 2009). Mevcut durum korunarak yeni bilgi üretimi söz konusu olmaz. İnsana önem verilmeyerek bireylerin kendini geliştirmeleri önemsenmemektedir (Akat vd. , 2002).

### **1.1.6.2. Anlayan Örgütler Olarak Okullar**

Burada bireylere biraz daha önem verilerek yazılı kurallardan ziyade kurum kültürü önemsenmektedir(Ertürk, 1998). Ancak burada da yönetici mit hâkim olup işler komisyon, kurul ve birimlerin üzerine atılmaktadır. Okuldaki öğrencilerin olumsuz davranışına şahit olan bir öğretmenin, duruma doğrudan müdahale etmek yerine okul idaresinin işi olarak kanıksaması, bu durumu açıklayabilecek somut bir örnek olarak değerlendirilmektedir.

### **1.1.6.3. Düşünen Örgütler Olarak Okullar**

Bu süreçte sorunlara daha açık ve pratik çözümler üretilebilir. Ancak çözümün sebebi üzerinde durulup problemin nedenlerini araştırmak yerine mevcut durum analiz edilerek uygulamaya geçilmesine ağırlık verilir(Birsel, 2002). Bu durum okullar açısından örneklendirmek gerekirse, okullarda öğrenci davranışlarıyla ilgili bir sorunun öğretmenler odasında paylaşılarak, herkesin uygun bulunduğu bir çözümün uygulanması gösterilebilir. Mevcut durumun analiz edilmesi adına okullarda son yıllarda daha titiz olarak hazırlanan ve rutin aralıklarla uygulanabilirliği denetlenen stratejik planların da ayrıca bu sürece katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

#### **1.1.6.4. Öğrenen Örgütler Olarak Okullar**

Senge (2007), öğrenen örgütü şu şekilde tanımlamıştır; “Bu organizasyonda kişiler, gerçekten istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini durmadan genişletirler, buralarda coşkun ve yeni düşünme tarzları beslenir, kollektif özlemlere gem vurulmaz ve insanlar nasıl birlikte öğrenileceğini, sürekli olarak öğrenirler.”(Tiltay, 2009). Bu aşamadaki okullarda yaratıcılık ve sürekli öğrenme had safhada olup bilgi bireyler arasında paylaşılmaktadır (Boztepe, 2007). Örgütsel öğrenme, bireysel öğrenme ile kolektif öğrenme arasındaki boşluğu doldurarak, öğrenme sürecinde bilgi ile iş gören ilişkisini kurar. Öğrenme sürecinde bilginin ortaya çıkarılması, örgüte yayılması, bireylerce içselleştirilmesi ve kullanılması söz konusudur. Örgütsel iletişimin niteliğinin örgütsel öğrenmenin niteliğini de belirleyeceğini söylemek doğru bir ifade olacaktır. Çünkü örgüt içerisinde iletişimin kalitesini, örgütü oluşturan bölümler arasında öğrenme süreçlerinin desteklenip desteklenmediği belirler (Srihawong ve Srisa-Ard, 2012:239). Buradan hareketle örgütsel öğrenme için örgütsel iletişimin hayati bir öneme sahip olduğu düşünülebilir.

#### **1.1.7. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri**

Örgütsel öğrenmeyle ilgili olarak alan yazında birey, grup, örgüt, örgütler arası ve toplum düzeyi olarak beş düzey belirlenmiştir. Ancak örgütsel öğrenme anlamında daha çok birey, grup ve örgüt düzeyi olmak üzere üç düzey üzerinde durulmaktadır(Şimşek ve Kınır, 2006). Bu çalışmada da bu üç düzey üzerinden alan taraması yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

##### **1.1.7.1. Birey Düzeyinde Öğrenme**

Örgütler bireyler olmaksızın var olamazlar. Bu nedenle bireyler ve bireysel öğrenme örgütün ve örgütsel öğrenmenin temel yapı taşıdır. Ancak örgütte sadece bireysel anlamdaki öğrenmeler örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi için yeterli değildir(Çoban, 2006).

### 1.1.7.2. Grup Düzeyinde Öğrenme

Öğrenmenin psikolojik ve sosyal boyutları vardır. Bireysel öğrenme psikolojik bir boyut iken öğrenilen bilgilerin harmanlanarak olgun hale getirildiği takım halinde öğrenme ise sosyal boyutunu teşkil etmektedir. Grup düzeyinde öğrenme süreci bilgileri örgütsel öğrenme için hazır hale getirildiği geçiş süreci olarak da ifade edilebilir(Özus, 2005). Örgütler performanslarını arttırabilmek için bilgiyi kullanmaya ve sürekli öğrenmeye odaklanırlar. Bu durum örgüt için bireysel ve örgütsel bazda öğrenmenin kolaylaştırılmasında önemli bir rol oynar (Alipour ve Karimi 2011:146).

### 1.1.7.3. Örgüt Düzeyinde Öğrenme

Bu düzey ise takım halindeki öğrenmelerin örgütün tamamına mal edilerek, örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek adına herkesin kullanımına açık bir bilgi havuzunda, örgütteki bireylerin tamamıyla buluşturulması olarak ifade edilebilir (Pekel, 2007). Bu durumda bireysel öğrenmeler örgütsel öğrenmeye düzeyine gelmekte, örgüt amaçlarıyla birleşerek bir ürüne dönüştürülmektedir (Koçel, 2005:436). Huang ve Shih (2011), öğrenen örgütler için geliştirdikleri 4i modelinde örgütsel öğrenmenin oluşumu dört basamaktan ibaret olduğunu belirtmekteler (Huang ve Shih, 625:2011). Bunlar;

(1) *Sezgisel*: Bireysel öğrenme düzeyinde öğrenme bireysel deneyimleri, örtük bilgiyi ve uzmanlığı içerir.

(2) *Yorumlama*: Yorumlama kaynakları iletişimi, konuşmaları ve davranışları içerir. Bu diğer insanların fikirleri ve davranışları hakkında bireysel açıklamalardır. Bu düzeyde hem birey hem de grup yer alır. Bireyler bilinçli bir şekilde yorum yaparlar ve kendi bilişsel haritalarını geliştirirler.

(3) *Tümleştirme:* Fikirlerin tümleştirilmesi yardımıyla iletişim uygulamaları geliştirilir.

(4) *Kurum:* Örgütsel öğrenmenin ruhunun kurumsal sisteme, yapıya ve stratejiye aktarılmasıyla meydana gelir.

### **1.1.8. Örgütsel Öğrenmeye Yönelik Sınıflandırmalar**

Örgütsel öğrenme grup içi etkileşim ve bireysel çabaların bir bileşkesi olarak örgüt içerisinde gerçekleşen bir süreç olarak ifade edilebilir. Argyris ve Schön (1977), örgütsel öğrenmeyi tek döngülü yani uyum sağlayan, sorgulama ve analiz içermeyen pasif bir yapı ve çift döngülü yani analiz, sorgulama ve düşünme gerektiren aktif bir yapı olarak sınıflandırmışlardır(Akgün vd., 2009). Aşağıda bu sınıflandırmalar detaylı olarak incelenmektedir.

#### **1.1.8.1. Tek Döngülü Öğrenme**

Organizasyonlarda en basit öğrenme şekli olarak ifade edilen tek döngülü öğrenme sisteminde geçmişteki deneyim ve tecrübelerden yararlanılarak organizasyonel sapmalardan geri dönmektedir. Bu öğrenme döngüsünde çalışanlar problemleri tanımlayarak çözüm yolları geliştirirler(Siebenhüner, 2002).

Tek döngülü öğrenme organizasyonların inançları, değerleri, normları üzerinde herhangi bir değişiklik yapmamaktadır. Köklü değişiklikler yerine artırımsal yenilikler yoluna gidilmektedir (Siebenhüner, 2002; Hedberg ve Wolf, 2011).

#### **1.1.8.2. Çift Döngülü Öğrenme**

Öğrenmenin daha ileri bir seviyesi olarak ifade edilebilen çift döngülü öğrenme sürecinde örgütün inanç, değer ve normları da dâhil olmak üzere

derinlemesine bir değişim söz konusudur. Tek döngülü öğrenmede problemler tanımlanarak çözüm önerileri sunulmakta iken, çift döngülü öğrenme ile sağlanan geri dönüt yeni modeller oluşturularak organizasyonun zihni modellerinin değişmesine farklı çözüm yollarının denenmesine olanak sağlamaktadır (Siebenhüner, 2002; Carrol vd. 2002). Örgütsel öğrenme literatürünün gelişimiyle birlikte karşımıza üç döngülü öğrenme sistemi çıkmaktadır.

### **1.1.8.3. Üç Döngülü Öğrenme**

“ Öğrenmeyi öğrenme” olarak da ifade edilebilen bu yapı tek döngülü ve çift döngülü öğrenmeye ortam hazırlamak için organizasyonların kendilerini değişmek zorunda hissetmeleri ile ortaya çıkmaktadır. Çevreleri ile bir kıyaslama içerisine giren organizasyonlar öğrenme kapasitelerini artırmak ve örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini yeniden yorumlayarak bu süreci devam ettirebilme arayışı içerisindedirler(Siebenhüner, 2002). Bu öğrenme düzeyinde bireyler öğrenme sürecini engelleyen ve destekleyen faktörlere dair farkındalık geliştirerek yeni öğrenme yöntem ve stratejileri ile kişisel gelişimler üzerinde artan düzeyde katkılar yapmaktadır (Awbrey, 2005).

### **1.1.8.4. Pasif Öğrenme**

Mevcut özelliklerin değiştirilemez olduğuna inanılan, dolayısıyla yetenek ve bilgilerini geliştiremeyen bireylerin sergilediği öğrenme davranışlarıdır( Akgün vd. 2009).

### **1.1.8.5. Aktif Öğrenme**

Sürekli değişim ve yenileşmeye açık bireylerin kişisel özelliklerini değiştirebildiği bir öğrenme düzeyidir. Kendilerini geliştirmeye açık bireylerin bulunduğu organizasyonlar rekabet üstünlüğü kurabileceklerdir (Sadler ve Smith, 2001).



### **1.1.9. Örgütsel Öğrenmenin Engelleri**

Organizasyonlar olarak şirketlerin pek azı bir insan ömrü kadar varlığını devam ettirebilmektedirler. Pek çok şirket insan ömrünün yarısı kadar bir ömre bile sahip değildir. Ekonomik hayatın devamı noktasında önemli bir yere sahip olan şirketler devamlılıklarını iyi öğrenebilme yeteneklerine endekslenmektedir. Yani organizasyonu oluşturan bireyler ve takımların öğrenme şekilleri, düşünme biçimleri organizasyonların ömürlerini belirlemektedir. Öğrenme yetersizliği olan organizasyonlar problemi kaynağını tespit ederek çözüme odaklanmalıdırlar(Senge, 1998). Eğitim örgütlerinden olan okulların temel işlevlerini öğrenme faaliyetleri oluşturmaktadır. Öğrenme açısından zayıf bir öğrenme kültürüne sahip olan okulun öğrenme yetersizliği artabilir. Okulun öğrenen bir okul olabilmesi, uygun bir öğrenme kültürüne sahip olmasına bağlıdır. Bir okulun inançları, değer ve normları örgütsel öğrenmeyi destekleyici nitelikte değilse, o okulun öğrenme yolu üzerinde büyük setler oluşur. Diğer bir açıdan bakıldığında öğrenen okul ortamına destek sağlayacak önemli bir kavramda okul vizyonudur. Öğrenen okul açısından paydaşlarca kabul edilen paylaşılan bir vizyonun bulunması, son derece önemlidir. Paylaşılan vizyon, ancak güçlü bir öğrenme kültüründe kök salabilir (Çelik, 2011). Okullarda örgütsel öğrenmenin engelleri şu maddeler altında açıklanabilir:

#### **1.1.9.1. Bürokrasi**

Politika kural ve şekillerin asıl icra edilmekte olan eylemin yerini alması örgütlerde olağan bir durumdur. Bürokratik örgütlerde işlerini yasalardan aldıkları güçle yetkilerine dayanarak gerçekleştiren bürokratlar bulunmaktadır. Bu anlayış öğrenen örgüt olmaya engel teşkil etmektedir. Okulların öğrenen örgütler olabilmeleri için okul yöneticilerinin koçluk yapmaları gerekmektedir (Eğmir, 2012). Böylelikle okullar bürokratik yapıdan uzaklaşarak daha esnek bir yapıya kavuşturulması, üretmenin ve kendini rahatlıkla ifade edebilmenin öne çıktığı bir

organizasyona dönüşmesi gerekmektedir(Töremen, 2011).

### **1.1.9.2. Zayıf iletişim**

İki birey arasındaki iletişim aslında güç bir iştir. Bireylerin algı dünyalarının birbirinden farklı olması, iletilen mesaj ve anlaşılan mesajın aynı olmasını güçleştirmektedir. Araya mesafelerin girmesi de bu durumu desteklemektedir. Bu durumun örgütsel öğrenmeye engel teşkil etmemesi için örgütsel anlamada sosyal etkileşim çok önemlidir(Töremen, 2011).

### **1.1.9.3. Zayıf liderlik**

Liderler sürekli öğrenmeye örnek olabilmeleri için literatür taramak, öğrenme etkinliklerine eşlik etmek ve diğer okulları izlemek gibi davranışlar sergilemelidirler(Töremen, 2011).

### **1.1.9.4. Vizyonsuzluk**

Vizyon öğrenmede gerekli odaklaşma ve enerjiyi sağlaması açısından hayati önem taşımaktadır. Vizyonu belli olmayan veya karışık olan okulların amaçlarına hizmet etmeleri güç bir iştir(Töremen, 2011).

### **1.1.9.5. Katı hiyerarşi**

Bu yapının olduğu örgütlerde bireyler riskten çekinerek mevcut durumu korumanın derdine düşerler. Kararlar kendilerinin elinde olan ve örgüt üyelerini karara katmayan yapıları ile dikkat çeken bu örgütler yenilik ve öğrenmelere kapalıdır(Töremen, 2011).

### **1.1.9.6. Hacim**

Küçük olan örgütlerde öğrenme daha çok ve hızlı gerçekleşmektedir. Hantal bir yapıya sahip örgütlerde öğreneme ve geri dönüt alma güçleşmektedir(Töremen, 2011).

### **1.1.9.7. Kaynak Kullanımı**

Bazı organizasyonda bilgi bolluğu olmasına rağmen bilginin yayılması ve kullanılmasında problemler yaşanabilmektedir. Örgüt yöneticileri “bilgiyi yanlış kullandım ve kullanamadım” demekten ise “bilmiyordum” demeyi tercih ederler(Töremen, 2011).

### **1.1.9.8. Pozisyonum Neyse Ben Oyum Düşüncesi**

Örgütlerde iş görenler yalnızca kendi işlerine yoğunlaştıklarında, kendi dünyalarında işlerini yapan insanlar olmaktadır. İşleri dışında ortaya çıkan sorunlar kimsenin sorumluluğuna girmemekte sorunun dıştan geldiğine inanılmaktadır(Bakan, 2011). Organizasyonlarda işler elbette görev paylaşımı ile etkin bir şekilde yürütülmektedir. Ancak bu durum organizasyonun üyelerine uzmanlık imkânı sağlamak için vardır. Organizasyonların asıl amaçları birey ve takımlar tarafından gerçekleştirilen parçaların bir araya getirilmesi ile gerçekleşmektedir. Bireylerin sadece kendi faaliyetlerine odaklanarak sorunların kaynağı, dışarıda aramaları örgütsel öğrenmeye engel teşkil etmekte ve örgütsel gelişmeye mani olmaktadır(Senge, 1998). Eğitim öğretim faaliyetlerini organize bir şekilde gerçekleştirmekte olan okullarda da iş bölümü olmaması mümkün değildir. Bu iş bölümü teknik işler, temizlik işleri, öğretim faaliyetleri olarak sınıflandırılabilir gibi, her bir dersin öğretiminin bir branş öğretmenine

verilmesi olarak da düşünülebilir. Okulda görevli herhangi bir branş öğretmeni sadece kendi branşı bazındaki başarı veya başarısızlığa odaklanması örgütsel öğrenmeye engel teşkil etmektedir.

#### **1.1.9.9. Düşman Dışarıda Anlayışı**

Bu düşünce □”Pozisyonum Neyse Ben Oyum”□düşüncesinin uzantısı olarak da anlaşılabilir. İşler ters gittiğinde herkes suçu atabileceği birilerini arar. Yani; eylemlerimiz sonuçta bize rahatsızlık verdiği de bunun bizim dışımızdakilerden kaynaklandığını sanırız (Alp, 2007). Bu durum bazı organizasyonlarca “ He zaman suçu üzerinden atacak bir dış ajan bulmalısın.” şeklinde de yorumlanmaktadır. Aslında bu tabirin kaynağı sistem düşüncesinden yoksun olmaktır. Yani sistemdeki her hangi bir aksaklık problem olarak bize döndüğünde suçlayacak birilerini aramaktayız. Ancak bu tarz soruna çözüm olmaktan çok uzak kalan bir anlayıştır. Çünkü örgütün sorunlar yumağı içerisinde kalmamıza neden olmaktadır. Bir süre sonra organizasyonlarda nitelikli ürün ve hizmet üretmek yerine birbirlerini suçlayan takım ve bireyler ortaya çıkmaktadır(Senge, 1998). Bu duruma eğitim örgütlerinde okulun başarısızlığı veya sorunların kaynağı olarak eğitim sisteminin gösterilmesi, mevzuatın müsaade etmemesi gibi yorumlar, okul idaresinin öğretmenleri, öğretmenlerin öğrenci velilerini suçlaması ile örnek olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu tarz yaklaşımlar sadece günü kurtarmaya çalışmak niteliğinde olup okul gelişim ve hizmetin niteliğine katkı sağlamaktan çok uzaktadır.

#### **1.1.9.10. Sorumluluk Üstlenme Kuruntusu**

Sorumluluk alma tabirinin özü sorunlara anında müdahale ederek, problem bunalıma dönüşmeden problemin çözümüne katkı sunmak anlamı taşımaktadır. Ancak bu kavram dışarıdaki bir hasma karşı saldırgan tutum geliştirmek ve tepkisel davranmak şeklinde algılanmamalıdır (Senge, 1998). Sorumluluk üstlenme; olaylar karşısında proaktif davranarak sorunu çözmeye girişmedir. Senge’ ye göre gerçek proaktiflik kendi problemlerimize nasıl katkıda bulunduğumuzu görmektir(Bal, 2011). Okul ortamında işimiz ve o anki

faaliyetlerimiz esnasında gördüğümüz eksikliklerin giderilmesine katkı sunmak sorumluluk üstlenmek olarak tanımlanabilir. Ancak herhangi bir eksikliğin fark edilmesi ile bunu bir eleştiri malzemesi haline getirerek okul yöneticisi ve çalışanlara tepki göstermek eğitim sistemine hücum etmek örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesine engel teşkil etmektedir.

#### **1.1.9.11. Olaylara Takılıp Kalma**

Olaylar üzerinde yoğunlaşmak insanı olay merkezli açıklamalara götürür. Bu, doğrusal ve kısa dönemli düşünmenin bir sonucudur. Organizasyonları tehdit eden unsurlar ani gerçekleşen olaylardan çok tedrici olarak gerçekleşen süreçlerdir. Olaylara takılıp kalmak bizi sürece odaklanmaktan uzaklaştırarak olaylar dünyasına hapsedmektedir. Kısa dönemli düşünmenin ağır bastığı bir örgütte öğrenme gerçekleştirilemez. Çünkü olaylar üzerinde yoğunlaştığımızda yapabileceğimiz en iyi şey olayları önceden tahmin edebilmektir. Bu durum örgütsel öğrenme ve gelişmeye beklenen katkıyı sağlayamamaktadır (Senge, 1998; Alp, 2007; Bal, 2011). Sadece olayları düşünerek okul hayatını şekillendiren bir eğitimci, eğitim sisteminin bir çarkı bir halkası olmaktan uzaklaşacağı gibi kendine çok dar sınırlar içerisine sıkıştırılmış bir iş hayatı belirlemiş olmaktadır.

#### **1.1.9.12. Haşlanmış Kurbağa Meseli**

Kurbağayı kaynar suyun içine bırakırsanız, hemen kendini dışarı atmaya çalışacaktır. Ama eğer, aynı kurbağayı oda sıcaklığındaki suyun içine bırakırsanız, öylece kimildamadan duracaktır. Suyun sıcaklığını yavaş yavaş artırdığınızda, çok ilginç bir şey olur. Sıcaklık yükselirken kurbağa hiçbir şey yapmaz. Aksine, bu işten zevk alıyormuş gibi gözükür. Onu dışarı fırlamaktan alıkoyan hiç bir şey olmadığı halde, suyun içinde kalıp haşlanmayı bekler. Çünkü kurbağanın, hayatına yönelik tehditleri algılayan dâhili aygıt, onun çevresindeki ani değişimlere göre programlanmıştır.

Yavaş, tedrici gelişmeler onun için uyarıcı değildir. Örgütler de tedrici süreçleri görmeyi öğrenmedikçe, kurbağanın kaderinden kaçamayacaklardır. Tedrici gelişmeleri fark edebilmek dikkatle izlemeyi gerekli kılmaktadır. Bir teknik bir yöntemle veya moda mod iş ve işlemlerle faaliyetleri devam ettirmekle tedrici gelişmelerin fark edilebilmesi zordur. Farklı perspektiflerden bakabilme kabiliyeti olan örgütler tedrici gelişmeleri fark ederek örgütsel adaptasyonu devam ettirebilmektedirler(Senge, 1998; Alp, 2007; Bal, 2011).

#### **1.1.9.13. Deneyimden Öğrenme Avunması**

Deneyim etkili bir öğrenme şeklidir. Bir eylemde bulunur, sonuçlarını görürüz; Sonra yeni ve farklı bir eyleme gireriz. Ancak, eylemlerimizin sonuçlarını göremediğimizde deneyimlerden öğrenmek olanaksız hale gelir. Örgütlerde sonuçları 5-10 yıl sonra ortaya çıkan birçok kritik kararlar alınır. Hatta alınan kararların sonuçları sistemin farklı bir köşesinde kendini gösterebilmektedir. Bu durumda deneyimin sonucunu görmek mümkün olmamaktadır. Yine aynı şekilde dolaylı şekilde kararlardan ve uygulamalardan etkilenen bireylerdeki sonuçları görerek deneyim kazanmakta çok zor bir durumdur. İnsan belleği, sonucu bu kadar yıl sonra ve farklı şekillerde ortaya çıkan deneyimlerden öğrenecek kadar güçlü değildir(Alp, 2007; Bal, 2011). Bu nedenle tecrübeler önemlidir ancak tek başına yeterlidir diyemeyiz.

#### **1.1.9.14. Yönetici Ekip Miti**

Örgütlerde yönetimlerin kritik kararlar alabilecek kapasitede olduklarına inanılır. Bu nedenle öğrenme olayı ve gerekli girişimler hep üstlere havale edilir. Oysa çoğu yönetici ekip, bu kapasitede değildir(Alp, 2007; Bal, 2011). Örgütün kritik kararlarının alınmasına ışık tutmak amacıyla oluşturulan problem çözme kapasitelerinin yüksek olduğuna inanılan takımlarda herkesin istediğini konuşamadığı ve eleştiremediği durumlar yaşandığında beklenen verim alınamamaktadır. Organizasyonların politikalarının eleştirilmesine engel

konulduğunda, buna yönelik bir takım dokunulmazlıklar ilan edildiğinde yönetici ekip miti sözde bir takım olarak çalışmaktadır. Örgütsel gelişme ve öğrenmeye engel oluşturmaktadır(Senge, 1998). Okullarda yapılan zümre öğretmenler kurulu ve öğretmenler kurulu birer yönetici ekip miti olarak düşünüldüğünde, gündemi belirlenmiş konuşulması yasaklanan birçok unsurla sınırlandırıldığında okullardaki örgütsel öğrenmeye gölge düşmektedir.

Yukarıda izahatı yapılan örgütsel öğrenme engellerine öğrenen örgüt disiplinlerinin panzehir niteliği taşıdığı alan yazında belirtilmektedir.

### **1.1.10. Öğrenen Örgüt Disiplinleri**

#### **1.1.10.1. Sistem Düşüncesi**

Parçaya değil bütüne odaklanmak, tek tek fotoğraflara değil resmin tamamını görebilmek hatta değişim noktalarına, sorunların kaynaklarına kadar inebilmek sistem düşüncesi ile mümkündür. Sistem düşüncesi sadece koşullar değil, sonuca götüren mekanizmaya odaklanmayı ve tüm olaylar örgüsünü daha açık görme imkânı sağlar. Etkili değişim için kaldıraç etkisini kullanır. Sistem düşüncesi ile hareket etmek organizasyonlarda bir sinerji etkisi oluşturarak sistemin girdilerinden daha nitelik olan çıktıları sonucunu verecektir. Sistemin girdileri müşteri, bilgi, birey, menfaat grupları gibi çeşitlilik arz etmektedir. Okulların girdisi ve çıktısı insan olan ve öğrenme üzerine endekslenmiş bir şirket görünümündedir. Bu durumda süreç, öğrenme ortamları ve zihinsel modeller, sonuç ise öğrenme olarak ifade edilebilir (Şahinkesen, 2010).

#### **1.1.10.2. Paylaşılan Vizyon**

Örgütlerde vizyon ve amaç şu şekilde ifade edilmektedir; Neden? Sorusunun cevabı amaç, ne? Ve nereye? Sorularının cevabı ise örgütün vizyonudur. Vizyon; örgüt için geleceğin resmidir. Vizyon; bireyler tarafından kabul edilmesi ve istenmesi, bireylere ortak bir kimlik kazandırarak onları kader

arkadaşlığı duygusu içerisine sokması, okuldaki bireyleri bir noktaya odaklaştırarak sinerji yaratması için hayati öneme sahiptir(Bakan, 2011; Subaş, 2010).Geleceğe dair işbirlikçi bir vizyon ortaya koymak, çevresel şartlarla daha iyi mücadele etmelerini sağlamak için çalışanları güçlendirmek ve geliştirmek öğrenme davranışını ve öğrenen bir örgüt oluşturmayı gerektirir (Rijal, 2009). Gelecekteki kimliklerini hayal edebilen okullar hedeflerine sağlam adımlarla yürüyebilmeleri daha olağan bir durumdur. Rotası belli olmayan bir geminin hangi limanda demir atacağı konusundaki yaşayacağı tereddüt, vizyonu olmayan okullar içinde söz konusudur.

### **1.1.10.3. Takım Halinde Öğrenme**

Bireysel zekâlardan daha üstün kolektif bir zekâ hâkimdir. Takım üyelerinin yeteneklerin optimal seviyede kullanılması olağan üstü başarıları beraberinde getirecektir. Takım liderlerinin takım ruhunu ön plana çıkaran liderlik anlayışına sahip olması verimliliğin seviyeni daha yukarılara taşıyacaktır. Okullara bir takım olarak bakıldığında okul yöneticilerinin okul başarısını tüm takıma mal etmesi, kolektif zekâyı etkin bir duruma getirebilir. Öğrenen organizasyonlarda temel öğrenme birimi bireylerin öğrenmesi değil takımların öğrenmesidir (Efil, 2002). Takımların öne çıkarılması ve organizasyonlardaki takımlar arası iletişimin kolaylaştırılması öğrenen organizasyon olma yolundaki engellerin etkisini de azaltacaktır. Öğrenen organizasyon olmayı amaç edinen örgütler ve okullar bütünüparçalarından daha çok anlam ifade ettiği anlayışı ile takım olabilmeyi, takım halinde hareket edebilmeyi temel prensip edinmelidirler.

### **1.1.10.4. Bireysel Yetkinlik**

Bu disiplin kişisel gelişim ve öğrenme odaklıdır. Kişinin ufkunu sürekli derinleştirilmesi, enerjisinin bir konuda odaklanması, tahammül gücünü geliştirerek olayları objektif görebilmesi becerisini artırır (Akat vd. , 2002). Organizasyonların öğrenmeyi teşvik etmemesi veya uygulamada çekimser kalmaları kişisel gelişime



engel teşkil etmektedir. Bireylerin yeteneklerini sınırsız kullanabilmeleri için imkân ve fırsatlar verebilen bir okul yapısı bireyleri yetkinleştireceği düşünülmektedir (Şanal, 2009).

Hızla değişmekte olan dünya içerisinde öğrenen örgütleri ve bireylerini yeni prensiplere göre hareket ederek başarıyla geliştirebilirsiniz. Bunlar, esnekliğin sağlanması için gerekli donanımın oluşturulması, değişime karşı reaksiyon hızının artırılması, yeni bilgiler için bireysel uzmanlık ve iletişim sistemindeki güncel değişimlerle örgütsel yayılmanın sağlanması olarak sıralanabilir (Aybar, 2011).

Okullarımızdaki öğretici konumunda olan öğretmenlerimizin kendilerini geliştirmeleri amacıyla uygulanmakta olan hizmet içi eğitim çalışmalarının daha nitelikli hale getirilerek herkesin kolay ulaşabileceği bir sisteme dönüştürülmesi kişisel gelişimi şüphesiz üst seviyelere doğru tırmandıracaktır. Bu uygulamaların sıklıkları ve çeşitlilik arz etmesi bireyleri kendi alan ve yetenekleri doğrultusunda eğitim almaya ve kişisel gelişime götüreceği düşünülmektedir.

#### **1.1.10.5. Zihni Modeller**

Bu disiplin kısaca bireylerin zihinlerinde kalıplaşmış kabullenmeler, dünya algıları, bakış açıları gibi anahtar kavramlarla tanımlanabilir (Bakan, 2011). Bu kabullenmeler zaman zaman bireysel ve örgütsel öğrenmeyi engelleyebilmektedir. Değişimi kısıtlayarak çatışma ortamı oluşturabilmektedir. Okullarda bu durum daha çok alışkanlık haline getirilen ve terk edilmesi rahatsızlık oluşturan durumlar olarak görülmektedir. İlgi düzeyi ve öğrenmeye karşı istekliliği yüksek olan okullar, yeniliklere açık öğrenme kültürü oluşturarak örgütsel öğrenmeye olumlu katkılar sunabilirler. Çünkü örgüt kültürü bireylerin algılarını, bakış açılarını etkilemekte önemli bir etkidir. Örgütsel öğrenme için kurum içinde birbirinden öğrenmeyi, sürekli öğrenmeyi teşvik eden öğrenme kültürü olmalıdır (Kılıç, 2009).

### 1.1.11. Örgütsel Öğrenme ile Bilgi Sistemleri İlişkisi

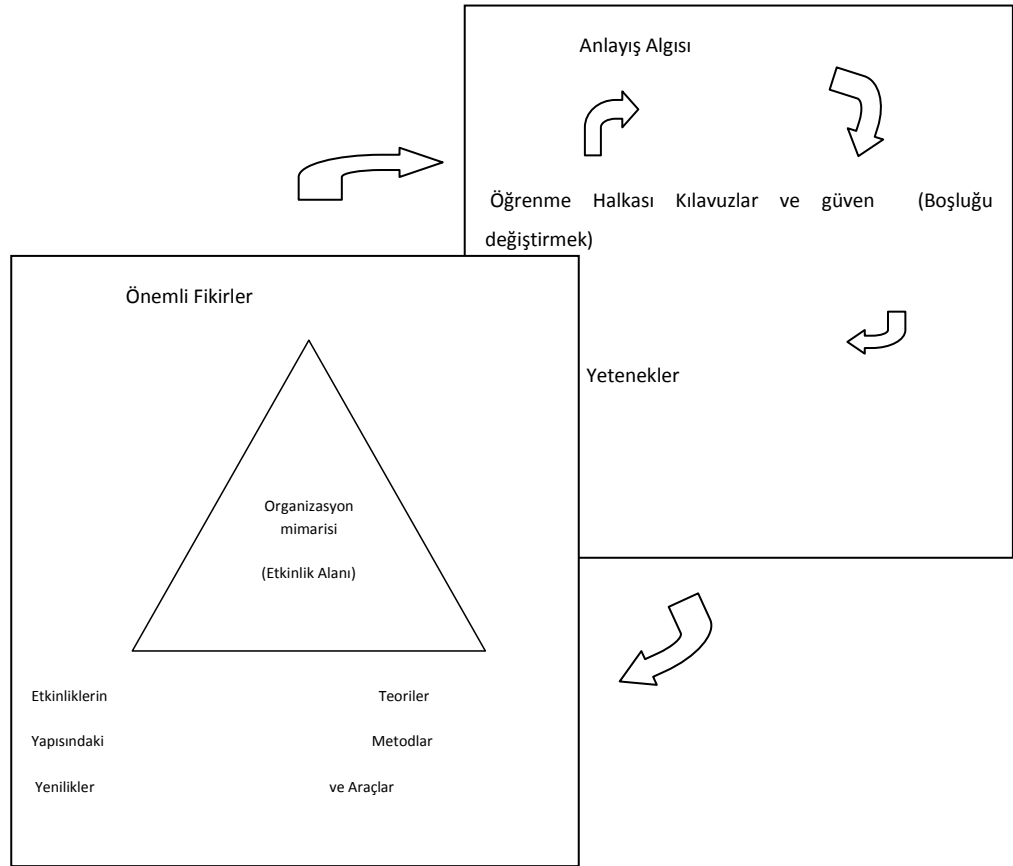
Bilgi sistemlerinin öğrenen örgüte doğrudan ve dolaylı olarak etkisi bulunmaktadır. Bilgi sistemlerinin bireylere dolaylı etkisi çevre ve yapı gibi faktörlerin etkisiyle olmakta iken doğrudan etkisi ise bilgi sistemlerinin organizasyonu daha organik, daha dinamik ve daha esnek kılmasıyla, bireylere örgütün yapısını ve geniş bilgi ağını yansıtması ile gerçekleşmektedir. Bu sistemler bilginin örgütte yöneticisinden işçisine varıncaya kadar yayılmasına katkı sağlamaktadır. Akan bilgi miktarı ve bireyler arasında iletişim yoğunluğu öğrenmeyi belirlemektedir. Öğrenen örgütlerde bilginin karar süreçlerine nasıl ilave edilebileceği ve bilgiye ihtiyaç hissetmeyen bireylere nasıl götürüleceği temel odak noktasıdır (Töremen, 2011: 89).

Bilgi sistemleri öğrenen örgütte örgütsel hafızaya da hizmet etmektedir. Örgüt potansiyel davranışları değişince öğrenmektedir. Bu değişim ne kadar yoğun yaşanırsa öğrenme o kadar çok gerçekleşmektedir(Töremen, 2011: 89; Huber, 1991).

### 1.1.12. Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgütün ne olduğu ve nasıl olacağı konusunda alan yazında muhtelif bilgiler bulunmaktadır. Bunlardan kısaca bahsetmek gerekirse örgütsel öğrenmenin hiçbir zaman gerçekleşmeyeceğinden dolayısıyla öğrenen örgüt diye bir yapıdan bahsetmenin doğru olmayacağı savunular bulunmaktadır. Sağlam ve yeterli bir temel bulamayan bu görüşün yanında birçok araştırma yapılmış ve araştırma bulgularından esinlenerek şu görüşler öne sürülmüştür; Örgütsel yapının her geçen gün farklılaştığını ve her şeyin birbirine girift bir duruma geldiğini bu nedenle örgütlerle ilgili örgütler nasıl öğrenirler ve değişirler? Sorusuna cevap aranması gerektiği vurgulanmıştır. Başka bir görüş ise organizasyonel öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenme stratejileri örgütün içerisinde mi belirlenmeli yoksa dışarıdan bir faktör stratejileri belirleyerek örgütte uygulamalı mı? Sorusuna cevap aramaktadırlar. Örgütsel öğrenme ve değişimin gerçekleşmesi için çok özel yolların varlığına işaret eden

araştırmacılar bunları;1 Örgütler öğrenmeyi (yapma) yoluyla gerçekleştirirler(Öğrenme Okulu). 2 Örgütler düşünme yoluyla öğrenirler(tasarım okulu).3 örgütler programlama yoluyla öğrenirler (Planlama Okulu).4 Örgütler hesaplama yoluyla öğrenirler(pozisyon Okulu). 5 Örgütler tartışma yoluyla öğrenir(güç okulu). 6 Örgütler büyük zorluklarla bilgilenme yoluyla öğrenir(Bilişsel Okul). 7 Örgütler kültürlüme yoluyla öğrenir(Kültürel Okul). 8 Örgütler çevreyle etkileşim yoluyla öğrenir(Çevre Okulu). 9 Örgütler girişim yoluyla öğrenir(girişim Okulu). 10 Değişim seyrek ve kuantumsal değişim yoluyla gerçekleşmektedir(Düzen Okulu). Örgütsel öğrenme yukarıda ifade edilen görüşlerin tek tek veya sentezlenerek uygulanması ile gerçekleşmektedir(Şimşek ve Kingır, 2006). Öğrenen örgüt kavramının daha iyi açıklanabilmesi için öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme kavramlarına ayrı ayrı bakılması gerekmektedir. Örgütsel öğrenme “örgüt içinde çeşitli düzeylerde öğrenme olayının gerçekleştiği bir süreç” , Öğrenen örgüt ise “bu süreç sonucu ortayaçıkan bir yapı” olarak ifade edilmektedir. Şekil 1.1. görüldüğü gibi öğrenen organizasyonun mimarisi teori, etkinlik ve önemli fikirler sayacağı üzerine oturtulmaktadır. Organizasyondaki bireylerin yeteneklerine göre yönlendirilmesi, algı oluşturulması ile öğrenme halkaları oluşmaktadır (Senge, 1990).



Şekil 1.1.Öğrenen Organizasyonun Sistemati Modeli (Senge, 1990).

### 1.1.13. Öğrenen Örgütlerin Özellikleri

Öğrenen Örgüt, problem çözme temeline dayalı yapısıyla, etkinlik amaçlı tasarlanmış geleneksel örgütten farklılaşmaktadır. Öğrenen organizasyon, yüksek beklentiler içeren, proaktif, geleceği iyi okuyan, canlı, stratejik kararlar verebilen, değişimlere ayak uydurma konusunda esnek ve adapte olabilen, deneyimleri teşvik

eden, öğrenme ve gelişim için eşit fırsatlar veren bir yapıdadır (Akhtar ve Khan, 2011:264).

#### **1.1.14. Öğrenen Örgüte Doğru Değişim ve Öğrenen Örgütün Unsurları**

Öğrenen örgütü diğer örgütlerden farklılaştıran “öğrenme” faaliyetinin işin her tarafına yayılmasıdır. Öğrenme için ayrı bir zaman dilimi belirlemek yerine örgütteki bireylerin her türlü etkileşiminde (iş birliği, iş bölümü) öğrenme bir sürece dönüşmektedir(Braham, 1998).Yeni Bilgi temelli ekonomi ve öğrenen toplumun talepleri doğrultusunda öğrenen örgüt rüyası gerçekleşmiştir. Geleneksel kuruluşlar öğrenen örgütleri anlamak ve kendilerini bu tür örgütlere dönüştürebilmek için çaba sarf etmektedirler. Bu kapsamda örgüt içerisinde yenileşme, farklı bakış açılarını yakalama, her soruna ilişkin özgün problem çözme yöntemleri kullanma, amaçlara ulaşmada niteliğin artırılması, paylaşılan vizyon oluşturulması gibi unsurlar aracılığıyla örgüt adım adım yeniden yapılandırmaya doğru götürülmektedir (Mohanty ve Kar, 2012:36).

Öğrenen örgüt yapısı örgüt liderlerinin öğrenen bir organizasyonu arzulanması ve bilgi paylaşılması yanında sorumluluğun paylaşılması ve bireylerin sorumluluklarının artırılması ile örgütlerin öğrenen örgüte doğru değişmesi mümkün olmaktadır(Şimşek ve Kınır, 2006).

#### **✓ Örgütsel Sosyal Mimari**

Sosyal mimari örgütün görünmeyen yüzündeki davranış ve tutumlarla ilişkilidir. Bireylere örgüt misyonu ve amaçları iyi anlatılarak kabullenmeleri sağlanmalı ve rutin davranışları dahi örgütsel öğrenmeye katkı sağlayabilecek kıvama getirilmesi için yeni strateji, politika ve yapılar geliştirilerek etkin bir öğrenme yapısını destekleyecek ilişkiler ağı oluşturulması gerekmektedir(Şimşek ve Kınır, 2006).

✓ **Paylaşılmış Vizyon**

Örgütün ideal geleceğinin örgüt lideri ve üyeleri tarafından resmedilmesi olarak ifade edilebilir. Örgüt mensupları ulaşılacak amacı bir çırpıda ifade edebilmeli ve davranışları ile bu durumu desteklemelidir. Bu kavrama öğrenen örgüt disiplinleri başlığı altında daha geniş olarak ele alındığından burada kısaca ifade edilmiştir.

✓ **Hizmet Edici Liderlik**

Bu liderlik anlayışı örgütteki herkesi kendine hizmet edenler olarak görmekten öte kendisini örgüte aday ve organizasyonun amaçları doğrultusunda fedakârlık gösterebilen, organizasyona hizmet eden insani bir liderlik anlayışıdır. Okullar açısından öğretim lideri pozisyonundaki eğitim yöneticileri bu tarz liderlik anlayışı ile hareket etmeleri gerekmektedir.

✓ **Güçlendirilmiş Çalışanlar**

Çalışanların kişisel ustalıklarını organizasyonun içerisindeki her faaliyette sekiyebilecekleri fırsatlar verilerek, bireylerin “emir eri” niteliğinden çok bir “kaptan” rolünde kendi yöntemleri ile sorumluluğu alanındaki faaliyetleri icra ederek örgütsel kararlarda rol alması anlamındadır(Şimşek ve Kınır, 2006).

✓ **Örgüt İçinden Geliştirilmiş Stratejiler**

Bu stratejiler öğrenen örgüt çalışanlarına örgütün duyu organları gibi yukarıdan veya aşağıdan sürekli organizasyonun beslenmesini sağlayarak organizasyonları nihai amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için örgütten beklenenleri saptayıp organizasyonun gerekli yöntem, yenilik ve donanımlarla beslenmesine katkı sağlamaktadırlar.

✓ **Güçlü Bir Öğrenme Kültürü**

Bütünün parçalardan daha büyük olduğu ve daha çok anlam ifade ettiği anlayışı ile organizasyonel mekanizmalar, parçalar arasındaki duvarların kaldırılarak güçlü bir iletişim ve etkileşim anlayışı ile öğrenme kültürü oluşturulması amaçlanmaktadır.

✓ **Enformasyon Paylaşımı**

Bireylerin organizasyonun her tarafından her zaman haberdar olduğu şeffaf bir yönetim anlayışı ile yönetildiği bilgi akışının yatay ve dikey her konumda gerçekleştiği bilginin rahatlıkla değiştirilebildiği bir yapıya bürünmüş bir organizasyon havası hâkimdir.

✓ **Yatay Yapı**

Çalışanların kendini yöneten takımlar olarak oluşacak ürünün nitelikli şekillenmesi amacı etrafında toplanmış olduğu, dikey bağlantıların dağıtılarak yatay bağlantılara dayalı bir yönetim anlayışı hâkimdir.

**1.1.15. Öğrenen Bir Örgüt Olarak Öğrenen Okul**

Wallece ve diğerleri öğrenen okulun temel taşları olarak yansıtıcı diyalog, öğretmenler arası etkileşim, öğrencinin öğrenmesine ortak odaklanma, eğitim personeli arasında iş birliği, yaygınlaşmış değerler ve normlar olarak belirtmektedirler. Değerlerin vurgulanması ile aktif bir öğrenci olan okul paydaşları bilişsel farklılıkların farkında olarak bütüncül bir öğrenme anlayışına sahiptir (Töremen, 2011: 112). Okulların tam bir öğrenen örgüt yapısına kavuşmasını içinde bulunduğumuz çevre şartları zorunlu kılmaktadır. Öğrenen örgütlerin ortaya çıkmasında sosyal ve ekonomik iklim, çalışma çevresi ve müşteri

beklentileri olmak üzere üç faktör etkili olmaktadır (Lyle, 2012:221). Çağımız insanın okullardan beklentisi algılan beklentiden daha üst seviyelere çıkabilmektedir. Bu durum okulları beklentilere cevap verebilmek için öğrenen örgütler olmaları durumuna sürüklemektedir. Okulların öğrenen örgüt olabilmesi için öncelikle örgütsel öğrenme kültürüne sahip olmaları gerekmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2004).

Schechter ve Qadach, (2012) araştırmalarının sonucunda örgütsel öğrenme mekanizmasının (OLM), okulun dinamik yapısı ile öğretmenlerin tutumları arasında bağ kurduğunu, bu durumun ise öğretmen çalışmalarını ve öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini belirtmişlerdir.

Eğitim kurumları, günümüz toplumu tarafından dayatılan rekabetçi ortamda rekabet gücü kazanma, etkinliklerini ve verimliliklerini artırma yollarını aramaktadırlar. Bu nedenle okullar çevrelerindeki değişimleri takip etmeli ve bu değişimlere uyum sağlamalıdır. Bunun için tek yol ise okulların geleneksel eğitim anlayışını terk ederek öğrenen örgütlere dönüşmeleridir (Jokić, Ćosic, Sajfert, Pečujlija ve Pardanjac, 2012).

Literatüre göre öğrenen okullar, çevresinde gelişen süreçleri takip eder, amaçlarını geliştirir, elverişli bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturur, girişimcilik ve risk alma konusunda cesaretlendirir, okuldaki çalışmalarını etkileyen tüm konularda düzenli analizler yapar ve okulun profesyonel gelişiminin devamlılığını sağlamak için fırsatlar oluşturur (Jokić, Ćosic, Sajfert, Pečujlija ve Pardanjac, 2012: 86).

#### **1.1.16. Okul Kavramı**

Eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenli olarak gerçekleştirildiği, öğrencilere çeşitli bilgi ve becerilerin bir program dâhilinde sunulduğu kurumsal bir yapı olarak tanımlanabilir. Ülkemizde okullar 0-4 yaş çocuklarının bakım hizmeti verilen kreşler, yuvalar, 4- 6 yaş çocuklarının eğitim ve yetişmesini üstlenen



anaokulları, 6-15 yaş çocukların yetişmesine hizmet veren temel eğitim kurumları, 15-18 yaş arası çocukların genel eğitimi ile ilgilenen orta öğretim kurumları olarak çeşitlilik göstermektedir (Cevizci, 2010: 371).

### **1.1.17. Öğrenen Okul Kavram**

Okul topluma çok fonksiyonlu olarak hizmet veren bir organizasyondur. Bu fonksiyonlar toplumun kültür mirasının aktarılmasından bireylerin toplumsallaşmasına ve bir meslek sahibi olabilmeleri için gerekli donanıma kavuşmalarına varıncaya kadar sıralanabilir. Günümüzde bilgiye ulaşmak kolaylaşmış ancak bireyleri gerekli olan bilgiyi gerekli yapılarda kullanılabilir hale getirebilmek zorlaşmıştır. Bu durum okulların öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmesi ve aktif bir durum sergilemesini zorunlu kılmaktadır. Öğrenen okul öğretmen ve öğrencileri ile tek başına ulaşılması zor olan bilgileri takım ruhu ile kolay öğrenilebilir ve kullanılabilir bir yapıya dönüştürülmesinde öncülük edeceği düşünülmektedir. Okullarda bireylerin sürekli öğrenme ve gelişmeye açık nefesler olarak yetişmelerine özen gösterilmelidir. Öğrenme ayrı bir zaman ayrılarak yapılan bir faaliyet olmaktan öte geçip bir yaşam tarzı haline gelmelidir (Subaş, 2010: 66).

Öğrenen okul bir öğrenme laboratuvarı olarak anlaşılmalıdır. Öğretmenler ve diğer paydaşları kendi alanlarındaki yenilik ve değişimleri sürekli takip eder ve meslektaşlarıyla paylaşırlar. Okulda öğrenme takımları vardır ve öğrenme takım halinde gerçekleşir. Her paydaş değişime ve yeniliğe açık zihni modele sahip öğrenmeye isteklidir. Bireysel yetkinliğin önemi her bireyi değerli kılmakta ve okul vizyonu etrafında buluşturmaktadır. Bu durumun gerçekleşmesi için okul yöneticilerine büyük görevler düşmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2004).

Okullarda örgütsel öğrenme öğrencilerden çok öğretmen ve okul yöneticilerini ilgilendirmektedir. Bu durum iki boyutta ele alınabilir. Birinci öğretmenlerin öğrenmeye istekli olmaları ve bu durumu bir sürece dökecek yapı ve donanımın okulda bulunması, ikincisi ise öğretmenlerin aldıkları eğitim ve

öğrenmeleri sonucu bunu sınıf ortamında uygulayabilmeleri için yönetsel engellerin bulunmaması söylenebilir. Örgütsel anlamda öğrenme etkinlikleri okulun tümünü kapsamaktadır. Bunun için okullarda karara katılma ve sorunlara dönük sık sık toplantılar gerçekleştirilerek bir yapının oluşturulması, başarıyı kutlayabilen bir okul kültürünün oluşturulması, bir vizyon etrafında kenetlenerek örgütlenmiş bir okul sistemi, mesleki gelişimle ilgili paylaşımların gerekliliğine inanan mensupları, ve mesleki gelişime imkan sunabilecek kaynaklara sahip bir okulu gerekli kılmaktadır(Alp, 2007:77).

### **1.1.18. Öğrenen Okulun Özellikler**

Öğrenen okulu geleneksel bir organizasyon yapısından farklı kılan öğrenme yaklaşımlarıdır. Öğrenen okulda birey düzeyinde öğrenme değil sistem düzeyinde öğrenme vardır. Bilgiye sahip olan bireylerin okul organizasyonunun dışına çıkması ile bilgi kaybolmaz organizasyonun hafızasında saklanır. Öğrenen okullar sahip oldukları özellikleri şu şekilde maddeleştirmek mümkündür.

- ✓ Katılımcı politika oluşturma
- ✓ Öğrenmeyi destekleyen örgüt yapısı
- ✓ Bilgi paylaşımı
- ✓ Katılımcı ödüllendirme sistemi
- ✓ Öğrenmeyi özendirilen örgüt kültürü
- ✓ Etkin insan kaynakları yaklaşımı.
- ✓ Sürekli ve uygun eğitim programları
- ✓ Yeni liderlik rolleri
- ✓ İletişim ve bütünleşme (Tiltay, 2009: 30).

### **1.1.19. Öğrenen Okul Kültürü**

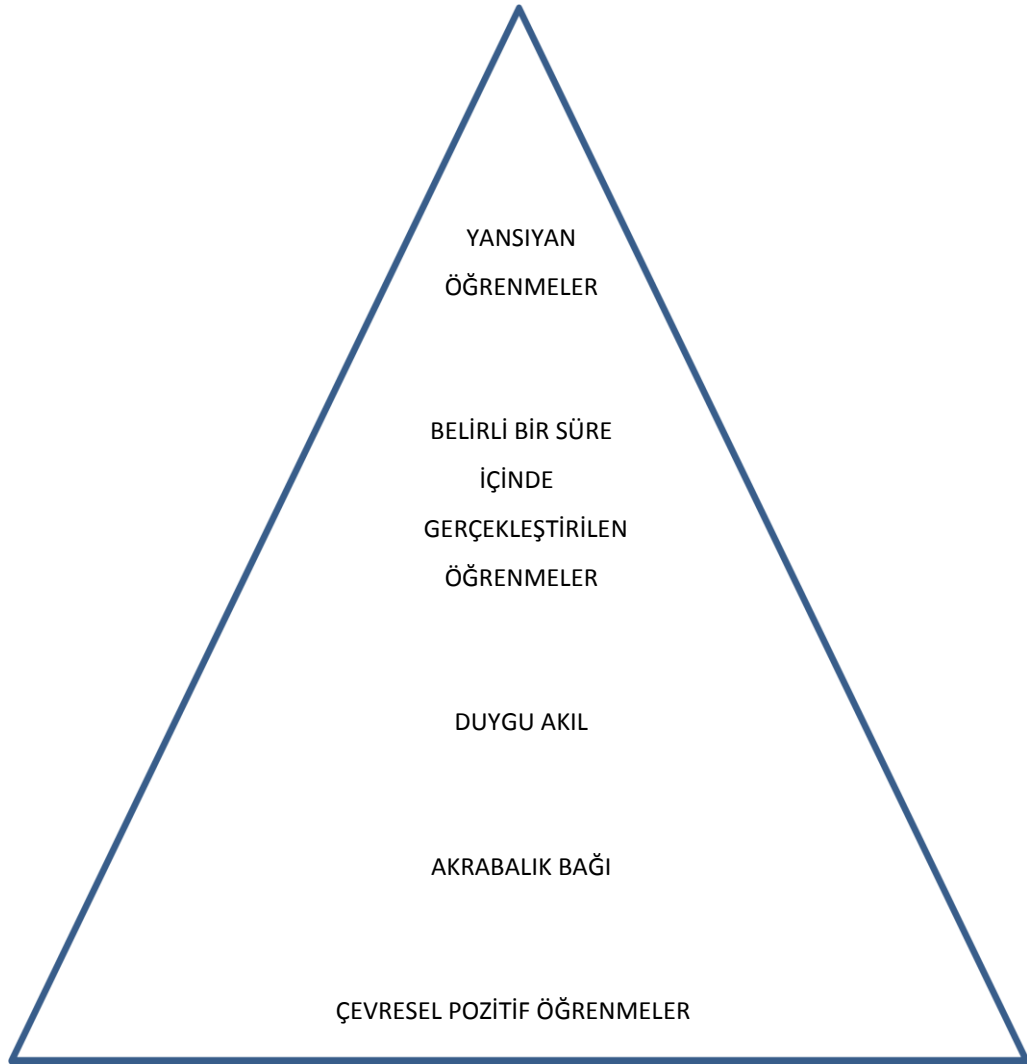
Okulun amaçlarının açık, anlaşılır olması ve basit bir yapı niteliği taşıması okulu daha fonksiyonel kılmaktadır. Ve okulda karakterize edilen normlar ve

değerler ile birlikte okul kültürünün desenlendiği düşünülmektedir. Okul kültürünün “aynı kalmakta mücadele eden” bir yapıdan, öğrenmeye ve yeniliklere açık bilgiyi sorgulayan bir yapıya dönüşmesi hedeflenmektedir (Töremen, 2011: 106).

### **1.1.20. Eğitimde Değişim İhtiyacı**

Senge (1990), bugünkü işleyişleri ile okulların öğrenen örgütten uzaklıklarını okulların kurallara aşırı bağlı olmaları, öğretim sürecinde bu aşırı kurallılığa uymak zorunda kalmaları, yöneticilerin işbirliğiyle çalışma arzularının yeterli olmaması, açık ve birleştirici bir vizyonun olmaması ve okul etkinliklerinin birbirinden kopuk biçimde yürütülmesi olarak ifade etmektedir. Okullarda girişimcilik ruhu ve yenilikçilik anlayışı olmalıdır (Balay, 2004). Son yıllardaki çalışmalar okulların öğrenen örgütler olmalarını gerekli kılmaktadır.

Son 15- 20 yıl içerisinde beyin fonksiyonlarıyla ilgili bilgilerin artması, zeka türleri üzerinde yapılan araştırmalar, bireylere göre öğrenme yöntemlerinin farklılaşması ve duygusal zekaya verilen önemin artması gibi yeni gelişmeler nedeniyle öğrenen okullara duyulan ihtiyaç artmıştır (Middlewood, Parker ve Beere, 2005).



Şekil 1.2.Öğrenmeyi Öğrenme- İhtiyaç Hiyerarşisi(Beere, 2003).

Yukarıdaki şekilde beynin öğrenme isteğini ihtiyaçların belirlediği görülmektedir. Öğrenmenin gerçekleşmesinde çevrenin, akrabalık bağlarının, duygusal algıların, bir süreye bağlı öğrenmelerin ve yansıyan öğrenmelerin hiyerarşik bir düzen içerisinde olduğu ifade edilmiştir(Middlewood, Parker ve Beere, 2005).

### **1.1.21. Okulun Sosyal Hayattaki Yeri**

Tarih boyunca milletlerin toplumsal yapısı incelendiğinde toplumun ihtiyaç duyduğu bireyler okullar tarafından yetiştirilmiştir. Savaşçı ihtiyacı olan milletler okullarda savaşçı yetiştirmiş, din adamı ihtiyacı olan milletler okullarında din adamı yetiştirmiştir. Bu durum tarihi seyir incelendiğinde çeşitlendirilebilir. Okulun ham maddesi insan olması ve yapı olarak toplumun merkezinde yer alması, birbirine girift bir yapıda bulunması toplumsal anlamda okulun önemini bir kez daha göz önüne sermektedir. Okul toplumların ihtiyaç durdukları insan yapısı ve insani davranışlar üzerine odaklanmıştır. Bilgi çağında ise toplumsal gereksinim bilgiye sahip olmanın yanında öğrenmeyi öğrenen öğrenmede aktif rol alabilen, sürekli öğrenmeye ve gelişmeye açık, bilgiyi kullanabilen geliştirebilen bireylere ihtiyaç duymaktadır. Okullar bilgi toplumunun arzu ettiği çağa ayak uydurarak toplumsal dinamikleri diri tutabilecek bireyler yetiştirmelidirler. Bu durum okulların öğrenen organizasyonlar olmalarını zorunlu kılmaktadır (Bal, 2011: 24).

Okul sisteminin kendisini öğrenen örgüt olarak tanımlayabilmesi için sahip olduğu yapıyı ve öğrencilerin başarı durumlarını göz önüne alması gerekir(Banoğlu, 2009).

### **1.1.22. Okullarda Öğrenme Ortamları**

Okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunmak amacıyla hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmaktadır. Öğretmenlerin birbirlerinin deneyim ve birikimlerinden faydalanmaları için zümre öğretmenler kurulu toplantıları gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin ders okuttukları sınıflardaki öğrencileri geniş bir yapıda tanımaları için öğrenci temsilcisi ve velilerle birlikte aynı şubede ders okutan öğretmenlerin katıldığı şube öğretmenler kurulu toplantıları gerçekleştirilmektedir. Okulların çevreyle örtüşerek beklentilere cevap verebilir

duruma gelebilmeleri için okul aile birliği toplantıları, okulun genel seyrinin paylaşılması için öğretmenler kurulu toplantıları, her yılsonu ve başında seminer çalışmaları gerçekleştirilmekte ve okul gezisi gibi sosyal aktivitelerle öğretmenler arası etkileşim ortamları birer öğrenme ortamı olarak değerlendirilebilir(Şimşek ve Yıldırım, 2004).

Okullarda diğer öğrenme ortamlarından *Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinde;* öğretmenlerin mesleki gelişim ve donanımlarını artırmak amacıyla faaliyetler düzenlenmektedir. Bu çalışmaların başarısı nitelikli olmaları eğitim kuramları ile desteklenerek uygulamaya dönük tarafının ağır basması verimliliğini artıracakđ düşünölmektedir. *Teftiş Denetim ve Rehberlik Faaliyetlerinde;* Okullarda öğretmenler yönetici ve denetmenler tarafından denetlenerek rehberlik faaliyetleri gerçekleştirilmektedir. Bu durum uygulamaya dönük birlikteliğin sağlanması ve örnek uygulamaların paylaşılmasına imkân sağlamaktadır. Karşılaşılan güçlüklerin çözölmesine ışık tutmaktadır. *Öğretmenler Kurulu Toplantıları;* İhtiyaç hissedildiği her durumda gerçekleştirilen öğretmenler kurulu toplantıları okul adına kararlar alınması ve faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için bir yol haritası niteliği taşımaktadır. Okullarda bu toplantılarda tüm öğretmenlerin söz almasına özen gösterilmesi ve yaklaşım tarzının önemsenmesi gerekmektedir. Okulda karara katılan öğretmenler uygulamada bir adım önde olacakđ düşünölmektedir. *Zümre Öğretmenler Kurulu Toplantısı;* Aynı branş veya ilkokullarda aynı sınıfı okutan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleştirilen bu toplantılar amacına uygun olarak gerçekleştirildiğinde eğitim öğretimin kalbi niteliğine sahip bir uygulama olarak değerlendirilebilir. Bu toplantılarda öğretmenler birbirlerinden öğrenme imkânı bulmaktadırlar. *Şube Öğretmenler Kurulu Toplantısı;* Aynı şubede derse giren öğretmenler okul yöneticileri öğrenci temsilcileri öğrenci velileri ve okul rehber öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleşen bu toplantılar geniş bir katılım yelpazesine sahip olması ve her öğrencinin çok farklı bakış açıları ile tanınmasına, eğitim öğretim faaliyetlerinde öğrenciye uygun eğitim öğretim ortamının hazırlanmasına, yeteneklerinin fark edilmesine fırsat vermektedir. *Okul–Aile Birliği Toplantıları;* Okulun tüm paydaşlarının katılımından oluşan, bir sivil toplum örgütü niteliğine sahip bu yapı, okul yönetimine katılma, karara katılma ve toplumun okuldan

beklentilerini yansıması açısından okullara, okul geliştirme çalışmaları açısından değer katmaktadır. Etkin kullanılabilen bu yapı öğrencilerde toplum hizmeti anlayışının kazandırılması ve sosyalleşmelerine dönük faaliyetler için imkânlar sunması ile öğrenen okula hizmet etmektedir. *Okul-Veli İşbirliği Veli Toplantıları*; Okullarda rutin aralıklarla gerçekleştirilen veli toplantıları iş birliği içerisinde faaliyetlerin gerçekleştirilmesine, öğrenci velilerinin kendilerini okulun paydaşı olarak hissetmeleri ve okulu sahiplenmelerine imkân sunmaktadır (Subaş, 2010: 84).

### **1.1.23. Bilgi Yönetiminde Bilgi Kavramı**

Bilgi yönetimi kavramı 1980 ve 1990 lı yıllarda evrensel bir nitelik kazanarak kullanılmaya başlamıştır. Örgütler insan kaynaklarına gerekli önemi vererek kendi yapıları içinde bilgiden daha iyi faydalanmaktalar. Organizasyonlarda bilgi yönetimini anlayabilmek için bilgi, enformasyon ve veri kavramaları iyi tanımlanmalıdır. Organizasyonlar bilginin kendi içerisindeki sirkülasyonunda sürecin niteliğini bilmeli ve yönetmelidir (Kock, McQueen ve Baker, 1996).

Bilginin ne olduğu eski çağlardan beri felsefenin önemli bir tartışma konusu olmuştur. Bilgi kavramına pragmatik yaklaşan örgütler farklı tanımlamalar yapmıştır. Nonoka (1994), bilgiyi “doğruluğu kabul edilmiş inançlar” olarak tanımlamıştır. Bilginin daha iyi tanımlayabilmesi için enformasyon ve veri kavramlarıyla birlikte ele almakta fayda vardır (Öztürk, 2005). Veri, durumlarla ilgili olgular topluluğudur. Enformasyon ise, göndereni ve alıcısı olan iletilerdir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010). Harris, bilgiyi “ Enformasyon, bağlam ve deneyimin bileşimi” olarak tanımlamaktadır. Duffy’ e (2000), göre ise bilgi enformasyonun yorum, analiz ve bağlam ile zenginleştirilmiş halidir (Yeniçeri ve İnce, 2005). Enformasyon ve bilgi içerik yönüyle farklılaşmaktadır. Enformasyon bilginin iletilmesi tecrübe yoluyla anlaşılması olarak ifade edilirken; Bilgi, “değer kazanmış enformasyon” olarak, kavramaları sebep- sonuç ilişkisi içinde tartışmaktadır (Yeniçeri ve İnce, 2005).

#### 1.1.24. Bilgi Yönetimi Kavramı Amacı ve Önemi

Bilgi yönetimi kavramı, yaşadığımız bilgi çağının gereksinimlerine teorik ve pratik bir karşılıktır. Bilgi yönetiminin amacı, örgütsel başarıyı sağlamak için karar verme süreci açısından kritik önemde olan bilginin üretimi, paylaşımı ve kullanımını etkileyen yapılar geliştirmektir. Pek çok örgüt bilginin örgütte yayılması ve kullanılmasını kolaylaştırmak, bilgiyi yönetebilmek amacıyla bilgi yönetim sistemleri geliştirmektedir (Demir, 2003). Bilgi yönetimi, doğru bilginin, doğru zamanda, doğru içerikle bireylere sunularak, bireylerin sahip olduklarının ürüne dönüştürmesine hizmet etmektedir (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010). Küresel anlamda rekabet edebilmek için örgütlerin bilgi yönetimini kültürlerine yerleştirmeleri gerekmektedir. Örgütlerin kültürlerinde bilginin örgütsel anlamda yayılması, yeni bilgilerin üretilmesi ve bilginin paylaşımı hayati değerdedir. Örgütler bilgi yönetim sistemleri kurarak kendi bilgi haritalarını oluşturmaktadırlar (Güçlü ve Sotirofski, 2006).

Örgütlere rekabet üstünlüğü sağlayabilen olgu, bilgiyi harekete geçirebilme ve kullanabilme yetenekleridir. Bilgi yönetimi, bilgiyi yaratmak, paylaşmak, elde tutmak ve geliştirmek için yeni radikal yollar arayışı içerisindedir. Bilgi yönetimi ile örgütlerde veriler enformasyona, enformasyonlar ise bilgiye dönüştürülerek açık ve örtük bilgi geliştirilir, kontrol edilir ve uygulanır. Aslında örgütlerin bilgi yönetim tutumları pazarda var olmak ya da olmamak kararını vermeleri anlamındadır (Yeniçeri ve İnce, 2005).

Sallis ve Jones (2002), bilgi yönetiminin gerekliliğini şu gerekçelerle ifade etmektedir:

- ✓ Bilgi yönetme stratejini örgütsel amaçlarla bütünleştirmek.
- ✓ Üst düzey yöneticilerin vaatlerini ilgililere açıklamak,
- ✓ Örgütte bilginin paylaşımını sağlamak,
- ✓ Örgütte yenilik yapmayı desteklemek,
- ✓ Bireylerin bilgi ve enformasyon paylaşma yeterliliklerini geliştirmek.



- ✓ Örgütün entelektüel sermayesini en üst düzeye çıkarmak.
- ✓ Yaşam boyu öğrenme kültürü oluşturmak.
- ✓ Paydaşların giderek karmaşıklaşan isteklerini karşılamak(Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010).

### **1.1.25. Bilgi Yönetim Süreçleri**

Bilgi yönetimi süreçleri alan yazında farklı sınıflamalarla karşımıza çıkmaktadır. Farklı ifade ediliş şekillerinin olmasına karşılık benzer olgulardan bahsedilmektedir. Bilgi elde edilmesi, bilginin tasnif edilmesi, bilginin transfer edilmesi ve bilginin kullanılmak üzere depolanması bilgi yönetim süreçleri olarak ifade edilmektedir. Bilgi örgütlerde entelektüel bir sermaye olarak değerlendirilmektedir. Örgütler bilgiyi ellerinde tutarak ve kullanarak güç elde etmiş olmaktadır. Bilginin üretildiği birimler olan eğitim kurumları da kendi içlerinde bilgi üretebilme, paylaşabilme ve örgütsel hafızada saklayarak gerektiğinde yeniden kullanabilmeliler. Çünkü bu durum organizasyonlara rekabet piyasasında avantaj olarak dönmemektedir(Lawson, 2003).

Okullar bu çerçevede değerlendirildiğinde sürekli bir bilgi akımı içerisinde olan kurumlardır. Öğrenen bir örgütte bilgi her aşamada farklı fonksiyonel icraatlarda kullanılmaktadır. Aslında bu durum sürekli bilgi elde edilmesi ve bu aşamaların işlemesi anlamı taşımaktadır(Öztürk, 2009).

### **1.1.26. Bilgi Yönetimini Etkileyen Unsurlar**

Bilgi eski çağlardan günümüze kadar sürekli iletilmiştir ve bilgini yönetilmesi ihtiyacı hep olmuştur. Ancak bilginin yayılma şekli her çağda farklılaşmıştır. Günümüzde ise bilgi teknolojinin gelişmesi ile birlikte teknolojik ortamda nakledilmektedir. Bu durum örgütlerde enformasyon oluşmasına ve bilgi kirliliğine yol açmaktadır. Bilgi yönetimini engelleyen unsurlar temelde iki kategoride Teknik- Teknolojik yapı ve Sosyal yapı olarak ele alınacaktır(Öztürk, 2009).

### **1.1.26.1. Teknik- Teknolojik Yapı**

Teknolojinin gelişmesi ile örgüt yapısına daha hızlı ve kolay bir şekilde girebilen veri ve enformasyona insan kaynakları tarafından yüklenen anlam bilgiyi oluşturmaktadır. Örgütsel anlamda bilgi yönetim süreci için zamanın üçte birisinden fazlasının kullanılmaması gereklidir. Zamanın üçte ikilik kısmı örgütsel fonksiyonlar ve diğer faaliyetlere ayrılmalıdır. Teknolojik gelişmeler bu rahatlığı örgütlere sağlamaktadır. Günümüzde örgütler daha çok teknoloji kullanmaya çalışmaktalar(Öztürk, 2009). Okullara bu çerçeveden bakıldığında kurulan bilişim ağları, sınıflarda kullanılan akıllı tahta sistemleri ve bilgisayar teknolojileri bilgi yönetimini kolaylaştırmaktadır. Ancak bunu desteklemesi gereken insan kaynaklarının bilgiyi anlamlandırmasıdır. Bu nedenle okulların insan kaynaklarının yetiştirilmesine önem vermeleri öğrenen örgüt için elzemdir. Öğretmenlerin bilgiyi elde etmeleri, paylaşmaları, kullanmaları ve depolamalarında teknolojik gelişmeler ve iletişim ağları destekleyici olmaktadır. Öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları bu tür teknolojileri kullanmaları oranında şekillenmektedir. Mobil cihazlar bilgi yönetimini kolaylaştırmaktadır. Okullarda bilgi yönetim süreçleri internet gibi küresel anlamda bilgi ağları ve teknolojik gelişmelerle desteklenmelidir. İnsanlık tarihinin geçirdiği çeşitli evrelerden sonra bilgiye sahip olabilmek bu asırda ön plana çıkmıştır. Bu yüzyılda bilgi en değerli öge niteliğindedir (Fang, Yang, Tsai, Wang ve Lee, 2007). Bilgi depolama ve organizasyonda yaymak için bilgisayar gibi bilgi teknoloji araçları kullanılmaktadır. Bilgi yönetiminde bilginin organizasyonda her düzeye yayılması kadar bireylerin kendi görevlerini yapmalarını kolaylaştırması ve örgütün hedeflerine hizmet etmesi önemlidir(Stromgoist ve Samof, 2000).

### **1.1.26.2. Örgüt Kültürü**

Örgütte varolan iletişimin niteliği, yardımlaşma, hoşgörü, adetler ,normlar kısacası örgüte mal olmuş ve örgütü bir arada tutun çatı kültür olarak ifade

edilebilir(Öztürk, 2009).Okullarda diğer örgütler gibi bilginin yayılması, kullanılması ve örgütsel hafızaya kaydedilmesini kültür haline getirmelidir. Aksi bir durumda okullarda bilgiye sahip olan bireylerin ayrılması bilgi kaybına yol açacaktır. Örgütlerde bilgi paylaşımı sosyalleşmeye ve etkili iletişime neden olduğundan örgütsel bağlılığı etkilemektedir. Örgütsel bağlılık ve örgüt kültürü arasında bağ vardır (Demir, 2005). Okullar için bu durum örneklendirildiğinde okulda yeni göreve başlayan bir öğretmene okulun tanıtılması, iş ve işlemlerde yol gösterici olmanın yanında yardımseverlik ve güler yüz gösterilmesi bilgi yönetimine olumlu anlamda hizmet edecektir. Bu davranışlar aslında bilgi yönetimi alt dallarından olan bilginin paylaşılması aşamasını da içine almaktadır.

### **1.1.26.3. Çalışanların Bilgi Düzeyi ve Becerisi**

İnsan bilgi yönetiminin odağındadır. Bilginin anlamlandırılması, üretilmesi, paylaşılması, kullanılmasında insan mekanizması birinci unsurdur. Bu nedenle bilgiyi doğru anlamlandırıp doğru yerde kullanacak olan insan unsurunun belli bir eğitim seviyesine sahip olması gerekmektedir. Kısaca bilgi yönetiminde eğitim seviyesinin etken bir role sahip olduğu söylenebilir (Öztürk, 2009).Organizasyonlarda teknolojik gelişmelerle birlikte mekanik cihazlar yerlerini almış ve görünen sermaye olarak algılanmaktadır. Ancak organizasyonlarda insan kaynakları ve bilgi gizli bir sermaye niteliğindedir. İnsan kaynaklarının gelişmesi bilgiyi elde etmeleri ve örgüt yapısı içerisinde bilginin tartışılmasının kültür haline getirilmesi ile hızlanmaktadır (Bagshaw, 2000). Modern bilgi teknolojisi ile öğretim kurumları bilgiyi paylaşmakta ve kayıt altında tutabilmektedir. Bu teknolojik imkânlar eşliğinde eğitim kurumları gerekli olan bilgiye nasıl ulaşılabileceğini ve kullanılabileceğini yetiştirdikleri bireylere öğretmeliler. Yaşadığımız asırda bilgiye ulaşmak kolaylaşmıştır. Ancak gerekli olan doğru bilgiye ulaşmak dikkat isteyen bir süreçtir ( Kidwell, Vander Linde, ve Johnson, 2000).

#### **1.1.26.4. İşletmenin/Okulların Yönetim Sekli ve Yönetimin Bakış Açısı**

Okullarda benimsenen yönetim anlayışı bilgi yönetimi açısından önem arz etmektedir. Kararlara katılım anlayışını benimsemiş bir yönetim anlayışı kurulan takımlar ve takımlar arasında bilgi akışını sağlayacak bilgi yönetim sistemini de kuracaktır. Yönetimin yaklaşım tarzı bilgi yönetiminin niteliğini belirleyici bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Öztürk, 2009).okul yöneticileri veöğretmenlerin bilgi yönetim tutumları, sınıf iklimi ve öğrencilerin öğrenme isteklilikleri ile birleştiğinde başarı kaçınılmaz olmaktadır. okul yöneticileri veöğretmenlerin bilgi yönetim tutumları yani bilginin elde edilmesi, paylaşılması, yeni bilgilerin elde edilmesi ve bilginin depolanmasına ilişkin alguları öğrencilerin öğrenme tutumların etkilemektedir (Li, Fang, Chen ve Tsai, 2009).Öğretmenler üniversitelerde akademik çalışmalar yürütün birimlerle birlikte bir araya getirilerek kolektif bir zekânın ürünü olarak adlandırılabilir bilgileri üretmelidirler. Bilgi üretme bilgi yönetim sürecinin bir gereği olduğundan böylelikle küresel anlamdaki yenilikler ve gelişmeler öğretmenler tarafından takip edilecek ve okullarda bilgi yönetim sistemleri aktif ve etkin bir şekilde çalışacaktır (Bangs ve Frost, 2012).

#### **1.1.27. Okul Ortamındaki Bütünleşik Bilgi Yönetim Sistemlerinde Sosyal Etmenler**

##### **1.1.27.1. Öğrenen Örgüt Kültürü(Kendini Geliştirme)**

Okullardaki öğrenen örgüt kültürü sürekli öğrenmeye istekli olan ve birbirinden öğrenmeye açık olan bireylerle şekillenmelidir. Bu anlamada okuldaki öğretmenler arasında meslektaşları ile yardımlaşarak kendilerini geliştirme bilinci yerleşecektir. Kendini geliştiren bir öğretmen meslektaşlarının ve okulun gelişiminde katkı sunacaktır. Bu açıdan okullarda sürekli öğrenmeye, gelişmeye, yenileşmeye açık bir okul kültürün oluşması sağlanmalıdır. Bu okulda farklı öğrenme birimleri oluşturularak, farklı okul yapılarının incelenmesi, gezilmesi gibi değişik metotlarla sağlanabilir (Ağır, 2005). Organizasyonlar, özellikle yüksek

eğitim kurumları yetiştirdikleri insanlara hayat boyu öğrenme istekliliğini de öğrenmelilerdir. Küresel çaptaki sürekli gelişmeler ve bilginin sürekli yenilenmesi organizasyonların ayakta kalabilmelerine şartı olarak hayat boyu öğrenmeye açık bireyler bulundurmalarını zorunluluk kılmıştır (OECD, 1999). Örgütlerde bilgi paylaşımı davranışları bireylerin organizasyon içerisindeki rolleri ile de ilişkilidir. Bilgi örgütlerde her kademedede çalışan personele ulaştırılabilmelidir(Pulecio, 2012).

### **1.1.27.2. Örgüt Kültürü(Örgütsel Bağlılık)**

Örgüt kültürü bireylerin örgütü kabullenmeleri ve adanmışlık seviyelerini etkilemektedir. Ortak paydada buluşabilen öğretmenleri olan bir okul, birbirinden öğrenme ve birlikte öğrenme faaliyetlerini rahatlıkla icra edebileceklerdir. Kendilerini buldukları okulun mensubu oldukları için mutlu hisseden bireylerden oluşturduğu okul kültürü örgütsel bağlılıkta beraberinde getireceği düşünülmektedir. Ancak çalışan sirkülasyonunun çok fazla olduğu durumlarda örgüt kültürünün aktarımı ve korunması bilgi yönetiminin devamlılığı açısından elzemdir. Okullardaki öğrenci ve öğretmen sirkülasyonu okul kültürünü etkilemektedir (Ağır, 2005).

Bilginin en değerli güç kaynağı olarak değerlendirilmesi son yıllarda bilgi yönetimi konusunda örgütleri araştırma yapmaya sevk etmektedir. Okullarda öğrenme icraatının merkezinde olan öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları okul gelişimi ve küresel rekabet açısından önemli bir durumdur. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi tutumlarını okuldaki yönetim anlayışı da etkilemektedir(Akgün vd., 2009). Okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler bilgi okuryazarlığı yeteneklerini kazanmış olmalıdır. Sürekli kendini geliştiren konumundaki öğretmenler okullarda karara katılmalıdır. Bilginin paylaşılması ve üretilmesi için birlikte karar verme kültürünün okullarda var olması gerekmektedir (Williams ve Coles, 2003).Eğitim müesseselerinde bilginin toplanması ve sistemli olarak yayılması için akademik kütüphaneler mevcuttur. Akademik kütüphanelerden bireyler kendi kabiliyetleri ölçüsünde beslenmektedir.

Bilginin organizasyondaki bazı bireyler tarafından içselleştirilmesi diğer bireyler tarafından da içselleştirilmesini gerektirmektedir. Organizasyonlar da bilgi edinme, bilgi yayma, bilgiyi kullanma kültürü olmalıdır(Maponya, 2004).

### **1.1.27.3. Örgütsel İletişim**

İletişim bilginin aktarımı, anlamlandırılması ve yayılması olarak tanımlandığında iki insanın karşılıklı konuşması ve arıların bal yapması da bir iletişim olarak değerlendirilecektir. Okul ortamında etkili bir iletişimin olması bilgi yönetimini kolaylaştıracaktır. İletişim bozuklukları bilginin yanlış yorumlanması veya paylaşılmamasına davetiye çıkarmaktadır. Bilgi yönetimine önem veren örgütler iletişim bozukluklarının önüne geçmelidirler. Okullar insan yetiştiren ve doğrudan insanla ilgilenen örgütlerdir. Bu nedenle etkili iletişim bilgi yönetimi açısından da okulların olmazsa olmaz değerlerindedir(Ağır, 2005). Organizasyonlar bilgi yönetim stratejilerinin gelişmesi yenileşmeleri ve değişimi takip etmeleri ile ilişkilidir. Örtük bilginin açığa çıkartılmasında örgüt kültürü, örgüt yapısı ve ödüllendirme stratejileri kadar örgütsel iletişimde bu süreçte etkili olmaktadır (Wang ve Ahmed, 2003).

### **1.1.28. Bilginin Başlıca Sınıflamaları**

Bilgi, kullanım biçimine göre (idealist bilgi, sistematik bilgi, pragmatik bilgi, otomatik bilgi), kaynağına göre (Açık bilgi, örtük bilgi), rekabet üstünlüğü yaratan (Deneyimsel bilgi, girişimci bilgi, kurumsal bilgi), niteliklerine göre (Kişisel bilgi, yapısal bilgi, müşteri bilgisi) olarak çeşitlendirilmektedir (Öztürk, 2009; Yeniçeri ve İnce, 2005).

Örgütlerde bilgi insanlar tarafından üretilerek, paylaşılır ve kullanılır. Örgütsel bilginin üretimi, paylaşımı ve kullanılmasında örgütteki informal yapılar daha işlevseldir. Örgütsel bilgi, takımdaki informal yapılarla diyalog yoluyla örgüte mal edilmektedir. Bilgi yönetiminin kalbi olarak ifade edilen örtük bilgi,

diyaloga ve söze dayalıdır. Örtük bilginin açığa çıkartılarak, örgütsel bilgiye dönüştürülmesi, bilgi yönetimini asıl uğraş alanını teşkil etmektedir(Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010). Sallis ve Jones (2002), örtük bilgiyi elde etmek, iyi bir yönetim, iletişim ve insan ilişkileri yeterliliği gerektirdiğini ifade etmektedir(Tunç ve Çelikkaleli, 2005).

Örgütsel bilginin paylaşımı: Sosyalleşme(Örtük bilginin sosyal etkileşim yoluyla içselleştirilmesi), kombinasyon( Açık bilginin kategorize edilerek sunulması), dışsallaştırma (Örtük bilginin ortaya çıkartılarak paylaşılması), içselleştirme( Açık bilginin bireyler tarafından hazmedilerek örtük bilgiye dönüşümü) şeklinde seyrettiği söylenebilir(Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010). Organizasyonlarda bilgi açık bilgi ve örtük bilgi olarak bulunmaktadır. Organizasyonlar açık bilginin içselleştirilmesi için gösterdikleri önemi örtük bilginin açığa çıkması için de göstermelidir. Örtük bilgi organizasyonda bilginin anlatılması, sosyal etkileşim kurulmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu bireylerin kendini bilmeleri ve organizasyonun bireylerin yeteneklerinden faydalanmasına imkan sağlayacaktır(Smith, 2001).

### **1.1.29. Bilginin Diğer Başlıca Sınıflamaları**

Bilgi kullanım biçimine göre, idealist bilgi, sistematik bilgi, pragmatik bilgi, otomatik bilgi; Kaynağına göre açık bilgi, örtük bilgi; Rekabet üstünlüğü yaratmasına göre, İşaretsel bilgi, deneyimsel bilgi, girişimci bilgi, kurumsal bilgi; Niteliklerine göre, kişisel bilgi, yapısal bilgi, müşteri bilgisi olarak sınıflandırılmaktadır (Yeniçeri ve İnce, 2005).

### **1.1.30. Bilginin Örgütsel Sermayeye Dönüşümü**

Çalıştığımız kurumlardaki insanlara dönük bilgilerimiz çok sınırlıdır. Birlikte uzun yıllardır çalışıyor olmamıza rağmen birbirimizin tüm yeteneklerinden haberdar olamayabiliyoruz. Bu geleneksel iş anlayışı gereği

yapılan işin etiketinden kaynaklanmaktadır. Nasıl ki doğada bulunan cevherler belli bir gayretin mahsulü olarak ortaya çıkarlar. Öylede insan kaynağındaki yaratıcılık ve yeteneklerde bir gayret neticesinde ortaya çıkarılmalıdır. Aksi durumda örgütlerde bilgi kaybolması veya unutulması yaşanacaktır. Bilginin depolanmasından daha çok örgüt için hayati önem taşıyan yönü bilginin kullanılmasıdır. Örgütler ellerindeki insan kaynaklarını çok iyi keşfedebildikleri ve kullanabildikleri ölçüde amaçlarına ulaşırlar. Bu anlamda okullar öğretmenlerin ve diğer paydaşların yeteneklerinden haberdar olarak birlikte öğrenme sürecine değer katabilecek şekilde istihdam etmelidirler (Yeniçeri ve İnce, 2005). Devletler ve işletmeler ekonomik kaygıları göz önünde tutarak bilgi yönetim sistemleri geliştirmekte ve bu sistemler aracılığı küresel anlamda kendilerini kıyaslamaktalar. Bilgi yönetimi devletler için olduğu kadar örgütler içinde küresel rekabet için gerekli bir yapıdır. Bu nedenle eğitim örgütlerinde kendilerini küresel çapta kıyaslamalarla yenilemeliler(Ngeleza, 2012). Günümüz şartlarında organizasyonlarda öğrenme bir zorunluluktur. Küresel anlamadaki sürekli değişim ve yenilikler organizasyonları da değişmek zorunda bırakmaktadır. Ancak organizasyonlar bu değişimin nasıl ve kim tarafından gerçekleştirileceğini son yıllarda daha çok tartışmaktalar(Dixon, 1999).

### **1.1.31. Bilgi Çağında İnsan Kaynakları Yönetiminin Örgütsel Bağlılık Yaratma Fonksiyonu**

Örgütteki bireylerin bağlılık hisleri organizasyonun amaçlarının gerçekleşmesi konusunda anlaşmaya varılması anlamı taşımaktadır. Kendini okulda mutlu hisseden bireyler okulun amaçlarının gerçekleşmesi için daha fazla katkı sunacaklardır. Duygusal ve psiko-sosyal anlamdaki ihtiyaçları karşılanan birey okula karşı adanmışlık duygularıyla hareket ederek iş verimliliği artacaktır. İşini severek ve isteyerek yapan öğretmenler paylaşmaktan hoşlanmaktadır. Paylaşımçı ve yardımlaşma davranışları okulda bir ekip ruhunun oluşmasına olanak verecektir (Yeniçeri ve İnce, 2005).Eğitim kurumları insanlar ile doğrudan ilişkili olduklarından insan kaynaklarını yetiştirmekte önemli görevleri icra etmekte. Donanımlı ve bilgili bireyleri yetiştirebilmek için gayret sarf



etmekteler. Eğitim kurumlarında bireyler kendi gayretleri ile kişisel olarak bilgiye ulaşabildikleri gibi deneyimler aracılığı ile ve önceden saklanan bilgilerin ortaya çıkarılması ile de öğrenmekteler(Govender, 2010).Küreselleşme organizasyonlara alanlarında uzman nitelikli insan kaynaklarına sahip olma zorunluluğunu da birlikte getirmiştir. Bilgiye ulaşabilen ve organizasyon içerisinde bilginin sirkülasyonuna katkı sunabilen personel örgütsel verimliliği de artırmaktadır. Doğru bilginin doğru zamanda doğru kişilere iletilmesi önemli bir durumdur(Samoff, 2000).21. yüzyılda varlıklarını devam ettiren ve rekabet gücünü elinde tutabilen organizasyonlar bilgi yönetin sistemlerini iyi işletebilen organizasyonlardır. Bilgi elde etmek ve insan kaynaklarını nitelikli hale getirerek alanında uzman bir kadroyla faaliyetlerini icra etmektedirler. Bu organizasyonlar insan kaynaklarının eğitimi için zaman ve kaynak ayırmaktalar(Kanjere, 2010).

### **1.1.32. Bilgi Tabanlı Organizasyonlar Olarak Okullar**

Günümüzde güçlü toplumlar bilgiye sahip olan ve bilgiyi kullanan toplumlardır. Yaşadığımız çağda teknolojik gelişmelerin hızla yenileşmesi ve bilgiye ulaşımı kolaylaştırması yaşamın her kesimini etkilediği gibi toplumun okullardan beklentisini de değiştirmiştir. İletişim araçlarındaki gelişmeler topluma hizmet eden okulların toplum ve çevreyle birlikte hareket etmelerini, hatta değişimin öncüsü olmalarını gerektirmektedir. Okulun kendi yapısı içerisinde bilgiye ulaşmanın kolaylaşması doğru ve kullanılabilir bilginin yapılandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Temel işlevi “öğretmek” olan okullarımız bilgiyi iyi yönetebilmek zorundadır. Zira okullar çıktıkları yoluyla toplumu etkileyeceklerinden okulların bu yapıya kavuşması öğrenen bir örgüt olmaları ile mümkündür. Çünkü öğrenen örgütlerde sürekli bir değişim kültürü vardır. Bununla birlikte öğrenen örgütler toplumu etkileyebilecek güce sahiptir. Öğrenen okulun toplumu etkileyebilmesi için toplumdaki farklı yapılarla sürekli iş birliği ve etkileşim içerisinde olmalıdırlar (Muratoğlu, 2005).Okulların başarılı olabilmeleri için bilgi yönetimini benimsemiş olmaları ve paydaşların bilgi yönetim sistemine adapte olmaları gerekmektedir. Bilgi organizasyonlarda bireysel ve toplu olarak elde edilmektedir. Entelektüel sermaye niteliğindeki bilginin elde edilmesi kadar

kullanılması ve geliştirilmesi de önemlidir. Bazı organizasyonlar sürekli bilgi edinme yolunu tercih ederlerken bazıları ise var olan bilgiyi geliştirmektedirler (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2010).Organizasyonlarda entelektüel değer üretmek için bilgi üretmeli hatta diğer organizasyonlardan bilgi paylaşımı içersinde olmalıdır. Bilgi paylaşımını organizasyonda bilginin var olması teknolojik etkenler ve kültürel etkenler etkilemektedir (Dowling, Chambreuil, Muller ve Vincent, 2004).

### **1.1.33. Bilgi Yönetimi Öğrenen Örgüt(Okul) İlişkisi**

Okulların bilgi üretme kapasitesinin güncel ve aktif olabilmesi için okullardaki informal yapıların örgütün hiyerarşik yapısıyla uyumlu hale getirilmesi elzemdir. Farklı alanlarda uzman olan sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşturulan takımların bilgi üretme kapasiteleri yüksektir. Bunun gerçekleşmesi için bireyler arası güven ve diyalog iyi seviyede olmalıdır. Örgütlerde bilgi, örtük bilgi ve açık bilgi olarak bireysel hafızalar ve örgütsel hafızada kayıtlıdır. Örgütlerde örtük bilgi, görüşme, iletişim, etkileşim ve diyalog yoluyla dışsallaştırılarak örgütsel öğrenme ve ekip öğrenmesine dönüştüğü alan yazında ifade edilmektedir(Tiltay, 2009).

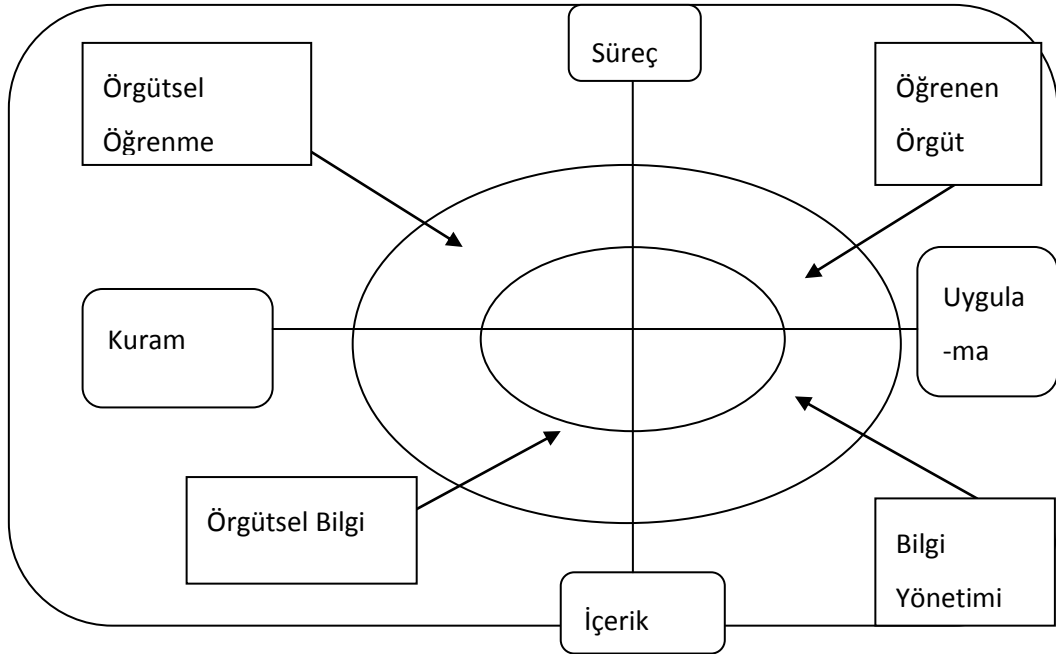
Organizasyonlarda bilgi yönetimi, öğrenmeyi kolaylaştırarak bireysel amaçlarla örgütsel amaçların birleşmesine katkı sunmaktadır. Organizasyonların en küçük öğrenme birimi olan bireylerdeki, kendini gerçekleştirme arzusu örgütsel amaçlarla birleştğinde, organizasyonların “öğrenen örgüt” olmasına zemin hazırlamaktadır. Sürekli yenilenme, değişime adapte olmak zorunda olan örgütler, vizyonlarını ve stratejilerini oluşturup bilginin yaratılması, elde edilmesi, işlenmesi ve kullanılmasını sağlayacak enformasyon sistemlerini kurduktan sonra bilgi temelli yeniliği oluşturacak olan insan kaynaklarını geliştirmeliler. Aksi durumda teknolojik imkânlar ve örgütsel araç ve gereçler ne kadar gelişmiş olursa olsun yetenekli çalışanları olmayan örgütler kendilerinden beklenen performansı gösteremeyeceklerdir. Bu anlamda bilginin insana özgü bir kavram olduğu göz önünde tutulduğunda bilgi yönetimi ve öğrenen örgüt ilişkisi daha iyi anlaşılacaktır. Günümüzde bilginin en önemli güç olarak nitelendirilmesi

örgütsel anlamda dikkatleri öğrenen örgütlerin üzerine çekmiştir. Öğrenen örgütler; örgütteki bireylerin bilgilerini paylaşabilmeleri ve yeni fikirlerin ortaya çıkması için ortam sağlandığı yapılardır. Bu örgütler iyi bir bilgi yönetimi anlayışı ile örgüt için gerekli bilgileri toplayıp, yorumlayarak ve paylaşarak kendilerini yeniler, geliştirirler. Buradan da anlaşılacağı üzere, yerine getirdikleri işlevler bakımından öğrenen örgüt ile bilgi yönetimi benzerlik göstermektedir. Öğrenen örgüt yapısı, bilginin bilinçli olarak yayılması, yönetilmesiyle kurgulanabilir. Dolayısıyla örgütlerde ki bilgi yönetimi tutumunun, öğrenen örgüt üzerinde mutlak bir etkisi söz konusudur. Bu etkinin istenildik düzeyde olması örgütlerin öğrenen örgütler olmasına olumlu katkı sağlayacaktır(Akkoç, 2008).Bilişim çağına geçiş süreciyle birlikte eğitim örgütlerinde de bilişim araçları kullanılmaya başlanmıştır. Ancak bu durum bilgiye kolay ulaşılabilirliğin yanında, beklentilerin aksine bazı problemleri de birlikte getirmiştir. Eğitim örgütlerinde bilgiye ulaşabilen, kullanabilen, yeni bilgiler üretebilen ve bilgiyi tüm örgüte mal edebilen nitelikli bireylere olan ihtiyaç gözle görülür boyutlara ulaşmıştır(Ağır, 2005). Eğitim örgütlerinin öğrenen örgütler olabilmesi zorunluluğu, bilişim teknolojilerinin okullarda kullanılmasıyla adeta daha aşikar hale gelmiştir. Bilgi toplumunun alt sistemi olan okulların bilgiye değer veren, kullanan, paylaşan, üreten bir yapıya kavuşma zorunluluğu vardır. Çünkü eğitim kurumları bilginin en çok fark edildiği, kullanıldığı yerlerdir. Genel işlevi bilgi üretmek, paylaşmak olan okullar öğrenen örgütler olarak faaliyetlerini sürdürmeleri okulun niteliğini artıracığı düşünülmektedir. Bunun için okul yönetiminin bilgi yönetimi tutumları kadar eğitim kurumlarının önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin de meraklı olmaları, sürekli öğrenme isteği taşımaları, bilgiyi üretmeleri, kendilerini yenilemeleri eğitim kurumlarının öğrenen örgüt(okul) olabilmeleri için mutlak bir gerekliliktir(Üzüm, 2009). Diğer bir açıdan bilgi yapısı itibari ile dinamik ve yaşayan bir olgudur. Bilgi insan tarafından üretilen ve insan tarafından öğrenilerek, yaşatılan, geliştirilen bir olgudur. Bu durum gereği örgütlerdeki nitelikli bireyler, öğrendiklerini örgütsel hafızaya kaydetmezse, bireylerin örgütten ayrılmasıyla örgüt zaafa düşecektir(Muratoğlu, 2005). Bu nedenle organizasyonlar bilgi yönetimine, bilginin üretilmesi, paylaşılması ve kullanılmasına çok önem vermek durumundadırlar. Aynı zamanda örgütlerde bilgi yönetimi bir örgütleme

konusu olmaktan çok bir anlayış bir kültür sorunudur. Kültür ile bilgi arasında güçlü bir bağ vardır. Kültür bilginin örgütte nasıl üretileceğini, paylaşılacağını ve bilginin önemini şekillendirir. Bilgi örgütte sosyal etkileşim yoluyla paylaşılmaktadır. Bu nedenle örgütlerde bilgi yönetimi bir sosyalleşme süreci olarak kültürel bir yapıya bürünmektedir. Dolayısıyla bireylerin örgüt kültürüne karşı olumlu tutumları okullarda ki bilgi yönetimi ve Öğrenen örgüt(okul) açısından önemlilik arz etmektedir(Demir, 2005).

#### 1.1.34. Bilgi Yönetiminin Öğrenen Örgüt Disiplinlerine Etkisi

Örgütsel öğrenmeden amaç örgütsel bilginin vücuda getirilmesi geliştirilmesi olarak düşünülürse, örgütsel öğrenme yeni bilgi veya yeni bir davranışın oluşmasına yol açmaktadır. Bu durum birbiriyle ilişkili olan “Örgütsel Öğrenme”, “Örgütsel Bilgi”, “Öğrenen Örgüt” ve “Bilgi Yönetimi” konularının bütünleştirilmesi gereğini ortaya koymaktadır. Lyes ve Easterby- Smith (2003) tarafından öğrenen örgüt ve bilgi yönetimi ilişkilerinin betimlenerek bu iki kavranma birlikte bakılması gereğini vurgulamışlardır. Bu durum şekil 2.3.1.1 üzerinde ana hatlarıyla ifade edilmektedir.



Şekil 2.3.1.1. Öğrenen Örgüt Bilgi Yönetimi İlişkisi (Şimşek ve Kınır,2000).

### **1.1.35. Bilgi Elde Etme/Üretmenin Öğrenen Örgüt Oluşumuna Etkisi**

Öğrenen örgütten söz edebilmek için bilginin varlığı gereklidir. Örgütün kendi içerisinde üretilen bilgi veya dış kaynaklardan elde edilen bilgi örgütte sistemli hale getirilerek kullanılması ve yeni bilgilerin üretilmesi yoluyla öğrenen örgüt oluşur. Örgütün amacına hizmet edecek bilginin örgütte var olması öğrenen bir örgüt için temel şarttır. Yeni bilgilere açık olamayan veya kendi içerisinde bilgi üretmeyen bir organizasyon, örgütsel öğrenme için gerekli ham maddeden yoksun olacağından öğrenen örgüt oluşamayacaktır. Bu nedenle bilgi öğrenen örgüt için bir zorunluluktur(Akkoç, 2008).

### **1.1.36. Bilgi Sınıflamanın Öğrenen Örgüt Oluşumuna Etkisi**

Öğrenen örgütün beş disiplininden biri olan sistem düşüncesinin diğer disiplinleri de etkilediği düşünülürse, sistem düşüncesinin rasyonel varlığı bilginin sınıflandırılması ile mümkündür. Bilginin sınıflandırılması örgütte bilgiye kolay ulaşılmasını sağlayacaktır. Bununla birlikte örgütteki çeşitli birimler arasında doğabilecek çatışmalarında önüne geçilecektir. Örgütün temel öğrenme birimi olan takımlar kendi alanlarındaki bilgi daha kolay elde edecek ve mevcut bilgeleriyle sentezleyecek ve analiz ederek yeni bilginin oluşumuna zemin hazırlayacaktır. Bu ahenk örgütteki iş birliği ve koordinasyonu güçlendirecektir (Akkoç, 2008).

### **1.1.37. Bilgi Saklamannın /Arşivlemenin Öğrenen Örgüt Oluşumuna Etkisi**

Bilginin saklanması ve arşivlenmesi örgütler için bilgiye ihtiyaç duyulduğunda ulaşılması açısından önem arz etmektedir. Bilgi teknoloji araçlarının gelişmesiyle örgütlerin bilgiyi depolama şeklide değişmiştir. Eskiden kırtasiye malzemeleri ile depolanan bilgi artık elektronik ortamlarda saklanmaktadır. Bu saklama şekli bilgiye istenildiği anda ulaşılabilme kolaylığını sağladığından öğrenen örgüte katkısı tartışılmaz boyuttadır. Ancak bilginin

kaybolmaması için gerekli birçok önlem alınmalıdır(Akkoç, 2008). Okullar açısından bu durum değerlendirildiğinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen e- okul sistemi öğrencilerin ders notu bilgilerinin yanında birçok bilgilerinin depolanması ihtiyaç duyulduğunda da kullanılması öğretmen ve okul idaresinin işini kolaylaştırmakla kalmayıp zaman tasarrufu sağlamaktadır. Bu zaman dilimi öğretmen ve diğer çalışanlar açısından yeni öğrenme ve faaliyetlerde kullanılması ile öğrenen örgüt niteliği taşıyan okulları daha ileri bir seviyeye taşıyacağı kuşkusuzdur. Bu durum personel bilgileri ve mali işler açısından da böyledir. Daha çok zaman harcanarak gerçekleştirilen faaliyetler kısa sürede gerçekleşmektedir. Bununla beraber yönetim ve bireyler arasındaki iletişimde hızlanmaktadır. Öğretmen tarafından elektronik ortama aktarılan bilgi zaten yönetim tarafından istenildiğinde ulaşılabilir olduğundan gerekiyorsa önlem alınması, öğrenci velisine doğrudan bilgi verilebilmesi kolaylıklarını sunmaktadır. Zamanın verimli kullanılması daha çok okul yönetimi öğretmen öğrenci veli ve diğer paydaşlarla etkileşimi getirmekte ve örgütsel bağlılığa katkı sağlamaktadır (Akkoç, 2008).

### **1.1.38. Bilgi Paylaşımının Öğrenen Örgüt Oluşumuna Etkisi**

Bilginin paylaşılması örgütte bir kültür haline getirilmelidir. Örgütte bilgi paylaşımı örgütsel iletişim ile doğrudan ilişkilidir. Organizasyondaki bireylerin yeni bilgiyi paylaşmaları örgüt düzeyinde güven duygularını destekleyecek ve diğer bireylerinde bilgiyi paylaşmalarına olanak sağlayacaktır. Paylaşılan bilginin akış şekli örgütteki iletişim ağını güçlendirecek ve bireylerin elde ettikleri bilgileri kullanmaları için motivasyon kaynağı olacaktır.

Öğrenen örgüt açısından bu durum beş disiplinden biri olan paylaşılan vizyona ortam hazırlamaktadır. Okul paydaşları tarafından bilinen okul vizyonu bu doğrultuda çalışmaların yoğunlaşmasına ışık tutacaktır. Bir vizyon etrafında kenetlenen okul paydaşları kurumsal bir kimlik oluşmasını sağlayacaktır. Bütün olarak okul bir takım ruhuna sahip olacak ve okulun amacına hizmet etmesine destek olacaktır.

### **1.1.39. Bilgi Yönetimi Perspektifinden Örgütsel Öğrenme ve Öğrenen Örgütler(Okullar)**

Mevcut literatür incelendiğinde örgütsel öğrenmenin bilgi yönetimi ile yakından ilgili olduğunu söylemek mümkündür. Örgütlerde bilginin edinimi, bilginin paylaşılması, bilginin yorumlanması, bilginin depolanarak örgütsel hafızada saklanması aynı zamanda örgütsel öğrenme niteliği taşımaktadır. Buradan hareketle bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme kavramlarının birbirlerinin tamamlayıcısı olduğunu söylemek doğru bir ifade olacaktır(Spender,2008).

### **1.1.40. Bilgi Yönetimi Süreci ve Örgütsel Öğrenme**

King vd.(2008) tarafından örgütsel bilgi yönetimi ile birlikte örgütsel öğrenme modelini birlikte açıklayan çalışması örgütsel öğrenme aşamaları ve bilgi yönetimi kavramlarının birbiriyle etkileşim içerisinde olduğunu ve tamamlayıcı özelliklerinin olduğu açıkça belirtilmektedir.

Bilginin oluşumu, Sosyalleşme süreci sonucu karşılıklı etkileşim yoluyla örtük bilgi açık hale gelmektedir. Dışsallaşma süreci sonucunda bireysel anlamda zihindeki bilgiler dışarıya aktarılmaktadır. İçselleştirme süreci sonucu açık bilgi örtülü bilgiye dönüşmektedir. Birleştirme süreci sonunda dışarıdan alınan bilgi kendi bilgileri ile sentezlenerek yeni bir bilgi oluşmaktadır. Belirtilen bu aşamalar örgütte gerçekleşmekte ve aynı zamanda örgütsel öğrenme gerçekleşmektedir. Örgütsel öğrenmede bilgi örgüt düzeyinde sistematik düzeye edinilir, paylaşılır, yorumlanır ve tekrar erişilebilecek şekilde depolanır. Bu ifadelerden hareket ederek örgütsel öğrenme süreci sonucunda ortaya çıkan ürünün yönetilmesi bilgi yönetimi olarak ifade edilebilmektedir (Spender,2008).

## 1.2. PROBLEM CÜMLESİ

Milli eğitim bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışmakta olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi ve öğrenen örgüte ilişkin algıları ne düzeydedir? Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen örgüt algıları arasında anlamlı ilişki var mıdır?

### 1.2.1. Alt Problemler

1. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları ve öğrenen okul algıları arasında;

“Cinsiyet” değişkenine göre,

“Yaş” değişkenine göre,

“Kıdem” değişkenine göre,

“Okul Türü” değişkenine göre,

“Bir Dergiye Abone Olma Durumu” değişkenine göre,

“Günlük Gazete Alma Durumu” değişkenine göre,

“Televizyonda Gündeme İlişkin Tartışma Programlarını İzleme Durumu”,

“Okuldaki Görev Türü” değişkenlerine göre,

anlamlı farklılık var mıdır?

2. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” “Öğrenen Örgüt (Okul)” algılarının anlamlı yordayıcısı mıdır?

3. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Paylaşılan Vizyon” alt boyutunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

4. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt



(Okul)” algıları alt boyutları olan “Kişisel Hâkimiyet” alt boyutunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

5. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Zihni Modeller” alt boyutunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

6. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Takım Halinde Öğrenme” alt boyutunun anlamlı yordayıcısı mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı; eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları ile öğrenen örgüt (okul) algılarının “Cinsiyet”, “Kıdem”, “Yaş”, “Okul Türü”, “Okuldaki Öğretmen Sayısı”, “Bir Dergiye Abone Olma Durumu”, “Günlük Gazete Alma Durumu”, “Televizyonda Gündeme İlişkin Tartışma Programlarını İzleme Durumu”değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları ile öğrenen örgüt(okul) algıları arasındaki ilişkiyi betimlemek ve bunlara bağlı olarak ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi, bilgi paylaşımı, birlikte öğrenme ve birbirinden öğrenme durumlarını yorumlamaktır.

### **1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

İnsanlık tarihi boyunca toplumların yaşamlarını sürdürme biçimlerinin ve bunu etkileyen temel paradigmaların sürekli bir değişim içinde olduğu görülmektedir. Günümüzde ise bu değişim, kendisini her alanda daha hızlı ve daha fazla çeşitlilik göstererek hissettirmektedir. Bilişim teknolojilerindeki yenilik ve

gelişmelerle birlikte çağımızda bilgiye ulaşmak o kadar kolaylaşmıştır ki, adeta örgütler ve bireyler bilgi bombardımanı altında varlıklarını sürdürmektedirler.

Elbette bilgiye her yerde ulaşabilmek örgütsel amaçların gerçekleşmesine katkı sağlamaktadır. Ancak örgütsel amaçların gerçekleşmesi için, örgütler bilişim teknolojileri yanında, nitelikli insan kaynağına da sahip olmalıdırlar. Teknolojik yeniliklerin her geçen gün hızla arttığı yaşadığımız çağda, örgütler, kendi varlıklarını bu değişime ayak uydurabildikleri ölçüde devam ettirebilmektedirler. Bunun için örgütler; kendilerine gerekli olan bilgiye sahip olmak, üretmek, paylaşmak ve kullanmakla birlikte sürekli öğrenerek kendini geliştiren bireylere, birbirinden öğrenebilen birey ve takımlara, örgütün amaçlarını bireysel amaçları ile bağdaştıran personele, kalıp yargılardan sıyrılarak yenilik ve gelişmeye odaklanmış bir örgüt yapısına ihtiyaç duymaktadır. Bu ihtiyacın en çok hissedildiği örgütlerin başında ise toplumu dönüştüren ve geliştiren eğitim kurumları olan okullar gelmektedir.

Öğrenen örgüt; Şanal (2009) Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşlerini; Kılıç (2009) ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerini; Subaş (2010) ilköğretim okullarında çalışansınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamalarını; Bal (2011) ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algılarını; Tiltay (2009) Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini; Alp (2007) ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarını çalışmıştır. Bilgi Yönetimi; Öztürk (2005) İşletmelerde bilgi yönetimi ve bilgi paylaşımını; Muratoğlu (2005) Eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi stratejilerini; Akkoç (2008) Öğrenen örgüt oluşumunda bilgi yönetimi uygulamalarının rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. uygulaması; Öztürk (2009) Bilgi yönetim sürecinde bilginin paylaşılması ile ilgili bir araştırma; Ağır (2005) Bilgi yönetim sistemleri ve eğitimde bilgi yönetimi sistemi uygulamasını çalıştığı görülmektedir. Alan yazında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda bilgi yönetim tutumları ve öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkiyi betimlemeye dönük bir araştırma bulunmamaktadır.

Bu araştırma ile alan yazındaki bu boşluk doldurmak için eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetimi Tutumları” ve “Öğrenen Okul” algıları tespit edilmekle birlikte okuldaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları”nın “Öğrenen Okul” algılarına etkisi araştırılacaktır. Böylece eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetimi Tutumları” ve “Öğrenen Okul” algılarında bir farkındalık düzeyi oluşacaktır. Amaçlanan bu farkındalık, sürekli değişim içerisinde olan dünyada okulları değişimin öncüsü konumuna taşıyarak, okullarda bilgi paylaşımının okul kültürü haline gelmesine ve öğrenenokul anlayışına hizmet edeceği düşünülmektedir.

## **1.5. SAYILTILAR**

**1.5.1.** Ölçme araçlarının kapsam geçerliliği belirlenirken uzman görüşleri yeterli bulunmuştur.

**1.5.2.** Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, araştırma sırasında yöneltilen sorulara samimi ve doğru görüşler belirttikleri varsayılmıştır.

## **1.6. SINIRLILIKLAR**

**1.6.1.** Araştırma 2012-2013 eğitim ve öğretim yılında Sivas ili Zara, Hafik, İmranlı ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerle sınırlıdır.

**1.6.2.** Sivas ili Zara, Hafik, İmranlı ilçelerindeki okullarda 2012-2013 eğitim öğretim yılında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

## **1.7. TANIMLAR**

**Öğrenme;** “Davranışlarda veya öğrenilmiş şekilde davranabilme kapasitesinde meydana gelen ve birtakım pratikler yoluyla gerçekleşip kendini hayatın çeşitli alanlarında gösteren sürekli ve kalıcı değişiklikler.” (Cevizli, 2010).

**Örgüt;** Chaster I. Barnard' a göre örgüt “İki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemidir.” (Aydın, 2010).

**Öğrenen Örgüt;** Öğrenmeye öncelik veren, çalışanları öğrenici olan ve öğrenme süreçlerinden oluşan bir öğrenme ortamıdır( Şimşek ve Kınır, 2006).

**Örgütsel öğrenme;** “ Örgütlerin kendi sorunlarını çözmelerine, yeni fikirler yaratmak için kapasitelerini artırmalarına ve devamlılıklarını sağlamalarına katkıda bulunan hayati bir yetenektir.” (Akgün ve dig., 2009).

**Okul;** “Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği, öğrencilere çeşitli bilgi, beceri, ve alışkanlıkların belli bir program doğrultusunda ve düzen içinde kazandırıldığı kurumsal yapı.” (Cevizli, 2010).

**Veri;** “Bir organizasyon veya fiziki çevrede gelişen hadiseleri temsil eden, insanların anlayabileceği veya kullanabileceği şekle dönüştürülmemiş ham gerçeklerdir.” ( Zaim, 2005).

**Enformasyon;** “ Belli bir şekle sokulmuş, anlam taşıyan ve insanlara faydalı olabilecek veridir.” ( Zaim, 2005).

**Bilgi;** “İnsan zihninin fikirlere, kurallara, prosedürlere ve enformasyona şuurlu biçimde anlam kazandırmasıdır.” ( Zaim, 2005).

**Bilgi Yönetimi;** “Teknik ve uygulamaları doğru bilgiyi doğru insana doğru zamanda sağlayarak, örgütlerin dinamik süreçler tasarlamalarını ve insan kaynaklarını etkin kullanmalarını sağlayan bir yönetim yaklaşımıdır(Akgün vd., 2009).

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2.İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Öğrenen örgüt; Şanal (2009) “*Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri*” isimli tezinde Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokullarında görevli akademik personelin bilgi çağı olarak adlandırılan bu süreçte bilgiyi elde edebilen ve onuen iyi şekilde kullanabilen örgütler olma yolunda ilerledikleri ve geleneksel organizasyon yapısından sıyrılarak, çağın yönetim yaklaşımı olarak adlandırılan öğrenen organizasyona doğru bir değişim gösterdikleri bulgulamıştır. Araştırmada; Cinsiyete göre örgütsel engellere ilişkin görüşlerde anlamlılık bulunurken, örgütsel roller ve öğrenen okul kültürü oluşturmaya ilişkin görüşlerde anlamlı fark bulunmamıştır. Bayan katılımcıların yaşlarına göre karşılaştırmada örgütsel rollere ve örgütsel engellere ilişkin görüşlerde anlamlı fark tespit edilmezken, öğrenen okul kültürü oluşturmaya yönelik görüşlerde anlamlı fark bulunmuştur. Erkek katılımcıların yaşlarına göre alt ölçekler arasındaki karşılaştırmada anlamlı fark bulunmamıştır. Bayan katılımcıların kıdemlerine göre alt ölçekler arasındaki karşılaştırmada anlamlı fark bulunmamıştır. Erkek katılımcıların kıdemlerine göre alt ölçekler arasındaki karşılaştırmada anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Kılıç (2009) “*Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri*” isimli tezinde, ortaöğretimde görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre; öğrenen örgüt disiplinleri ile ilgili en olumlu algı düzeyine sahip olarak takım halinde öğrenme disiplini belirlenmiş olup bu disiplini ortalamalara bakıldığında sırasıyla, zihni modeller disiplini, paylaşılan vizyon disiplini ve sistem düşüncesi disiplini izlemiştir. Algı düzeyi en düşük olarak kişisel ustalık disiplini ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim kurumlarında görev

yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenenörgüte ilişkin algıları “bazen” ve “genellikle” düzeylerinde bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri için; zihnimodeller disiplini, paylaşılan vizyon disiplini, sistem düşüncesi disiplini ve takımhalinde öğrenme disiplini ile ilgili olarak anlamlı farkların ortaya çıktığı sadece kişiselustalık disiplini ile ilgili olarak benzer algıların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenen örgüte ilişkin yönetici ve öğretmen algılarında yöneticilerin görüşlerinin öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin algıları kişisel özelliklerinden; buldukları kariyer basamakları, son beş yılda aldıkları ödül durumları, yöneticilik görevlerini asil veya vekil olarak yürütme şekilleri ve yöneticilikte geçen sürelerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir. Bunun yanıdayöneticilerin öğrenen örgüte ilişkin algılarının, cinsiyet, yas, kıdem, öğrenim durumu ve yöneticilik eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılıklar gösterdikleri tespit edilmiştir.

Güçlü ve Türkoğlu'nun (2003) yaptıkları çalışmada; okul yöneticilerinin öğrenen örgüt disiplinlerine ilişkin algı düzeylerinin, öğretmenlere göre daha yüksek çıktığı, araştırmaya katılanların tümünün özellikle kişisel gelişim için daha uygun imkânlar beklediklerini belirttikleri ve belirgin eksiklik olarak “kişisel ustalık” disiplinini işaret ettikleri ortaya çıkmıştır.

Subaş (2010) *“İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları”* isimli tezinde öğrenen okulun alt boyutlarından Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet ve Zihni Modeller faktörlerinde, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine ilişkin bulguların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sistem Düşüncesi alt boyutuna ait puanların cinsiyet değişkenine bay ve bayanların verdiği cevapların aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça, Takım Halinde Öğrenmeye ilişkin tutumları olumlu yönde değiştiği bulgulanmıştır. ÖÖÖ' nün Paylaşılan Vizyon alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine bağlanamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Kıdem ilerledikçe tutum olumlu yönde gelişiyor. ÖÖÖ' nün Kişisel Hâkimiyet alt boyutuna ait puanların kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kıdem ilerledikçe tutum olumlu yönde gelişiyor. Öğretmenlerin kıdem yıllarındaki değişimin onların Zihnî modellere ilişkin tutumlarını etkileyen bir değişken olmadığı tespit edilmiştir. Diğer değişkenler açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Bal (2011) *“İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları”* ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin genel olarak okullarına ilişkin öğrenen okul algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Devlet okullarıyla özel okullar arasında hem genel öğrenen okul algısı açısından, hem de öğrenen örgütün beş disiplini olan kişisel ustalık, zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi açısından özel okullar lehine algı farkının olduğu, okul yöneticileri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın yöneticilerin lehine algı farkının olduğu, okul yöneticilerinin öğretmenlik kıdemlerine göre algıları incelendiğinde, 10 yıl ve daha az öğretmenlik kıdemine sahip genç yöneticilerin lehine, öğrenen okulun paylaşılan vizyon disiplini açısından algı farkının olduğu, okul yöneticilerinin okullarındaki toplam öğrenci mevcudu değişkenlerine göre farklılık gösterdiği; 900 ve üstü öğrenci mevcuduna sahip okulların yöneticilerinin öğrenen okul algılarıyla, 900 altı öğrenci mevcudu olan okul yöneticilerinin algılarının lehine olduğu, okul yöneticilerinin yöneticilik görevlerinin türü, yas, yöneticilik kıdemi, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve su anda çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre algı farkının oluşmadığı, öğretmenlerin öğrenen okul ve öğrenen örgüt disiplini algısının okul türüne göre algı farkının özel okullar lehine olduğu, öğretmenlerin cinsiyet, yas, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve suanda çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre algı farkının oluşmadığı tespit edilmiştir.

Tiltay (2009) *“Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri”* isimli araştırmada, Anadolu Üniversitesi öğretim elemanlarının Anadolu Üniversitesinin öğrenen örgüt olma özelliklerine

ilişkin görüşleri cinsiyet, yaş, akademik unvan, fakülte/yüksekokul, öğretim elemanı olarak yükseköğretimde ve Anadolu Üniversitesi'nde çalışılan süre, akademik derecelerin alındığı üniversite ve öğrenenörgüt boyutları arasında ilişki olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Anadolu Üniversitesinde dört yıllık eğitim veren fakülte ve yüksekokullarda görev yapan 243 öğretim elemanı ile sürdürülmüştür. Öğretim elemanlarının görüşlerini fakültelere ve yüksekokullara göredeğerlendirdiğimizde genel olarak öğretim elemanlarının katılım yönünde görüşbelirtmedikleri ortaya çıkmıştır. Fakültelere göre öğretim elemanları Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen bir örgütte bulunması gereken özelliklere sahip olmadığını düşünmektedirler. Fakülte değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizindeölçeğin paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısıboyutlarında fakülteler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretim elemanlarının Yükseköğretimde ve Anadolu Üniversitesinde çalışılan süreleyönünden 2 yıl ve daha altında çalışanlar olumlu görüş belirtmişlerdir.

Alp (2007) "*İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları*" konulu tezinde ilköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt disiplininin Kişisel Yeterlilik, Bilişsel modeller, Takım Halinde Öğrenme, disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri düşük, Sistem Düşüncesi ve Ortak Vizyon disiplinlerine ilişkin algı düzeyleri orta olarak bulunmuştur. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının görev alanına bağlı olarak değişiminde, görev alanıyla ortak vizyon arasındaki ilişkinin anlamlı, görev alanı ile kişisel yeterlilik, bilişsel modeller, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi arasındaki ilişki ise anlamlı değildir. Sınıf ve branş öğretmenlerinin ortak vizyon boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde, branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek puana sahip oldukları görülmektedir. Araştırmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin kişisel yeterlilik, bilişsel modeller, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi hakkında aynı görüşü paylaştıkları ve ortakvizyon konusunda ise sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının cinsiyetlerine bağlı olarak değişiminde, cinsiyet ile sistem düşüncesi ve ortak vizyon arasındaki ilişkinin anlamlı, cinsiyet ile kişisel yeterlilik, bilişsel modeller



ve takım halinde öğrenme arasındaki ilişki anlamlı değildir. Kadın ve erkeklerin sistem düşüncesi ve ortak vizyon boyutundan aldıkları puanlar incelendiğinde; her iki boyutta da erkeklerin kadınlara göre daha yüksek ortalama puana sahip oldukları görülmektedir. Erkek ve kadın öğretmenlerin kişisel yeterlilik, bilişsel modeller ve takım halinde öğrenme hakkında aynı görüşü paylaştıkları, sistem düşüncesi ve ortak vizyon konusunda ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha iyimser bir bakış açısına sahip oldukları sonucuna varılmıştır. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının yaşlarına bağlı olarak değişiminde, yaş ile bilişsel modeller ve ortak vizyon arasındaki ilişkinin anlamlı, yaş ile kişisel yeterlilik, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi arasındaki ilişki ise anlamlı değildir. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının hizmet sürelerine bağlı olarak değişiminde, hizmet süresi ile kişisel yeterlilik, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi, bilişsel modeller ve ortak vizyon arasındaki ilişkinin anlamlı olmadığı görülmüştür.

Bilgi yönetimi; Öztürk (2005) *“İşletmelerde bilgi yönetimi ve bilgi paylaşımını”* isimli tezinde, Türk Telekom A.Ş. de yapılan araştırmada, işletme bilgi yönetimini tam anlamıyla sistematik bir biçimde olmasa da bir çok yönden başarılı bir biçimde uygulamaya çalıştığını özellikle açık bilginin işletme içi veya işletme dışından elde edilmesi ve kullanılması için gerekli altyapıya sahip bulunması ve bu doğrultuda yürütülen faaliyetlerin olumlu sonuçlar ortaya çıkaracak şekilde yürütülmeye çalışılması sürecin başarısını ortaya koyan önemli göstergeler olduğunu tespit etmiştir. Bilginin işletmelerde etkin ve verimli kullanımının tümüyle sistematik bir biçimde yürütülecek bilgi yönetimi uygulamaları ile oluşacağı tartışmasız bir gerçek olduğu vurgulanmıştır. Uzun vadeli uygulamaları içeren bir bilgi yönetimi sürecinin gerekli alt yapının oluşturulması doğrultusunda, uzmanlık boyutunda ele alınması ve büyük bir sabırla islenmesi, bu çalışmaların başarısı için gerekli olan en önemli faktör olarak nitelendirilmiştir. İşletmelerin bu faktörleri dikkate alarak sistematik bir biçimde bilgi yönetimi uygulamalarını yürütmeleri, bugünün rekabet koşullarında bir zorunluluk olduğu ve her işletmede bulunan bilgi kaynağın atıl kalmaması uygulanan bilgi yönetimi sürecinin başarısına bağlı olduğunu vurgulamıştır.

Muratoğlu (2005) *“Eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi stratejileri”* isimli tezinde, cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, erkek ve kadın deneklerintamamı, her boyutla ilgili olarak aynı düzeyde görüşbelirtmişlerdir. Diğer bir deyişle, “bilgiekibinin oluşturulması”, “bilgi tabanının yaratılması”, “bilgi haritalama”, “kıyaslama yapma”, “bilgi uygulamasından sorumlu bir yöneticinin atanması” boyutlarında “arasıra”; “aktif bilgiyönetimine” “çoğunlukla”; “bilgi merkezleri oluşturma” boyutuna ise “nadiren” düzeyindekatıldıkları görülmüştür. Yas değişkeninde tüm denekler “bilgi ekibinin oluşturulması”, “bilgi tabanınıyaratılması”, “bilgi haritalama”, “kıyaslama yapma”, “şebekeler ve bilgi ağları” “bilgiuygulamasından sorumlu bir yöneticinin atanması” boyutlarında katılım “arasıra düzeyinde olduğu, çalışma süresi değişkenine göre “bilgi ekibinin oluşturulması”, “bilgi tabanınıyaratılması”, “bilgi haritalama”, “kıyaslama yapma”, “şebekeler ve bilgi ağları”, “bilgiuygulamasından sorumlu bir yöneticinin atanması” boyutlarına deneklerin tümü “arasıra”düzeyde katıldığı tespit edilmiştir. Görev türü değişkeninde, yöneticiler “bilgi ekibinin oluşturulması”, “kıyaslamayapma” boyutlarında “çoğunlukla” düzeyinde olumlu düşündüğü bulgulanmıştır. Yöneticilik süresi değişkeninde, “aktif bilgi yönetimi” boyutunda her iki denek grubunda (1-5 yıl, 6-10 yıl) “çoğunlukla” düzeyinde katılım göstermişlerdir. Okul türü değişkenine göre, ankete katılan bütün okullar “bilgi haritalama” hariç diğertüm boyutlardaki görüşleri paralellik göstermektedir. “Aktif bilgi yönetimi” boyutuna meslekliseleri ve teknik liselerin, ilköğretim okulları ve genel liselerin “çoğunlukla” düzeyindekatılmaları okullarda değişim ve gelişmeninarttığı şeklinde yorumlanmıştır. Dikkat çekici bir husus olarak, örgütsel boyutların tamamında “hiçbir zaman”düzeyinde bir katılım görülmemiştir.

Akkoç (2008) *“Öğrenen örgüt oluşumunda bilgi yönetimi uygulamalarının rolü”* isimli tezinde, Afyon Kocatepe Üniversitesi’nde (AKÜ) kurulan ve uygulamayageçilen KOBİS (Kocatepe Bilgi Sistemi) bilgi sisteminin öğrenen örgüt oluşumuna etkisini araştırmak için Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi’nde (AKÜ İİBF) anket, dokümanlar, yerinde incelemeler

ve yarı yapılandırılmış görüşmelerdayalı yapılan araştırma sonuçlarında, bilgi sisteminin sağlayacağı yararlarla örtüşen bulgular elde edilmiştir. Buna göre yapılan örneklemeincelemede; KOBİS bilgi sisteminin yönetsel kararların hızlı alınmasını ve kararvermeyi desteklediği; karar verme süreçlerinin etkin hale geldiği; veri kalitesinin temiz, kontrol edilebilir ve güvenli olduğu; iletişimi ve işbirliğini güçlendirdiği, kurumsalhafıza oluşumunu sağladığı, yanlışlardan ders alınmasını mümkün kıldığı; paylaşaraköğrenmeyi; öğrenci-öğretim üyesi arasında doğrudan ilişkiyi sağladığı; bürokratikengelleri ortadan kaldırarak, bürokrasiden kaynaklanan başta kırtasiyecilik olmak üzereçeşitli maliyetlerin düşüşünü ve zaman tasarrufu sağladığı; diğer bireylerindüşüncelerinden, bilgi, beceri, tecrübelerinden yararlanmayı kolaylaştırdığı, daha önceyapılan çalışmalardan yararlanmayı mümkün hale getirdiğinden yeni projeler içinvizyon açtığı şeklinde bulgular elde edilmiştir. Araştırma bulgularından, KOBİS bilgi sisteminin öğrenen örgütünpaylaşılan vizyon, zihni modeller, sistem merkezli düşünme, ekip halinde öğrenme, kişisel yetkinlik kazanmadan oluşan temel yetenek/disiplinleri üzerinde önemliderecede etkili olduğu; hızlı bilgiye ulaşım ve bilgi paylaşımını sağlamada etkisiyleörgütsel öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve hızlandırdığı; bulgularına ulaşılmıştır. Bilgi sistemlerinin örgütlerde kullanımı, bilgi paylaşımını önemliölçüde açık hale getirerek yaygınlaştırdığından öğrenen örgütlerin yerine getirmeyidüşündüğü işlevleri tetikleyerek, öğrenen örgüt oluşumunu hızlandırdığı katılımcıların görüşlerinden anlaşılmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3.1.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmada öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarının öğrenen okul algılarını yordayıp yordamadığı ve bu yaklaşımlarındaki diğer değişkenler açısından uyumluluğunu incelenmiştir. Bu çerçevede araştırma, taramaya dayalı nicel yöntemdedir. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003).

Bu çerçevede araştırmada eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, yaş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, bir dergiye aboneyim, günlük gazete alırım, televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izlerim değişkenlerine göre öğrenen örgüt (okul) algıları ve bilgi yönetim tutumları betimlenmiştir. Ayrıca eğitim kurumların da görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarının öğrenen okul algılarına etkisi tespit edilecektir.

#### 3.2. Çalışmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evreni; Sivas- Zara, Hafik, İmranlı ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmemiştir.

Evrene ulaşmak hedeflenmektedir. Çalışmada 2012- 2013 eğitim öğretim yılını da Zara, Hafik, İmranlı ilçelerinde görevde olan tüm okul yöneticileri ve öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. Ancak katılımın gönüllülük esasına dayanması ve eksik doldurma sebebiyle 2012 Eylül ayında görevde olan 55'i okul yöneticisi ve 281'i öğretmen olmak üzere 336 kişiye ulaşılmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Veri toplama aşaması; araştırmada DEMİR (2005), tarafından geliştirilen “Bilgi Yönetimi Tutumları” ölçeği ve araştırmacı ve Uğurlu (2012), tarafından geliştirilen “Öğrenen Okul” ölçekleri kullanılmıştır ve ölçeklerin dağıtılması, uygulanması bizzat araştırmacının kendisi tarafından belirlenen okullarda gerçekleştirilmiştir. Buna bağlı olarak geliştirilen iki ayrı ölçek birleştirilerek üç bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. İlk bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde 20 maddeden oluşan “Öğrenen Okul” algıları, üçüncü bölümde ise 22 maddeden oluşan “Bilgi Yönetim Tutumları” ile ilgili maddeler vardır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Bu bilgi formunda, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, yaş, okul türü, okuldaki öğretmen sayısı, bir dergiye aboneyim, günlük gazete alırım, televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izlerim bilgilerine yönelik sorular bulunmaktadır.

#### **3.3.2. Öğrenen Okul Ölçeği**

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarını ve hangi boyutlardan oluştuğunu belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Öğrenen örgüt(Okul) ölçeği için örneklem, Sivas İli ilköğretim ve ortaöğretim okullarından görev yapan öğretmenlerdir. Okullarda görev yapan birinci grup için geri dönen ve işlenmeye uygun olan 206 öğretmen üzerinden, ikinci grup için ise geri dönen ve işlenmeye uygun 225 öğretmen üzerinden çalışma yürütülmüştür. Ölçeğin yapı geçerliği için

açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise, iç turalılık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir. Verilerin istatistiki işlemlerinde SPSS 18.00 ve LISREL 8,7 paket programından yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına dayalı olarak Öğrenen Okul Ölçeğinin (ÖÖÖ) 20 maddeden oluşan 4 faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. İkinci grup öğretmenlerden elde edilen verilerle yapılan “Doğrulayıcı faktör analizi” sonucunda, ölçeğin alt faktörleri, birinci faktör “Takım halinde öğrenme” ikinci faktör “Zihni modeller” üçüncü faktör “Paylaşılan Vizyon” dördüncü faktör “Kişisel Hakimiyet” başlıklarıyla isimlendirilmiştir. Geçerlik ölçme aracının amaca hizmet etme ve ölçülmek istenilen şeyi gerçekten ölçüyor olma durumudur (Karasar, 2003). Ölçme aracının faktör analizi 31 madde için yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek için öncelikle faktör analizi yapılmıştır. Toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testleri ile gerekli ön incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri .91; Bartlett Sphericity Testi sonucu 2213,103 ( $p < 0,05$ ), KMO değerinin .50'nin altına düştüğü zaman faktör analizi yapılamayacağı yorumu yapılır. 0,80 ile 0,90 arasındaki değerler “iyi” düzeyde kabul edilir. KMO değerinin .80'den büyük olması ve 150 civarında örneklem büyüklüğünü yeterli sayan görüşlere göre bu çalışmada kullanılan örneklem sayısı olarak 206 sayının yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2007). Bartlett Sphericity testi sonucu ki-kare değerinin ise  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlar veriler üzerinde faktör analizi yapılabileceğinin göstergesi olarak kabul edilir. Her bir maddenin faktörlerce açıklanan ortak varyansının, .30'dan düşük olmaması beklenir. Ölçeğin faktör deseni için dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik tekniği seçilmiştir. Analiz sonucunda faktör yük değeri. 40'ın altında yer alan 9 madde ve binişik olan 2 madde elenmiştir. Yirmi madde üzerinden yapılan faktör analizinde ortak varyans yük değerlerinin. 49ile. 84 arasında değiştiği gözlenmiştir.

**Tablo 3.1. ÖÖÖ'nün Maddelerinin alt boyutlara dağılımı ve yük değeri**

| Faktör adı                   | Ölçek madde no | Madde no                  | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 |
|------------------------------|----------------|---------------------------|----------|----------|----------|----------|
| <b>Takım halinde öğrenme</b> | 1              | Madde 8                   | .596     |          |          |          |
|                              | 2              | Madde 13                  | .606     |          |          |          |
|                              | 3              | Madde 14                  | .492     |          |          |          |
|                              | 4              | Madde 18                  | .772     |          |          |          |
|                              | 5              | Madde 20                  | .612     |          |          |          |
|                              | 6              | Madde 21                  | .731     |          |          |          |
|                              | 7              | Madde 22                  | .745     |          |          |          |
|                              | 8              | Madde 23                  | .760     |          |          |          |
|                              |                | Explained Variance:21.46  |          |          |          |          |
| <b>Zihni Modeller</b>        | 9              | Madde 26                  |          | .648     |          |          |
|                              | 10             | Madde 27                  |          | .840     |          |          |
|                              | 11             | Madde 29                  |          | .754     |          |          |
|                              | 12             | Madde 30                  |          | .835     |          |          |
|                              | 13             | Madde 31                  |          | .832     |          |          |
|                              |                | Explained Variance:18.60  |          |          |          |          |
| <b>Paylaşılan vizyon</b>     | 14             | Madde 9                   |          |          | .693     |          |
|                              | 15             | Madde 10                  |          |          | .765     |          |
|                              | 16             | Madde 11                  |          |          | .691     |          |
|                              |                | Explained Variance:13.18  |          |          |          |          |
| <b>Kişisel hakimiyet</b>     | 17             | Madde 1                   |          |          |          | .689     |
|                              | 18             | Madde 2                   |          |          |          | .746     |
|                              | 19             | Madde 3                   |          |          |          | .591     |
|                              | 20             | Madde 5                   |          |          |          | .635     |
|                              |                | Explained Variance: 10.51 |          |          |          |          |

Toplam Açıklanan Varyans : 63.76

Tablo da verilen değerlere göre, Öğrenen Okul ölçeği 20 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin toplam güvenirlik değeri .92 olarak bulunmuştur. Kalaycı (2008)' ya göre, Cronbach alfa değeri  $0.80 \leq \alpha < 1.00$  değerleri arasında ise yüksek güvenirliğe sahip olduğu kabul edilir.

Öğrenen Okul ölçeğinin birinci faktörü sekiz maddeden oluşmaktadır. Bu faktörde madde yük değerlerinin .492 ile .760 arasında değer aldığı görülmüştür. Birinci faktör altında yer alan sekiz madde "Takım Halinde Öğrenme" alt boyutu olarak ifade edilmiştir. Ölçeğin ikinci faktörü 5 maddeden oluşmaktadır. İkinci

faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .648 ile .840 arasında değişmektedir. Ölçeğin üçüncü faktörü 3 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .691 ile .765 arasında değişmektedir. Ölçeğin dördüncü faktörü 4 maddeden oluşmaktadır. Dördüncü faktörde yer alan maddelerin madde yük değerleri .591 ile .796 arasında değişmektedir.

Tablo da görüldüğü gibi birinci faktör ölçeğin toplam varyansının % 21,46'sını; ikinci faktör ölçeğin toplam varyansının % 18.60'ının, üçüncü faktör ölçeğin toplam varyansının % 13.18'ini; dördüncü faktör ise, ölçeğin toplam varyansının % 10.31'ini açıklamaktadır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise, % 63.76'dır.

### 3.3.2.1. Madde toplam korelasyonları

Her bir maddenin geçerlik katsayısını ifade eden madde- test korelasyon değerleri Tablo 3.2'de verilmiştir.

| Faktör                       | Maddelerin Faktör Yük Değerleri |     |     |     |     |     |     |     |
|------------------------------|---------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
|                              | 1                               | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   |
| <b>Takım Halinde Öğrenme</b> | .70                             | .70 | .53 | .65 | .67 | .69 | .63 | .62 |
| <b>Zihni Modeller</b>        | .58                             | .62 | .66 | .62 | .59 | --- | --- |     |
| <b>Paylaşım Vizion</b>       | .67                             | .68 | .67 | --- | --- | --- | --- |     |
| <b>Kişisel Hâkimiyet</b>     | .32                             | .35 | .40 | .43 | --- | --- | --- |     |

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi ölçekte yer alan maddelerin korelasyon katsayıları .32 ile .80 arasında değişmektedir. Bu değerler, maddelerin bir bölümünün orta düzeyde ( .30 - .70 ), bir bölümünün ise yüksek ( .70 - 1.00 )



düzeyde madde test korelasyonuna sahip olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2002).

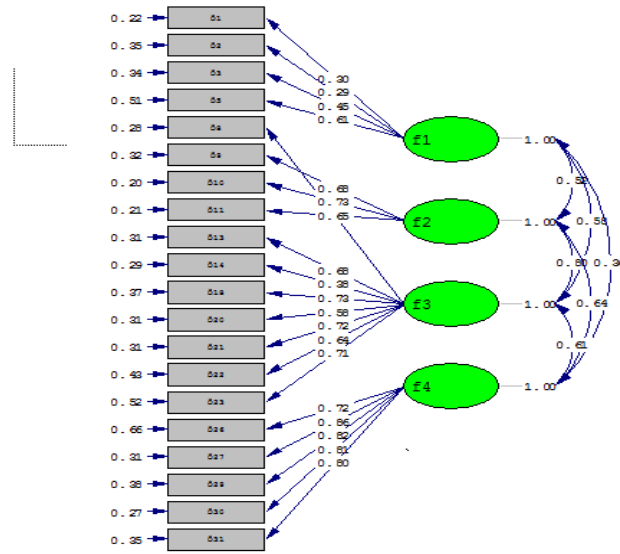
### 3.3.2.2. ÖÖÖ'nün Güvenirliği ve Geçerliği

#### 3.3.2.2.1. Yapı geçerliği

Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre, takım halinde öğrenme gizil değişkeni, zihni modeller gizil değişkeni, paylaşılan vizyon gizil değişkeni, kişisel hakimiyet gizil değişkeni olarak dört faktör altında doğrulanmaktadır. DFA sonucu elde edilen bulgular Tablo 5 ve Şekil 1'de gösterilmiştir. DFA'da  $\chi^2$ 'nin serbestlik derecesine oranının beşin altında olması kabul edilir uyum, CFI değerinin .96 olması nedeniyle iyi uyum, RMSEA'nın .07 olması nedeniyle mükemmel uyum, GFI'nin .90 olması nedeniyle iyi uyum, AGFI'nin .87 olması nedeniyle iyi uyum (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) değerlerine sahip olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.3**  
**ÖÖÖ'nün DFA Sonucu**

|  |      |
|--|------|
| $\chi^2$ /sd(535.89/224)                       | 2,39 |
| NNFI(Non-Normed Fit Index)                     | 0.95 |
| CFI(Comparative Fit Index)                     | 0.96 |
| RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation) | 0.07 |
| GFI(Goodness of Fit Index)                     | 0.90 |
| AGFI(Adjusted Goodness of Fit Index)           | 0.87 |
| CFI (Comparative Fit Index)                    | 0.93 |



Şekil 3.1.ÖÖÖ'nün Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda Ölçeğin alt faktörlerine ilişkin maddeler incelendiğinde, birinci faktör “Takım Halinde Öğrenme” adı altında toplanmakta ve s8, s13, s14, s18, s20, s21, s22, s23, maddelerini içermektedir. İkinci faktör “Zihni Modeller” adı altında toplanmakta ve s26, s27, s29, s30, s31, maddelerini içermektedir. Üçüncü faktör “Paylaşılan Vizyon” adı altında toplanmakta ve s9, s10, S11 maddelerini içermektedir. Dördüncü faktör “Kişisel Hâkimiyet” adı altında toplanmakta ve s1, s2, s3, s5 maddelerini içermektedir.

### 3.3.2.2. Güvenirlilik

ÖÖÖ'den elde edilen puanların güvenilirlik düzeyleri için Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçekte yer alan 20 madde için yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler Tablo 3.3'de gösterilmiştir. Güvenirlilik değerlerinin kabul edilir aralıklarda olduğu görülmektedir.

**Tablo 3.4.**  
*Ölçek ve Alt Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri*

| Faktör                | Cronbach Alfa | Spearman Brown | Guttman Half | Split- |
|-----------------------|---------------|----------------|--------------|--------|
| Takım Halinde Öğrenme | .89           | .88            | .87          |        |
| Zihni Modeller        | .89           | .90            | .86          |        |
| Paylaşılan Vizyon     | .84           | .74            | .73          |        |
| Kişisel Hâkimiyet     | .69           | .72            | .69          |        |
| <b>Toplam</b>         | <b>.92</b>    | <b>.86</b>     | <b>.83</b>   |        |

### 3.3.3. Bilgi Yönetimi Tutum Ölçeği

Araştırmada, DEMİR (2005) tarafından geliştirilen; Bilgi yönetimi tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 171 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılara bilgi yönetimi konusunda 40 tutum ifadesine katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Ölçek beşli likert türündedir. Bilgi yönetimi tutum ölçeğinin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi varimaks döndürme işlemi sonucunda üç faktör belirlenmiştir. Belirlenen üç faktör kendini geliştirme, iletişim **ve**bağlılık olarak isimlendirilmiştir. Maddelerin en düşük faktör yük değeri .41 olup, üç faktör toplam varyansın %39,59'unu açıklamaktadır, altölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak değerlendirilmiştir. Alt ölçekler için Alpha katsayıları .80, .74 ve .66, toplam için .79'dur. Yapılan analizler sonucunda, bilgi yönetimine ilişkin tutumu ölçen **22** maddeden oluşan üç faktörlü geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir(Demir, 2005).

Ölçekte yer alan maddeler üç faktörde toplanmakta ve maddelerin faktör yükleri. 40 ile .81 arasında değişmektedir. Maddelerden 8 tanesinin birinci faktörde, 7 tanesinin ikinci faktörde ve 7 tanesinin üçüncü faktörde toplandığı saptanmıştır.

Başlangıçta 40 maddeden oluşan ölçekten elde edilen puanlara faktör

analizi uygulanmıştır. Varimaks döndürme tekniği sonucunda Ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız üç faktörde toplandığı saptanmıştır. Birinci faktör "kendini geliştirme", ikinci faktör "iletişim" ve üçüncü faktör "bağlılık" olarak isimlendirilmiştir. Toplam 22 maddeden oluşan ölçekte 13 madde olumlu, 9 madde olumsuz tutumu yansıtmaktadır. Madde analizi ve t testi sonuçları da İncelendikten sonra maddelerin güvenilir olduğu, olumlu ve olumsuz tutumları ayırt etmede yeterli olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için alpha iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında, elde edilen değerler doğrultusunda alt ölçeklerin içtutarlığa sahip olduğu kabul edilmiştir. Sonuç olarak "Bilgi Yönetimi Tutum Ölçeği" öğretmen adaylarının bilgi yönetimine ilişkin tutumlarını ölçen, 3 boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır(Demir,2005).

### 3.4. Verilerin Analizi

Veri toplama aracını dolduracak kişiler için bir yönerge sayfası hazırlanmıştır. Veri setinde bireylerin özel bilgileri (ad, soyad, telefon vb.) istenmeyecektir. Verilen kişisel bilgiler ve kullanılan veri toplama araçlarının puanları kodlanarak SPSS for Windos 17.0 (Statistical Package for Social Sciences ) paket programı kullanılmıştır. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Her iki ölçekle toplanan verilerde, bağımsız değişkenlere göre algı ve tutum düzeyinde bir farklılık olup olmadığına bakmak için, t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılması düşünülmüştür. Varyansların homojen ve dağılımın normal olmadığı, "Cinsiyet", "Bir dergiye aboneyim", "Günlük gazete alırım", "Televizyonda gündeme ilişkin tartışma programları izlerim", "Okuldaki göreviniz" değişkenleri için, Man Whitney U testi kullanılmıştır. "Kıdem", "Yaş" ve "Okul türü" değişkenleri için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Ayrıca farklılığın kaynağını araştırmak için Man Whitney U testi yapılmıştır. Varyansların homojen ve dağılımın normal olduğu durumlarda öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarının öğrenen okul algılarını yordamasına bakmak için Basit Regresyon ve Çoklu Regresyon teknikleri kullanılmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve bilgi yönetimi tutumlarının düzeylerini belirlemek için ölçeğin ve alt boyutların genel aritmetik ortalaması ve standart sapması verilmiştir. Elde edilen aritmetik ortalamanın hangi aralığa tekabül ettiğini belirtmek için SKPA (seçeneklere göre kodlanan puan aralığına) dayalı aşağıda belirtilen puan aralıkları temel alınmıştır.

|                     |             |
|---------------------|-------------|
| Hiç Katılmıyorum    | 1.00 – 1.79 |
| Katılmıyorum        | 1.80 – 2.59 |
| Kararsızım          | 2.60 – 3.39 |
| Katılıyorum         | 3.40 – 4.19 |
| Tamamen Katılıyorum | 4.20 – 5.00 |

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **4. BULGULAR VE YORUMLAR**

#### **4.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde nicel bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen Örgüt(Okul) algıları ve Bilgi Yönetim Tutumlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(Okul) algıları ve Bilgi Yönetim Tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için çalıştıkları okul türü, okuldaki görevleri, cinsiyet, bir dergiye aboneyim, günlük gazete okurum, kıdem, televizyondan günlük tartışma programlarını izlerim, yaş, öğretmen sayısı değişkenlerine göre basit regresyon ve çoklu regresyon, Kruskal Wallis, Man Whitney U testi bulgularına yer verilmiştir.

#### 4.1.1. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(Okul) algıları ve Bilgi Yönetimi Tutumlarına İlişkin Bulgular

**Tablo 4.1.**  
**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(Okul) algıları ve Bilgi Yönetimi Tutum ölçeğinden Aldıkları Puanlar Ortalaması ve Standart Sapma Değerleri**

|                 | n          | Öğrenen Örgüt(Okul) |              |              | Bilgi Yönetimi |               |              |              |             |
|-----------------|------------|---------------------|--------------|--------------|----------------|---------------|--------------|--------------|-------------|
|                 |            | En Yüksk puan       | En Düşk Puan | $\bar{X}$    | ss             | En Yüksk puan | En Düşk Puan | $\bar{X}$    | ss          |
| Kıdem           |            |                     |              |              |                |               |              |              |             |
| 1 ile 10        | 237        | 100                 | 39           | 79,47        | 0,71           | 110           | 60           | 76,78        | 0,46        |
| 10 ile 20       | 65         | 100                 | 50           | 81,43        | 1,23           | 110           | 58           | 77,5         | 0,98        |
| 21 ve üzeri     | 34         | 100                 | 69           | 77,33        | 1,63           | 82            | 63           | 77,2         | 0,76        |
| <b>Toplam</b>   | <b>336</b> | <b>100</b>          | <b>39</b>    | <b>79,41</b> | <b>1,19</b>    | <b>100</b>    | <b>58</b>    | <b>77,16</b> | <b>0,73</b> |
| Yaş             |            |                     |              |              |                |               |              |              |             |
| 20-29           | 139        | 100                 | 39           | 78,26        | 0,97           | 110           | 60           | 76,51        | 0,53        |
| 30-39           | 148        | 100                 | 52           | 81,78        | 0,79           | 110           | 58           | 77,16        | 0,66        |
| 40 ve üzeri     | 48         | 100                 | 50           | 77,02        | 1,39           | 106           | 63           | 77,72        | 0,83        |
| <b>Toplam</b>   | <b>336</b> | <b>100</b>          | <b>39</b>    | <b>79,02</b> | <b>1,05</b>    | <b>110</b>    | <b>58</b>    | <b>77,13</b> | <b>0,67</b> |
| Öğretmen Sayısı |            |                     |              |              |                |               |              |              |             |
| 1 ile 20        | 233        | 100                 | 48           | 81,71        | 0,62           | 110           | 58           | 77,1         | 0,49        |
| 21 ve üzeri     | 103        | 100                 | 39           | 74,9         | 1,15           | 99            | 64           | 76,68        | 0,59        |
| <b>Toplam</b>   | <b>336</b> | <b>100</b>          | <b>39</b>    | <b>78,3</b>  | <b>0,88</b>    | <b>99</b>     | <b>58</b>    | <b>76,89</b> | <b>0,54</b> |
| Dergi           |            |                     |              |              |                |               |              |              |             |
| Evet            | 92         | 100                 | 46           | 80,06        | 0,96           | 110           | 60           | 77,46        | 0,77        |
| Hayır           | 244        | 100                 | 39           | 79,48        | 0,71           | 110           | 58           | 76,79        | 0,44        |
| <b>Toplam</b>   | <b>336</b> | <b>100</b>          | <b>39</b>    | <b>79,77</b> | <b>0,84</b>    | <b>110</b>    | <b>58</b>    | <b>77,13</b> | <b>0,6</b>  |
| Gazete          |            |                     |              |              |                |               |              |              |             |
| Evet            | 134        | 100                 | 50           | 81,67        | 0,78           | 110           | 60           | 77,14        | 0,67        |
| Hayır           | 202        | 100                 | 39           | 78,28        | 0,8            | 110           | 58           | 76,86        | 0,45        |
| <b>Toplam</b>   | <b>336</b> | <b>100</b>          | <b>39</b>    | <b>79,98</b> | <b>0,79</b>    | <b>110</b>    | <b>58</b>    | <b>77</b>    | <b>0,56</b> |

Tablo 4.1. in Devamı

|                | n   | En<br>Yüksk<br>puan | En<br>Düşk<br>Puan | $\bar{x}$ | ss   | En<br>Yüksk<br>puan | En<br>Düşk<br>Puan | $\bar{x}$ | ss   |
|----------------|-----|---------------------|--------------------|-----------|------|---------------------|--------------------|-----------|------|
| Tv             |     |                     |                    |           |      |                     |                    |           |      |
| Evet           | 291 | 100                 | 39                 | 79,72     | 0,61 | 110                 | 58                 | 77,29     | 0,42 |
| Hayır          | 45  | 98                  | 50                 | 79,11     | 1,82 | 85                  | 63                 | 74,9      | 0,8  |
| Toplam         | 336 | 100                 | 39                 | 79,41     | 1,21 | 110                 | 58                 | 76,1      | 0,61 |
|                | n   | En<br>Yüksk<br>puan | En<br>Düşk<br>Puan | $\bar{x}$ | ss   | En<br>Yüksk<br>puan | En<br>Düşk<br>Puan | $\bar{x}$ | ss   |
| Okul Türü      |     |                     |                    |           |      |                     |                    |           |      |
| Okul<br>Öncesi | 14  | 100                 | 60                 | 88,78     | 3,51 | 84                  | 69                 | 77,21     | 1,26 |
| İlköğretim     | 208 | 100                 | 39                 | 79,92     | 0,7  | 110                 | 63                 | 77,42     | 0,5  |
| Lise           | 114 | 100                 | 39                 | 78        | 0,99 | 99                  | 58                 | 76,14     | 0,63 |
| Toplam         | 336 | 100                 | 39                 | 82,23     | 1,73 | 110                 | 58                 | 76,92     | 0,8  |
|                | n   | En<br>Yüksk<br>puan | En<br>Düşk<br>Puan | $\bar{x}$ | ss   | En<br>Yüksk<br>puan | En<br>Düşk<br>Puan | $\bar{x}$ | ss   |
| Göreviniz      |     |                     |                    |           |      |                     |                    |           |      |
| Öğretmen       | 281 | 100                 | 39                 | 79,1      | 0,63 | 110                 | 58                 | 77        | 0,41 |
| Yönetici       | 54  | 100                 | 50                 | 82,42     | 1,43 | 110                 | 63                 | 76,83     | 1,1  |
| Toplam         | 335 | 100                 | 39                 | 80,76     | 1,03 | 110                 | 58                 | 76,92     | 0,75 |
|                | n   | En<br>Yüksk<br>puan | En<br>Düşk<br>Puan | $\bar{x}$ | ss   | En<br>Yüksk<br>puan | En<br>Düşk<br>Puan | $\bar{x}$ | ss   |
| Cinsiyetiniz   |     |                     |                    |           |      |                     |                    |           |      |
| Kadın          | 160 | 100                 | 39                 | 79,08     | 0,88 | 98                  | 60                 | 76,91     | 0,42 |
| Erkek          | 176 | 100                 | 46                 | 80,15     | 0,76 | 110                 | 58                 | 77,04     | 0,63 |
| Toplam         | 336 | 100                 | 39                 | 79,61     | 0,82 | 110                 | 98                 | 76,97     | 0,52 |

i. Öğrenen okul algıları;

Tablodaki bulgulara bakıldığında, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(Okul) algıları kıdem değişkenine göre, 1- 10 kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=79,47$ ), 11-20 Kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=81,43$ ), 21 ve üzeri Kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,33$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki verimliliğinin dorukta olduğu dönemde olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.



Yaş değişkenine göre, 20- 29 arası yaşındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=78,26$ ), 30-39 arası yaşındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=81,78$ ), 40 ve üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,0208$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Yaş değişkeninin de kıdem değişkeni ile paralellik gösterdiği görülmektedir.

Okulda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmen sayısı değişkenine göre 1- 20 öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{x}=81,71$ ), 21 ve üzeri öğretmene sahip okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{x}=74,90$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum küçük gruplarda iletişimin daha kolay sağlanması ile açıklanmaktadır.

Bir dergiye abone olma durumu değişkenine göre, dergiye abone olan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=80,06$ ), abone olmayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=79,48$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendini geliştirmeye açık olmaları ile ifade edilebilir.

Günlük gazete alma durumu değişkenine göre, gazete alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=81,67$ ), Hayır diyen öğretmenlerin ( $\bar{x}=78,28$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izleme durumu değişkenine göre, izleyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=79,72$ ), izlemeyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=79,11$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Okul türü değişkenine göre okul öncesi okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=88,78$ ), ilköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=79,92$ ), ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=78,00$ ) ortalamalara sahip oldukları

görülmektedir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul ders programı nedeniyle daha uzun süreler bir arada bulunmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Okuldaki görev değişkenine göre öğretmenlerin ( $\bar{x}=79,10$ ), okul yöneticilerinin ( $\bar{x}=82,42$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, bayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=79,08$ ), erkek okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=80,15$ ), ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

*ii. Bilgi yönetimi tutumları;*

Tablodaki bulgulara bakıldığında, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları Kıdem değişkenine göre, 1- 10 kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler ( $\bar{x}=76,78$ ), 11-20 kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,50$ ), 21 ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,20$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum mesleki deneyimden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yaş değişkenine göre, 20- 29 arası yaşındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=76,51$ ), 30-39 arası yaşındaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,16$ ), 40 ve üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,72$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşam deneyimleri ile açıklanabilir.

Okulda görev yapan öğretmen sayısı değişkenine göre 1- 20 öğretmene sahip okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ( $\bar{x}=77,10$ ), 21 ve üzeri öğretmene sahip okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler ( $\bar{x}=76,68$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Bir dergiye abone olma durumu değişkenine göre, abone olan okul

yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,46$ ), abone olmayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=76,79$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Günlük gazete alma durumu değişkenine göre, gazete alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,14$ ), gazete almayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=76,86$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izleme durumu değişkenine göre, izleyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,29$ ), izlemeyen okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=74,90$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Okul türü değişkenine göre okul öncesi okullarda görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,21$ ), ilköğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,42$ ), ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=76,14$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu durum okullardaki uygulamalar nedeniyle öğretmenlerin etkileşime girip girememesi durumuyla açıklanabilir.

Okuldaki görev değişkenine göre öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,00$ ), okul yöneticilerininin ( $\bar{x}=76,83$ ) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre, bayan okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=76,91$ ), erkek okul yöneticileri ve öğretmenlerin ( $\bar{x}=77,04$ ), ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

#### 4.1.2. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(Okul) algılama düzeylerine ilişkin Dağılımları

**Tablo 4. 2.**  
**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(Okul) algılama düzeylerine ilişkin Dağılımları**

|                       | n   | $\bar{X}$ | SS   | Düzye               |
|-----------------------|-----|-----------|------|---------------------|
| Takım Halinde Öğrenme | 336 | 3,86      | 0,68 | Katılıyorum         |
| Zihni Modeller        | 336 | 3,95      | 0,76 | Katılıyorum         |
| Paylaşılan Vizyon     | 336 | 3,95      | 0,65 | Katılıyorum         |
| Kişisel Hakimiyet     | 336 | 4,26      | 0,5  | Tamamen Katılıyorum |
| Toplam                | 336 | 4,01      | 0,65 | Katılıyorum         |

Tablo 4.2. nin sonuçlarına dayanarak Öğrenen Örgüt (Okul) ölçeğın ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin Takım Halinde Öğrenme, Zihni Modeller ve Paylaşılan Vizyon boyutlarının ‘Katılıyorum’ düzeyine tekabül ettiği, Kişisel Hakimiyet boyutunun ise ‘ Tamamen Katılıyorum’ düzeyine tekabül ettiği görülmektedir. Ayrıca ölçeğın toplam aritmetik ortalamasının da ‘Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Bu dağılımdan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(Okul) algılarının ‘Katılıyorum’ düzeyinde olduğu ve öğrenen okulun arzu edildiğı sonucuna ulaşılabilir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, Kişisel Hâkimiyet kullanım düzeyinin diğer alt boyutların kullanım düzeyinden daha yüksek olduğu anlaşılabilir. Araştırma sonuçlarıyla ilgili alanyazın arasında bir paralellik tespit edilmiştir.

#### 4.1.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumlarının düzeylerine ilişkin Dağılımları

**Tablo 4. 3.**  
Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumlarının düzeylerine ilişkin Dağılımları

|                    | n   | $\bar{x}$ | SS   | Düzye               |
|--------------------|-----|-----------|------|---------------------|
| Kendini Geliştirme | 336 | 4,61      | 0,41 | Tamamen Katılıyorum |
| İletişim           | 336 | 2,51      | 0,69 | Katılmıyorum        |
| Bağlılık           | 336 | 3,21      | 0,39 | Kararsızım          |
| Toplam             | 336 | 3,44      | 0,5  | Katılıyorum         |

Tablo 4.3. ün sonuçlarına dayanarak Bilgi Yönetimi Tutum ölçeğın ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki okul yöneticileri ve öğretmenlerin Kendini Geliştirme, “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde, İletişim “Katılmıyorum” düzeyinde “Bağlılık” ise kararsızım düzeyindedir. Ayrıca ölçeğın toplam aritmetik ortalamasının da ‘Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir.

Bu dağılımdan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumlarının “Katılıyorum” düzeyinde olduğu ve Bilgi Yönetimini işlevsel olması gerektiğı sonucuna ulaşılabilir. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise, “Kendini Geliştirme” kullanım düzeyinin diğeri alt boyutların kullanım düzeyinden daha yüksek olduğu anlaşılabilir. Bu durum Öğrenen Örgüt(Okul) Kişisel Hâkimiyet algılarıyla da örtüşmektedir. Araştırma sonuçlarıyla ilgili alanyazın arasında bir paralellik tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenen Örgüt(Okul) algı ve Bilgi Yönetim Tutumlarının ilişkili oldu söylenebilir.

**4.1.4. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

**Tablo 4.4.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Bilgi Yönetimi     | Cinsiyet | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U       | p     |
|--------------------|----------|-----|-----------------|--------------|---------|-------|
| Kendini Geliştirme | Kadın    | 160 | 177,45          | 28391,5      | 12648,5 | 0,1   |
|                    | Erkek    | 176 | 160,37          | 28224,5      |         |       |
| İletişim           | Kadın    | 160 | 166,53          | 26645,5      | 13765,5 | 0,723 |
|                    | Erkek    | 176 | 170,29          | 29970,5      |         |       |
| Bağlılık           | Kadın    | 160 | 173,43          | 27749        | 13291   | 0,369 |
|                    | Erkek    | 176 | 164,02          | 28867        |         |       |

\*p<.05

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumlarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Kendini Geliştirme (U=12648,500 p> .05), İletişim (U=13765,500, p> .05) ve Bağlılık (U=13291, 50 p> .05) tutumları için, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**4.1.5. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(Okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller) algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

**Tablo 4. 5.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Öğrenen Örgüt(Okul)   | Cinsiyet | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U       | p     |
|-----------------------|----------|-----|-----------------|--------------|---------|-------|
| Takım Halinde Öğrenme | Kadın    | 160 | 172,5           | 27600        | 13440   | 0,47  |
|                       | Erkek    | 176 | 164,86          | 29016        |         |       |
| Zihni Modeller        | Kadın    | 160 | 152             | 24319,5      | 11439,5 | 0,003 |
|                       | Erkek    | 176 | 183,5           | 32296,5      |         |       |
| Paylaşılan Vizyon     | Kadın    | 160 | 168,1           | 26895,5      | 13984,5 | 0,986 |
|                       | Erkek    | 176 | 167,91          | 29384,5      |         |       |
| Kişisel Hakimiyet     | Kadın    | 160 | 172,07          | 27530,5      | 13509,5 | 0,515 |
|                       | Erkek    | 176 | 165,26          | 29085,5      |         |       |

\*p<.05

Cinsiyet değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen Örgüt(okul) algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Takım halinde öğrenme (U=13440, p< .05) ve Zihni Modeller (U=11439,50, p< .05) algıları için, erkek okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, Paylaşılan Vizyon (U=13984,50 p> .05) ve Kişisel Hâkimiyet (U=13509,50, p> .05) algıları için, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal ortamlara daha fazla zaman ayırabilmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

**4.1.6. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaş değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4.6.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi(Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal -Walis Testi Sonuçları**

|                    | Yaş         | N   | Sıra Ort | Sd | $\chi^2$ | p     | Anlamlı Fark |
|--------------------|-------------|-----|----------|----|----------|-------|--------------|
| Kendini Geliştirme | 20-29       | 139 | 175,71   | 2  | 2,162    | 0,339 | Yok          |
|                    | 30-39       | 148 | 166,91   |    |          |       |              |
|                    | 40 ve üzeri | 49  | 152,86   |    |          |       |              |
|                    | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |
| İletişim           | 20-29       | 139 | 153,03   | 2  | 12,234   | 0,002 | Var          |
|                    | 30-39       | 148 | 169,56   |    |          |       |              |
|                    | 40 ve üzeri | 49  | 209,19   |    |          |       |              |
|                    | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |
| Bağlılık           | 20-29       | 139 | 179,74   | 2  | 6,966    | 0,031 | Var          |
|                    | 30-39       | 148 | 168,16   |    |          |       |              |
|                    | 40 ve üzeri | 49  | 137,64   |    |          |       |              |
|                    | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |

\*p<.05

Yaş değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi(Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının, değerlendirilmesi ve bir farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, İletişim [ $\chi^2 (2)= 12,234$ ,  $p < .05$ ], Bağlılık boyutu için [ $\chi^2 (2)= 6,966$ ,  $p < .05$ ] okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgulara göre, İletişim yaş arttıkça artmaktadır. Bağlılık Tutumları ise yaş arttıkça düşmektedir. Kendini Geliştirme Tutumları ise anlamlı bir farklılık içermemesine rağmen yaşla birlikte düşmektedir. Bu durum okul yöneticileri ve öğretmenlerin kendini ifade etme isteklerinin, meslek sevgilerinin önüne geçmesi ile açıklanabilir.

Farklılığın kaynağını incelemek amacı ile Man Whitney U uygulanmıştır.



Tablo 4.7.

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (İletişim, Bağlılık) tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Bilgi Yönetimi | Yaş      | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | p     |
|----------------|----------|-----|-----------------|--------------|--------|-------|
| İletişim       | 20-29    | 139 | 85,6            | 11899        | 2169   | 0,000 |
|                | 40 üzeri | 49  | 119,73          | 5867         |        |       |
| Bağlılık       | 20-29    | 139 | 100,41          | 13956,5      | 2584,5 | 0,011 |
|                | 40 üzeri | 49  | 77,74           | 3809,5       |        |       |
| İletişim       | 20-29    | 139 | 137,42          | 19101,5      | 9371,5 | 0,192 |
|                | 30-39    | 148 | 150,18          | 22226,5      |        |       |
| Bağlılık       | 20-29    | 139 | 149,33          | 20757,5      | 9544,5 | 0,285 |
|                | 30-39    | 148 | 138,99          | 20570,5      |        |       |
| İletişim       | 30-39    | 139 | 93,88           | 13894,5      | 2868,5 | 0,028 |
|                | 40 üzeri | 49  | 114,46          | 5508,5       |        |       |
| Bağlılık       | 30-39    | 139 | 103,67          | 15343        | 2935,5 | 0,043 |
|                | 40 üzeri | 49  | 84,9            | 4160         |        |       |

\*p<.05

Yaş değişkenine göre, Bilgi Yönetimi Tutumlarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, iletişim (U=2169, p< .05) 20-29 yaş ile 40 üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında, 40 üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, için (U=2868,500, p< .05) 30-39 yaş ile 40 üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında 40 üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin yaşının ilerlemesinin iletişim üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bağlılık (U=11439,50, p< .05) algıları için 20-29 yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenler ile 40 üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında 20-29 yaş arasında yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken (U=2935,500, p< .05) 30-39 yaş okul yöneticileri ve öğretmenler ile 40 yaş ve üzeri yaştaki okul yöneticileri ve öğretmenler

arasında ise 30-39 yaş lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda yaş değişkeninin bağıllık üzerinde olumsuz etkisi olduğundan söz etmek mümkündür.

#### 4.1.7. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 4. 8.

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal -Walis Testi Sonuçları**

|                       | Yaş         | n   | Sıra   |    | x <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark |
|-----------------------|-------------|-----|--------|----|----------------|-------|--------------|
|                       |             |     | Ort    | sd |                |       |              |
| Takım Halinde Öğrenme | 20-29       | 139 | 176,83 | 2  | 12,95          | 0,002 | Var          |
|                       | 30-39       | 148 | 175,9  |    |                |       |              |
|                       | 40 ve üzeri | 49  | 122,52 |    |                |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |        |    |                |       |              |
| Zihni Modeller        | 20-29       | 139 | 136,9  | 2  | 27,162         | 0,000 | Var          |
|                       | 30-39       | 148 | 196,19 |    |                |       |              |
|                       | 40 ve üzeri | 49  | 174,5  |    |                |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |        |    |                |       |              |
| Paylaşılan Vizyon     | 20-29       | 139 | 157,92 | 2  | 2,763          | 0,251 | Yok          |
|                       | 30-39       | 148 | 174,86 |    |                |       |              |
|                       | 40 ve üzeri | 49  | 176,02 |    |                |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |        |    |                |       |              |
| Kişisel Hakimiyet     | 20-29       | 139 | 169,56 | 2  | 4,718          | 0,095 | Yok          |
|                       | 30-39       | 148 | 176,24 |    |                |       |              |
|                       | 40 ve üzeri | 49  | 142,11 |    |                |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |        |    |                |       |              |

\*p<.05

Yaş değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller) algılarının değerlendirilmesi ve bir farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, Takım Halinde öğrenme[x<sup>2</sup> (2)= 12,950, p< .05], Zihni Modeller boyutu için [x<sup>2</sup> (2)= 27,162, p< .05] okul yöneticileri ve öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgulara göre, Takım halinde öğrenme algısı yaş arttıkça artmaktadır. Zihni modeller algıları ise sırası ile 30- 39 yaşları arası en yüksek , 40 yaş ve üzeri ve 20- 29 yaş

aralıkları olarak sıralanmaktadır. Paylaşılan Vizyon ve Kişisel Hâkimiyet algıları için anlamlı farklılık görülmemektedir.

**Tablo 4.9.**  
**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Öğrenen Örgüt (Okul)  | Yaş                   | n        | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U       | p     |
|-----------------------|-----------------------|----------|-----------------|--------------|---------|-------|
|                       | 20-29                 | 139      | 102,33          | 14224        | 10216,5 | 0,921 |
|                       | Takım Halinde öğrenme | 40 üzeri | 49              | 72,29        |         |       |
| Zihni Modeller        | 20-29                 | 139      | 89,24           | 12404,5      | 6624,5  | 0,000 |
|                       | 40 üzeri              | 148      | 109,42          | 5361,5       |         |       |
| Takım Halinde öğrenme | 20-29                 | 139      | 144,5           | 20085,5      | 10216,5 | 0,921 |
|                       | 30-39                 | 49       | 143,53          | 21242,5      |         |       |
| Zihni Modeller        | 20-29                 | 139      | 117,66          | 16354,5      | 6624,5  | 0,000 |
|                       | 30-39                 | 148      | 168,74          | 24973,5      |         |       |
| Takım Halinde öğrenme | 30-39                 | 148      | 106,87          | 15816,5      | 2461,5  | 0,001 |
|                       | 40 üzeri              | 49       | 75,23           | 3686,5       |         |       |
| Zihni Modeller        | 30-39                 | 148      | 89,24           | 15089        | 3189    | 0,203 |
|                       | 40 üzeri              | 49       | 109,42          | 4414         |         |       |

\*p<.05

Yaş değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen Örgüt(okul) algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Takım Halinde öğrenme (U=2461,500, p< .05) 30-39 yaş arası ile 40 üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında 30-39 yaş arası okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum mesleki olgunluğun öğretmenlerde birlikte öğrenme isteğini artırırken mesleki anlamda yıllanmanın başka öğretmenlere karşı öğrenme anlamındaki ihtiyacı azalttığı şeklinde yorumlanabilir.

Zihni Modeller (U=6624,500, p< .05) 20- 29 yaş arasındaki okul yöneticileri ve öğretmenler ile 30- 39 yaş arasında okul yöneticileri ve öğretmenler arasında 30-39 yaş aralığına sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine ve Zihni Modeller (U=6624,500, p< .05) 20-29 yaş arası ile 40 üzeri yaşa sahip okul

yöneticileri ve öğretmenler arasında 40 yaş üzeri okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum mesleki tecrübenin öğretmenleri kalıp yargıların dışına çıkardığı anlamı taşımaktadır.

#### 4.1.8. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin kıdem değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 4.10.

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi(Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal -Walis Testi Sonuçları**

|                    | Yaş         | n   | Sıra Ort | sd | $\chi^2$ | p     | Anlamlı Fark |
|--------------------|-------------|-----|----------|----|----------|-------|--------------|
| Kendini Geliştirme | 1- 10       | 237 | 171,02   | 2  | 1,278    | 0,528 | Yok          |
|                    | 11- 20      | 65  | 168,3    |    |          |       |              |
|                    | 21 ve üzeri | 34  | 151,29   |    |          |       |              |
|                    | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |
| İletişim           | 1- 10       | 237 | 159,72   | 2  | 9,623    | 0,008 | Var          |
|                    | 11- 20      | 65  | 177,33   |    |          |       |              |
|                    | 21 ve üzeri | 34  | 212,82   |    |          |       |              |
|                    | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |
| Bağlılık           | 1- 10       | 237 | 179,13   | 2  | 12,616   | 0,002 | Var          |
|                    | 11- 20      | 65  | 154,67   |    |          |       |              |
|                    | 21 ve üzeri | 34  | 120,87   |    |          |       |              |
|                    | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |

\*p<.05

Kıdem değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi(Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının, değerlendirilmesi ve bir farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, İletişim [ $\chi^2 (2)= 9,623, p< .05$ ], Bağlılık boyutu için [ $\chi^2 (2)= 12,616, p< .05$ ] okul yöneticileri ve öğretmenlerin kıdem göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgulara göre, İletişim kıdem arttıkça artmaktadır. Bağlılık Tutumları ise kıdem arttıkça düşmektedir. Kendini Geliştirme Tutumları ise anlamlı bir farklılık içermemesine rağmen kıdem arttıkça düşmektedir.

**Tablo 4. 11.**  
**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (İletişim, Bağlılık) tutumlarının**  
**Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Bilgi Yönetimi | Kıdem    | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | p     |
|----------------|----------|-----|-----------------|--------------|--------|-------|
| İletişim       | 1- 10    | 237 | 130,51          | 30931        | 2728   | 0,002 |
|                | 21 üzeri | 34  | 174,26          | 5925         |        |       |
| Bağlılık       | 1- 10    | 237 | 141,81          | 33609        | 2562   | 0,001 |
|                | 21 üzeri | 34  | 95,5            | 3247         |        |       |
| İletişim       | 1- 10    | 237 | 148,21          | 35125,5      | 6922,5 | 0,209 |
|                | 11- 20   | 65  | 163,5           | 10627,5      |        |       |
| Bağlılık       | 1- 10    | 237 | 156,32          | 37047        | 6561   | 0,064 |
|                | 11- 20   | 65  | 133,94          | 8706         |        |       |
| İletişim       | 11- 20   | 65  | 46,83           | 3044         | 899    | 0,125 |
|                | 21 üzeri | 34  | 56,06           | 1906         |        |       |
| Bağlılık       | 11- 20   | 65  | 53,73           | 3942,5       | 862,5  | 0,069 |
|                | 21 üzeri | 34  | 42,87           | 1457,5       |        |       |

\*p<.05

Kıdem değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumlarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, iletişim (U=2728, p< .05) 1-10 Kıdem ile 21 üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında 21 üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, (U=6561,000, p> .05) 1-10 ile 11-20 arası gruplarında 11-20 kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine , (U=899,000, p> .05) 11-20 ile 21 üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Bağlılık (U=2562,000, p< .05) 1-10 kıdem ile 21 üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında 1-10 kıdeme kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, (U=6922,500, p> .05) 1-10 ile 11-20 arası gruplarında 11-20 lehine farklılık tespit edilirken,(U=862,500, p> .05) 11-20 kıdem ile 21 üzeri yaşa sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**4.1.9. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4.12.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) algılarının Kıdem Değişkenine Göre Kruskal -Walis Testi Sonuçları**

|                       | Kıdem       | n   | Sıra Ort | sd | $\chi^2$ | p     | Anlamlı Fark |
|-----------------------|-------------|-----|----------|----|----------|-------|--------------|
| Takım Halinde Öğrenme | 1- 10       | 237 | 169,82   | 2  | 12,894   | 0,002 | Var          |
|                       | 11- 20      | 65  | 178,06   |    |          |       |              |
|                       | 21 ve üzeri | 34  | 141,03   |    |          |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |
| Zihni Modeller        | 1- 10       | 237 | 160,61   | 2  | 12,607   | 0,002 | Var          |
|                       | 11- 20      | 65  | 179,07   |    |          |       |              |
|                       | 21 ve üzeri | 34  | 199,26   |    |          |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |
| Paylaşılan Vizyon     | 1- 10       | 237 | 136,9    | 2  | 6,076    | 0,048 | Var          |
|                       | 11- 20      | 65  | 196,19   |    |          |       |              |
|                       | 21 ve üzeri | 34  | 174,5    |    |          |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |
| Kişisel Hakimiyet     | 1- 10       | 237 | 156,62   | 2  | 3,5      | 0,174 | Yok          |
|                       | 11- 20      | 65  | 201,8    |    |          |       |              |
|                       | 21 ve üzeri | 34  | 187,62   |    |          |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |

\*p<.05

Kıdem değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller) algılarının değerlendirilmesi ve bir farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, Takım Halinde öğrenme [ $\chi^2 (2) = 12,894$ ,  $p < .05$ ], Zihni Modeller boyutu için [ $\chi^2 (2) = 12,607$ ,  $p < .05$ ], Paylaşılan Vizyon boyutu için [ $\chi^2 (2) = 6,076$ ,  $p < .05$ ] okul yöneticileri ve öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgulara göre, Takım halinde öğrenme algısı kıdem arttıkça düşmektedir. Paylaşılan Vizyon algıları ise sırası ile 11- 20 kıdem yılları arası en yüksek, 21 kıdem yılı ve üzeri ve 1- 10 kıdem yılı aralıkları olarak sıralanmaktadır. Kişisel Hâkimiyet algıları için anlamlı farklılık görülmemektedir.

**Tablo 4.13.**  
**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen okul (Takım Halide Öğrenme, Zihni Modeller Ve Paylaşılan Vizyon) algılarının Kıdem Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Öğrenen Örgüt (Okul)  | Kıdem    | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | p     |
|-----------------------|----------|-----|-----------------|--------------|--------|-------|
| Takım Halinde Öğrenme | 1- 10    | 237 | 142,45          | 33760,5      | 2500,5 | 0     |
|                       | 21 üzeri | 34  | 91,04           | 3095         |        |       |
| Zihni Modeller        | 1- 10    | 237 | 133,05          | 31533,5      | 3330,5 | 0,101 |
|                       | 21 üzeri | 34  | 156,54          | 5322,5       |        |       |
| Paylaşılan Vizyon     | 1- 10    | 237 | 131,71          | 31216        | 3013   | 0,027 |
|                       | 21 üzeri | 34  | 162,7           | 5369         |        |       |
| Takım Halinde Öğrenme | 1- 10    | 237 | 153,24          | 36317        | 7291   | 0,508 |
|                       | 11- 20   | 65  | 145,17          | 9436         |        |       |
| Zihni Modeller        | 1- 10    | 237 | 142,57          | 33789,5      | 5586,5 | 0,001 |
|                       | 11- 20   | 65  | 184,05          | 11963,5      |        |       |
| Paylaşılan Vizyon     | 1- 10    | 65  | 47,44           | 3083,5       | 938,5  | 0,284 |
|                       | 11- 20   | 34  | 53,56           | 1767,5       |        |       |
| Takım Halinde Öğrenme | 11- 20   | 65  | 55,54           | 3610         | 745    | 0,007 |
|                       | 21 üzeri | 34  | 39,41           | 1340         |        |       |
| Zihni Modeller        | 11- 20   | 65  | 50,75           | 3298,5       | 1056,5 | 0,717 |
|                       | 21 üzeri | 34  | 48,57           | 1651,5       |        |       |
| Paylaşılan Vizyon     | 11- 20   | 237 | 147,9           | 35052        | 6849   | 0,158 |
|                       | 21 üzeri | 65  | 164,93          | 10701        |        |       |

\*p<.05

Kıdem değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen Örgüt(okul) algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Takım Halinde öğrenme (U=2461,500, p< .05) 1-10 Kıdem ile 21 üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında 1-10 kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine ,11-20 ile 21 üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında (U=745,000, p< .05) 11- 20 kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Takım Halinde öğrenme (U=7291,000, p> .05) 1-10 ile 11-20 kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Zihni Modeller ( $U=5586,500$ ,  $p < .05$ ) 1-10 ile 11-20 kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında 1-10 yıllık kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Zihni Modeller ( $U=3330,500$ ,  $p > .05$ ) 1-10 ile 11-20 kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında 1-10 kıdem lehine ve ( $U=1056,500$ ,  $p > .05$ ) 11-20 ile 21 ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin meslek hayatlarının ilk ve son yıllarında yeniliklere daha açık oldukları görülmektedir.

Paylaşılan Vizyon ( $U=6849,000$ ,  $p > .05$ ) 1-10 ile 11-20 kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında ve ( $U=938,500$ ,  $p > .05$ ) 11-20 ile 21 üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. ( $U=3013,000$ ,  $p < .05$ ) 1-10 ile 21 ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticileri ve öğretmenler arasında 21 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.



**4.1.10. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul türü değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4.14.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal -Walis Testi Sonuçları**

|                    | Okul Türü   | n   | Sıra Ort | sd | $\chi^2$ | p     | Anlamlı Fark |
|--------------------|-------------|-----|----------|----|----------|-------|--------------|
| Kendini Geliştirme | Okul Öncesi | 14  | 206,11   | 2  | 12,016   | 0,002 | Var          |
|                    | İlköğretim  | 207 | 179,2    |    |          |       |              |
|                    | Lise        | 115 | 144,67   |    |          |       |              |
|                    | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |
| İletişim           | Okul Öncesi | 14  | 139,96   | 2  | 2,9      | 0,235 | Yok          |
|                    | İlköğretim  | 207 | 164,61   |    |          |       |              |
|                    | Lise        | 115 | 178,98   |    |          |       |              |
|                    | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |
| Bağlılık           | Okul Öncesi | 14  | 206,39   | 2  | 15,574   | 0,000 | Var          |
|                    | İlköğretim  | 207 | 181,4    |    |          |       |              |
|                    | Lise        | 115 | 140,67   |    |          |       |              |
|                    | Toplam      | 336 |          |    |          |       |              |

\*p<.05

Okul türü değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının, değerlendirilmesi ve bir farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, Kendini Geliştirme [ $\chi^2 (2) = 12,016, p < .05$ ], Bağlılık boyutu için [ $\chi^2 (2) = 15,574, p < .05$ ] okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgulara göre, Kendini Geliştirme ve bağlılık tutum puanları büyükten küçüğe Okul öncesi, İlköğretim, lise şeklinde sıralanmaktadır. İletişim Tutumları ise anlamlı bir farklılık içermemesine rağmen büyükten küçüğe lise, ilköğretim, okul öncesi şeklinde sıralanmaktadır.

**Tablo 4.15.**  
**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (İletişim, Bağlılık) tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Bilgi Yönetimi     | Okul Türü   | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | P     |
|--------------------|-------------|-----|-----------------|--------------|--------|-------|
| Kendini Geliştirme | Okul Öncesi | 14  | 127,14          | 1780         | 1223   | 0,313 |
|                    | İlköğretim  | 207 | 109,91          | 22751        |        |       |
| Bağlılık           | Okul Öncesi | 14  | 127,82          | 1789,5       | 1213,5 | 0,303 |
|                    | İlköğretim  | 207 | 100,86          | 22741,5      |        |       |
| Kendini Geliştirme | Okul öncesi | 14  | 86,46           | 1210,5       | 504,5  | 0,021 |
|                    | Lise        | 115 | 62,39           | 7174,5       |        |       |
| Bağlılık           | Okul Öncesi | 14  | 86,07           | 1205         | 510    | 0,024 |
|                    | Lise        | 115 | 62,43           | 7180         |        |       |
| Kendini Geliştirme | İlköğretim  | 207 | 173,29          | 35871,05     | 9462   | 0,002 |
|                    | Lise        | 115 | 140,28          | 16132        |        |       |
| Bağlılık           | İlköğretim  | 207 | 175,54          | 36336        | 8997   | 0,000 |
|                    | Lise        | 115 | 136,23          | 15667        |        |       |

\*p<.05

Okul Türü değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları arasında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, kendini geliştirme Okul Öncesi ile İlköğretim (U=1223,000, p> .05) okulları arasında anlamlı ilişki tespit edilmezken, okul öncesi ile lise (U=504,500, p< .05) arasında okul öncesi okullar lehine, ve ilköğretim ile lise (U=9462,000, p< .05) arasında ilköğretim okulları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Bağlılık Okul öncesi ile lise (U=510,000, p< .05) arasında okul öncesi lehine ve ilköğretim ile lise (U=8997,000, p< .05) arasında ilköğretim lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi ve ilköğretimde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler açısından (U=1236,500, p> .05) anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**4.1.11. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul türü değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4.16.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(Okul)(Takım Halinde Öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) Algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Kruskal -Walis Testi Sonuçları**

|                       | Okul türü   | n   | Sıra Ort | sd | x <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark |
|-----------------------|-------------|-----|----------|----|----------------|-------|--------------|
| Takım Halinde Öğrenme | Okul Öncesi | 14  | 245,11   | 2  | 23             | 0,000 | Var          |
|                       | İlköğretim  | 207 | 180,13   |    |                |       |              |
|                       | Lise        | 115 | 138,23   |    |                |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |          |    |                |       |              |
| Zihni Modeller        | Okul Öncesi | 14  | 230,79   | 2  | 12,243         | 0,002 | Var          |
|                       | İlköğretim  | 207 | 155,8    |    |                |       |              |
|                       | Lise        | 115 | 183,77   |    |                |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |          |    |                |       |              |
| Paylaşılan Vizyon     | Okul Öncesi | 14  | 223,54   | 2  | 5,21           | 0,074 | Yok          |
|                       | İlköğretim  | 207 | 164,64   |    |                |       |              |
|                       | Lise        | 115 | 167,27   |    |                |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |          |    |                |       |              |
| Kişisel Hakimiyet     | Okul Öncesi | 14  | 229,46   | 2  | 16,251         | 0,000 | Var          |
|                       | İlköğretim  | 207 | 178,61   |    |                |       |              |
|                       | Lise        | 115 | 142,89   |    |                |       |              |
|                       | Toplam      | 336 |          |    |                |       |              |

\*p<.05

Okul Türü değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hâkimiyet, Zihni Modeller) algılarının değerlendirilmesi ve bir farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, Takım Halinde öğrenme [ $x^2 (2) = 23,000$ ,  $p < .05$ ], Zihni Modeller boyutu için [ $x^2 (2) = 12,243$ ,  $p < .05$ ], Kişisel Hâkimiyet boyutu için [ $x^2 (2) = 16, 251$ ,  $p < .05$ ] okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu bulgulara göre, Takım halinde öğrenme algısı puanları büyükten küçüğe okul öncesi, ilköğretim, lise şeklinde sıralanmaktadır. Zihni Modeller algısı puanları büyükten küçüğe okul öncesi, lise, ilköğretim şeklinde sıralanmaktadır. Kişisel Hâkimiyet algı puanları büyükten küçüğe Okul öncesi, İlköğretim, lise şeklinde sıralanmaktadır. Paylaşılan

Vizyon algıları ise okul değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 4.17.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt (Okul) (Takım Halinde Öğrenme, Zihni Modeller) algılarının Okul Türü Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Öğrenen Örgüt (Okul)  | Okul Türü              | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U     | P     |
|-----------------------|------------------------|-----|-----------------|--------------|-------|-------|
| Takım Halinde Öğrenme | Okul                   | 14  | 155,96          | 2183,5       | 819,5 | 0,006 |
|                       | Okul Öncesi İlköğretim | 207 | 107,96          | 22347,5      |       |       |
| Zihni Modeller        | Okul                   | 14  | 157,36          | 2203         | 800   | 0,005 |
|                       | Okul Öncesi İlköğretim | 207 | 107,86          | 22328        |       |       |
| Kişisel Hâkimiyet     | Okul                   | 14  | 144,32          | 2020,5       | 982,5 | 0,41  |
|                       | Okul Öncesi İlköğretim | 207 | 108,75          | 22510,5      |       |       |
| Takım Halinde Öğrenme | Okul                   | 14  | 96,64           | 1353         | 362   | 0,001 |
|                       | Okul Öncesi Lise       | 115 | 61,15           | 7032         |       |       |
| Zihni Modeller        | Okul                   | 14  | 80,93           | 1133         | 582   | 0,089 |
|                       | Okul Öncesi Lise       | 115 | 63,06           | 7252         |       |       |
| Kişisel Hâkimiyet     | Okul                   | 14  | 92,64           | 1297         | 418   | 0,003 |
|                       | Okul Öncesi Lise       | 115 | 61,63           | 7088         |       |       |
| Takım Halinde öğrenme | İlköğretim             | 207 | 176,17          | 36468        | 8865  | 0,000 |
|                       | Lise                   | 115 | 135,09          | 15535        |       |       |
| Zihni Modeller        | İlköğretim             | 207 | 151,94          | 31451        | 9923  | 0,013 |
|                       | Lise                   | 49  | 178,71          | 20552        |       |       |
| Kişisel Hâkimiyet     | İlköğretim             | 207 | 173,86          | 35989        | 9344  | 0,010 |
|                       | Lise                   | 115 | 139,25          | 16014        |       |       |

\*p<.05

Okul Türü değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen Örgüt(okul) algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Takım Halinde Öğrenme okul Öncesi ile ilköğretim (U=1236,500, p< .05) okul öncesi lehine, okul öncesi ile lise arasında(U=362,000, p< .05) okul öncesi lehine, ve ilköğretim ile lise için(U=8865,000, p< .05) ilköğretimde görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler lehine, anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Zihni Modeller okul öncesi ile ilköğretim ( $U=800,000$ ,  $p < .05$ ) arasında okul öncesi lehine ve ilköğretim ile lise arasında ( $U=9923,000$ ,  $p < .05$ ) lisede görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler lehine, anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak okul öncesi ve lisede görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler açısından ( $U=582,000$ ,  $p > .05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Kişisel Hâkimiyet okul öncesi ile ilköğretim ( $U=982,500$ ,  $p < .05$ ) arasında okul öncesi lehine ve ilköğretim ile lise arasında ( $U=9344,000$ ,  $p < .05$ ) lisede görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. okul öncesi ve lisede görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler açısından ise ( $U=418,000$ ,  $p < .05$ ) okul öncesi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

**4.1.12. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir dergiye aboneyim değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4.18.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi tutumlarının Bir Dergiye Aboneyim Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Bilgi Yönetimi     | Dergi | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U       | P     |
|--------------------|-------|-----|-----------------|--------------|---------|-------|
| Kendini Geliştirme | Evet  | 92  | 163,14          | 15008,5      | 10730,5 | 0,526 |
|                    | Hayır | 244 | 170,52          | 41607,5      |         |       |
| İletişim           | Evet  | 92  | 186,03          | 17114,5      | 9611,5  | 0,042 |
|                    | Hayır | 244 | 161,89          | 39501,5      |         |       |
| Bağlılık           | Evet  | 92  | 153,94          | 14162,5      | 9884,5  | 0,088 |
|                    | Hayır | 244 | 173,99          | 42453,5      |         |       |

\* $p < .05$

Bir dergiye abone olma durumu değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumlarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, İletişim (U=9611,500,  $p < .05$ ) boyutunda değiye abone olan okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, Kendini Geliştirme (U=10730,500  $p > .05$ ) ve Bağlılık (U=9884, 50  $p > .05$ ) Tutumları için, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında bir dergiye aboneyim değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

#### 4.1.13. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin bir dergiye aboneyim değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındakiarısında ki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 4. 19.

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) algılarının Bir Dergiye Aboneyim Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Öğrenen Örgüt (Okul)  | Dergi | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U       | P     |
|-----------------------|-------|-----|-----------------|--------------|---------|-------|
| Takım Halinde Öğrenme | Evet  | 92  | 153,48          | 14120,5      | 9842,5  | 0,081 |
|                       | Hayır | 244 | 174,16          | 42495,5      |         |       |
| Zihni Modeller        | Evet  | 92  | 197,93          | 18209,5      | 8516,5  | 0,001 |
|                       | Hayır | 244 | 157,4           | 38406,5      |         |       |
| Paylaşılan Vizyon     | Evet  | 92  | 170,36          | 15673,5      | 10960,5 | 0,776 |
|                       | Hayır | 244 | 167,1           | 40606,5      |         |       |
| Kişisel Hakimiyet     | Evet  | 92  | 163,98          | 15686        | 10808   | 0,595 |
|                       | Hayır | 244 | 170,2           | 41530        |         |       |

\* $p < .05$

Bir dergiye aboneyim değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen Örgüt(okul) algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Zihni Modeller (U=8516,50,  $p < .05$ ) algıları için, bir dergiye abone olan okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, Paylaşılan Vizyon (U=10960, 50  $p > .05$ ) Kişisel Hakimiyet (U=10808,50,  $p > .05$ ) ve Takım halinde öğrenme (U=9842,50,  $p > .05$ ) algıları için, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında dergiye abone olup olmayanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**4.1.14. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin günlük gazete alırım değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4.20.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Günlük Gazete Alırım Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Bilgi Yönetimi     | Gazete | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U       | P     |
|--------------------|--------|-----|-----------------|--------------|---------|-------|
| Kendini Geliştirme | Evet   | 134 | 170,27          | 22816,5      | 13296,5 | 0,781 |
|                    | Hayır  | 202 | 167,32          | 33799,5      |         |       |
| İletişim           | Evet   | 134 | 166,5           | 22310,5      | 13265,5 | 0,757 |
|                    | Hayır  | 202 | 169,83          | 34305,5      |         |       |
| Bağlılık           | Evet   | 134 | 160,08          | 21451        | 12406   | 0,191 |
|                    | Hayır  | 202 | 174,08          | 35165        |         |       |

\*p<.05

Günlük gazete alırım değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumlarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, İletişim (U=13265,500, p> .05), Kendini Geliştirme (U=13296,500 p> .05) ve Bağlılık (U=12406, 000 p> .05) tutumları için, öğretmenler arasında“Günlük gazete alırım”değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**4.1.15. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin günlük gazete alırım değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4. 21.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) algılarının günlük gazete alırım Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Öğrenen Örgüt (Okul)  | Gazete | n   | Sıra       |         | U       | P     |
|-----------------------|--------|-----|------------|---------|---------|-------|
|                       |        |     | Ortalaması | Toplamı |         |       |
| Takım Halinde Öğrenme | Evet   | 134 | 173,24     | 23214   | 12899   | 0,465 |
|                       | Hayır  | 202 | 165,36     | 33402   |         |       |
| Zihni Modeller        | Evet   | 134 | 192,81     | 25837   | 10276   | 0,000 |
|                       | Hayır  | 202 | 152,37     | 30779   |         |       |
| Paylaşılan Vizyon     | Evet   | 134 | 179,4      | 24039   | 11940   | 0,069 |
|                       | Hayır  | 202 | 160,4      | 32241   |         |       |
| Kişisel Hakimiyet     | Evet   | 134 | 182,07     | 24397,5 | 11715,5 | 0,034 |
|                       | Hayır  | 202 | 159,5      | 32218,5 |         |       |

\*p<.05

Günlük gazete alırım değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen Örgüt(okul) algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Zihni Modeller (U=10276,00, p< .05) ve Kişisel Hâkimiyet (U=11715,50, p< .05) algıları için, günlük gazete almam diyen okul yöneticileri ve öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, Paylaşılan Vizyon (U=11940, 50 p> .05) ve Takım halinde öğrenme (U=12899,00, p> .05) algıları için, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında günlük gazete alıp almayanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.



**4.1.16. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izlerim değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4.22.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Televizyonda Gündeme İlişkin Tartışma Programını İzlerim Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Bilgi Yönetimi     | TV    | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | P     |
|--------------------|-------|-----|-----------------|--------------|--------|-------|
| Kendini Geliştirme | Evet  | 292 | 172,03          | 50232,5      | 5393,5 | 0,08  |
|                    | Hayır | 44  | 145,08          | 6383,5       |        |       |
| İletişim           | Evet  | 292 | 170,66          | 49832,5      | 5793,5 | 0,292 |
|                    | Hayır | 44  | 154,17          | 6783,5       |        |       |
| Bağlılık           | Evet  | 292 | 168,88          | 49311,5      | 6314,5 | 0,854 |
|                    | Hayır | 44  | 166,01          | 7304,5       |        |       |

\*p<.05

Televizyonda gündeme ilişkin tartışma programını İzlerim değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumlarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, İletişim (U=5793,500, p> .05), Kendini Geliştirme (U=5393,500 p> .05) ve Bağlılık (U=6314, 500 p> .05) tutumları için, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında televizyonda gündeme ilişkin tartışma programını izlerim değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**4.1.17. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izlerim değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4.23.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) algılarının Televizyonda Gündeme ilişkin tartışma programını İzlerim Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Öğrenen Örgüt(Okul)   | Tv    | n   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | P     |
|-----------------------|-------|-----|-----------------|--------------|--------|-------|
| Takım Halinde Öğrenme | Evet  | 292 | 167,92          | 49033        | 6255   | 0,778 |
|                       | Hayır | 44  | 172,34          | 7583         |        |       |
| Zihni Modeller        | Evet  | 292 | 170,07          | 49661,5      | 5964,5 | 0,442 |
|                       | Hayır | 44  | 158,06          | 6954         |        |       |
| Paylaşılan            | Evet  | 292 | 179,4           | 49530        | 5760   | 0,267 |
|                       | Hayır | 44  | 160,4           | 6750         |        |       |
| Kişisel Hakimiyet     | Evet  | 292 | 182,07          | 49566,5      | 6059,5 | 0,538 |
|                       | Hayır | 44  | 159,5           | 7049,5       |        |       |

\*p<.05

Televizyonda gündeme ilişkin tartışma programını izlerimdeğişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen Örgüt(okul) algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Zihni Modeller (U=5964,50,  $p > .05$ ) ve Kişisel Hâkimiyet(U=6059,50,  $p > .05$ ) Paylaşılan Vizyon (U=5760, 50  $p > .05$ ) ve Takım halinde öğrenme (U=6255,00,  $p > .05$ ) algıları için, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında bir farklılık görülmemiştir.

**4.1.18. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görev değişkenine göre bilgi yönetim tutumları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4.24.**  
**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi (Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık) tutumlarının Görev Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Bilgi Yönetimi     | Görev    | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | P     |
|--------------------|----------|-----|-----------------|--------------|--------|-------|
| Kendini Geliştirme | Yönetici | 54  | 163,15          | 8973,5       | 7433,5 | 0,649 |
|                    | Öğretmen | 282 | 169,55          | 47642,5      |        |       |
| İletişim           | Yönetici | 54  | 175,44          | 9649,5       | 7346   | 0,561 |
|                    | Öğretmen | 282 | 167,14          | 46967        |        |       |
| Bağlılık           | Yönetici | 54  | 132,35          | 7279         | 5739   | 0,002 |
|                    | Öğretmen | 282 | 175,58          | 49337        |        |       |

\*p<.05

Okuldaki görev değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetimi tutumlarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, İletişim (U=7346,000, p> .05) boyutunda anlamlı farklılık tespit edilemezken, Kendini Geliştirme (U=7433,500, p> .05) ve Bağlılık(U=5739,000, p> .05) tutumları için öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

**4.1.19. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin okuldaki görev değişkenine göre öğrenen okul algıları arasındaki anlamlı farklılığa ilişkin bulgular ve yorum**

**Tablo 4.25.**

**Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt(okul)(Takım Halinde öğrenme, Paylaşılan Vizyon, Kişisel Hakimiyet, Zihni Modeller) algılarının Görev Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları**

| Öğrenen Örgüt (Okul)  | Görev    | N   | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | U      | P     |
|-----------------------|----------|-----|-----------------|--------------|--------|-------|
| Takım Halinde Öğrenme | Yönetici | 54  | 170,67          | 9387         | 7608   | 0,856 |
|                       | Öğretmen | 282 | 168,07          | 47229        |        |       |
| Zihni Modeller        | Yönetici | 54  | 216,32          | 11897,5      | 5097,5 | 0,000 |
|                       | Öğretmen | 282 | 159,14          | 44718,5      |        |       |
| Paylaşılan Vizyon     | Yönetici | 54  | 190,55          | 10289,5      | 6369,5 | 0,053 |
|                       | Öğretmen | 282 | 163,67          | 45990,5      |        |       |
| Kişisel Hâkimiyet     | Yönetici | 54  | 188             | 10340        | 6655   | 0,098 |
|                       | Öğretmen | 282 | 164,68          | 46276        |        |       |

\*p<.05

Okuldaki görev değişkenine göre, okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen Örgüt(okul) algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, Zihni Modeller (U=5097,500, p< .05) algılarına öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken, Kişisel Hâkimiyet(U=6655,000, p> .05) Paylaşılan Vizyon (U=6369,500, p> .05) ve Takım halinde öğrenme (U=7608,000, p> .05) algıları için, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

**4.1.20. Eğitim kurumlarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim Tutumları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları arasındaki ilişki**

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları öğrenen örgüt(okul) davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere basit regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 4.26.**

**Bilgi Yönetimi Tutumlarından Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık Tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) Davranışları Alt Boyutu Olan Paylaşılan Vizyon Davranışlarını**

**Yordamasına İlişkin Basit Regrasyon Analizi Sonuçları**

| Yordanan değişken: Öğrenen Okul |        |       |                |                       |       |         |         |
|---------------------------------|--------|-------|----------------|-----------------------|-------|---------|---------|
| Yordayıcı değişken              | B      | SS    | $\beta$        | t                     | p     | ikili r | kısmi r |
| Sabit                           | 59,057 | 6,275 |                | 9,411                 | 0,000 |         |         |
| Bilgi Yönetimi                  | 0,267  | 0,081 | 0,178          | 3,294                 | 0,001 | 0,178   | 0,178   |
|                                 |        |       | R=,178         | R <sup>2</sup> = ,032 |       |         |         |
|                                 |        |       | F(3,26)=10,851 | P=.001                |       |         |         |

\*p<.05

Tablodaki verilere göre, bilgi yönetimi tutumları öğrenen örgüt(okul) davranışlarının yordayıcısı (R=0,178, R<sup>2</sup>=0,032, p< .005) durumundadır. Bilgi Yönetimi tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) davranışlarının yaklaşık % 03'ünü açıklamaktadır.

**4.1.21. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Paylaşılan Vizyon” alt boyutu arasındaki ilişki**

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Paylaşılan Vizyon” alt boyutu arasında ki ilişkiyi belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 4.27.**  
**Bilgi Yönetimi Tutumlarından Kendini Geliştirme, İletişim , Bağlılık Tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) Davranışları Alt Boyutu Olan Paylaşılan Vizyon Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Yordanan değişken: Öğrenen Okul(Paylaşılan Vizyon) |       |                |                      |       |       |         |         |
|--|-------|----------------|----------------------|-------|-------|---------|---------|
| Yordayıcı değişken                                 | B     | SS             | $\beta$              | t     | p     | ikili r | kısmi r |
| Bilgi Yönetimi                                     | 2,351 | 1,338          |                      | 1,758 | 0,08  |         |         |
| Kendini geliştirme                                 | 0,225 | 0,031          | 0,382                | 7,371 | 0,000 | 0,387   | 0,375   |
| İletişim   | 0,002 | 0,023          | 0,005                | 0,095 | 0,925 | -0,023  | 0,005   |
| Bağlılık   | 0,053 | 0,039          | 0,075                | 1,334 | 0,183 | 0,107   | 0,073   |
|  |       | R=,394         | R <sup>2</sup> =,155 |       |       |         |         |
|  |       | F(3,26)=20,302 | P=.000               |       |       |         |         |

\*p<.05

Tablodaki verilere göre, Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları birlikte öğrenen örgüt(okul) “Paylaşılan Vizyon” davranışlarının yordayıcısı (R=0,394, R<sup>2</sup>=0,155, p< .005) durumundadır. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kişisel gelişme, iletişim, bağlılık tutumları birlikte Öğrenen Örgüt(Okul) alt boyutu olan “Paylaşılan Vizyon” davranışlarını yaklaşık % 16’sını açıklamaktadır. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan iletişim, bağlılık tutumları ile Öğrenen Örgüt(Okul) alt boyutu olan “Paylaşılan Vizyon” davranışlarını arasında p>.05 olduğundan anlamlı ilişki bulunmazken, Kendini Geliştirmealt boyutu arasında p= ,000 için anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) alt

boyutu olan “Paylaşılan Vizyon” davranışlarını yordamasındaki önem sırası(Kendini geliştirme  $\beta = ,382$  ve Bağlılık  $\beta = ,075$  İletişim  $\beta = ,005$  için Kendini geliştirme  $\beta > Bağlılık \beta > İletişim \beta$ ) olduğu görülmüştür. Bilgi Yönetimi Tutumları ile öğrenen örgüt(okul) algıları arasındaki ilişki Paylaşılan Vizyon= ,225 Kendini geliştirme + ,053 Bağlılık + ,002 iletişim + 2,351 şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum okul vizyonunun paydaşlarca bilinmesi kişisel gelişime katkı sunması olarak değerlendirilmektedir.

**4.1.22. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Kişisel Hâkimiyet” alt boyutu arasındaki ilişki**

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Kişisel Hâkimiyet” alt boyutu arasında ki ilişkiyi belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 4. 28.**

**Bilgi Yönetimi Tutumlarından Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık Tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) Davranışları Alt Boyutu Olan Kişisel Hâkimiyet Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Yordanan değişken: Öğrenen Okul(Kişisel Hâkimiyet) |                |       |                       |        |       |         |         |
|--|----------------|-------|-----------------------|--------|-------|---------|---------|
| Yordayıcı değişken                                 | B              | SS    | $\beta$               | t      | p     | ikili r | kısmi r |
| Bilgi Yönetimi                                     | 6,029          | 1,232 |                       | 4,892  | 0,000 |         |         |
| Kendini geliştirme                                 | 0,269          | 0,028 | 0,443                 | 9,577  | 0,000 | 0,503   | 0,465   |
| İletişim   | -0,118         | 0,021 | -0,286                | -5,653 | 0,000 | -0,275  | -0,296  |
| Bağlılık   | 0,142          | 0,036 | 0,196                 | 3,899  | 0,000 | 0,112   | 0,209   |
|  | R=,569         |       | R <sup>2</sup> = ,324 |        |       |         |         |
|  | F(3,26)=52.965 |       | P=.000                |        |       |         |         |

\*p<.05

Tablodaki verilere göre, Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları birlikte öğrenen örgüt(okul) “Kişisel Hâkimiyet” davranışlarının yordayıcısı ( $R=0,569$ ,  $R^2=0,324$ ,  $p< .005$ ) durumundadır. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan Kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları birlikte Öğrenen Örgüt(Okul) alt boyutu olan “Kişisel Hâkimiyet” davranışlarını yaklaşık % 32’sını açıklamaktadır. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları ile Öğrenen Örgüt(Okul) alt boyutu olan “Kişisel Hâkimiyet” davranışları arasında  $p<,05$  olduğundan anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) alt boyutu olan “Kişisel Hâkimiyet” davranışlarını yordamasındaki önem sırası(Kendini geliştirme  $\beta = ,443$  ve İletişim  $\beta = ,286$ , Bağlılık  $\beta = ,196$  için Kendini geliştirme  $\beta >İletişim \beta >Bağlılık \beta$ ) olduğu görülmüştür. Bilgi Yönetimi Tutumları ile öğrenen örgüt(okul) algıları arasındaki ilişki Öğrenen Kişisel Hakimiyet=  $,269$  Kendini geliştirme +  $,142$  Bağlılık -  $,118$  iletişim +  $6,029$  şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin, insanlar arası iletişim ve diyalog verdikleri önemin örgütsel bağlılıklarını artırdığı ve alanlarına hâkimiyetlerini daha nitelikli hale getirdiği şeklinde yorumlanmaktadır.



**4.1.23. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Zihni Modeller” alt boyutu arasındaki ilişki**

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Zihni Modeller” alt boyutu arasında ki ilişkiyi belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 4.29.**  
**Bilgi Yönetimi Tutumlarından Kendini Geliştirme, İletişim, Bağlılık Tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) Davranışları Alt Boyutu Olan Zihni Modeller Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regrasyon Analizi Sonuçları**

| Yordayıcı değişken | B     | SS            | $\beta$               | t     | P     | ikili r | kısmi r |
|--------------------|-------|---------------|-----------------------|-------|-------|---------|---------|
| Bilgi Yönetimi     | 9,387 | 2,791         |                       | 3,364 | 0,001 |         |         |
| Kendini geliştirme | 0,256 | 0,064         | 0,221                 | 4,019 | 0,000 | 0,212   | 0,215   |
| İletişim           | 0,045 | 0,047         | 0,056                 | 0,939 | 0,348 | 0,024   | 0,051   |
| Bağlılık           | 0,008 | 0,082         | 0,006                 | 0,093 | 0,926 | 0,046   | 0,005   |
|                    |       | R=,220        | R <sup>2</sup> = ,048 |       |       |         |         |
|                    |       | F(3,26)=5.634 | P=,001                |       |       |         |         |

\*p<.05

Tablodaki verilere göre, Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları birlikte öğrenen örgüt(okul) “Zihni Modeller” davranışlarının yordayıcısı (R=0,220, R<sup>2</sup>=0,048, p< .005) durumundadır. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan Kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları birlikte Öğrenen Örgüt(Okul) alt boyutu olan “Zihni Modeller” davranışlarını yaklaşık % 05’ini açıklamaktadır. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan iletişim, bağlılık tutumları ile Öğrenen Örgüt(Okul) alt

boyutu olan “Zihni Modeller” davranışları arasında  $p > ,05$  olduğundan anlamlı ilişki bulunmazken, Kendini geliştirme alt boyutu arasına  $p < ,05$  için anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) alt boyutu olan “Zihni Modeller” davranışlarını yordamasında ki önem sırası Kendini geliştirme  $\beta = ,443$  ve İletişim  $\beta = ,286$ , Bağlılık  $\beta = ,196$  için Kendini geliştirme  $\beta > İletişim \beta > Bağlılık \beta$  olduğu görülmüştür. Bilgi Yönetimi Tutumları ile öğrenen örgüt(okul) algıları arasındaki ilişki Zihni Modeller=  $,256$  Kendini geliştirme +  $,045$ iletişim +  $,008$  bağlılık +  $9,387$  şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin birlikte öğrenmeye istekli, yenilik ve gelişmelere açık bireyler oldukları şeklinde yorumlanmaktadır.

#### 4.1.24. Eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Takım Halinde Öğrenme” alt boyutu arasındaki ilişki

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin “Bilgi Yönetim Tutumları” alt boyutları “Öğrenen Örgüt (Okul)” algıları alt boyutları olan “Takım Halinde Öğrenme” alt boyutu arasında ki ilişkiyi belirlemek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

**Tablo 4. 30.**  
**Bilgi Yönetimi Tutumlarından Kendini Geliştirme, İletişim , Bağlılık Tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) Davranışları Alt Boyutu Olan Takım Halinde Öğrenme Davranışlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları**

| Yordanan değişken: Öğrenen Okul(Takım Halinde Öğrenme) |        |                |                      |        |       |         |         |
|--|--------|----------------|----------------------|--------|-------|---------|---------|
| Yordayıcı değişken                                     | B      | SS             | $\beta$              | t      | p     | ikili r | kısmi r |
| Bilgi Yönetimi   | 6,926  | 3,704          |                      | 1,87   | 0,062 |         |         |
| Kendini geliştirme                                     | 0,377  | 0,084          | 0,227                | 4,468  | 0,000 | 0,291   | 0,238   |
| İletişim   | -0,269 | 0,063          | -0,238               | -4,271 | 0,000 | -0,136  | -0,228  |
| Bağlılık   | 0,659  | 0,11           | 0,332                | 6,017  | 0,000 | 0,252   | 0,314   |
|  |        | R=,427         | R <sup>2</sup> =,182 |        |       |         |         |
|  |        | F(3,26)=24,642 | P=.000               |        |       |         |         |

\* $p < .05$

Tablodaki verilere göre, Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları birlikte öğrenen örgüt(okul) “Takım Halinde Öğrenme” davranışlarının yordayıcısı ( $R=0,427$ ,  $R^2=0,182$ ,  $p< .005$ ) durumundadır. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan Kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları birlikte Öğrenen Örgüt(Okul) alt boyutu olan “Takım Halinde Öğrenme” davranışlarını yaklaşık % 18’ini açıklamaktadır. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları ile Öğrenen Örgüt(Okul) alt boyutu olan “Takım Halinde Öğrenme” davranışları arasında  $p<, 05$  için anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bilgi Yönetimi Tutumları alt boyutları olan kendini geliştirme, iletişim, bağlılık tutumları Öğrenen Örgüt(Okul) alt boyutu olan “Takım Halinde Öğrenme” davranışlarını yordamasında ki önem sırası(Kendini geliştirme  $\beta = , 227$  ve İletişim  $\beta = - , 238$ , Bağlılık  $\beta = , 332$  için Bağlılık  $\beta > İletişim \beta > Kendini geliştirme \beta$ ) olduğu görülmüştür. Bilgi Yönetimi Tutumları ile öğrenen örgüt(okul) algıları arasındaki ilişki Takım Halinde Öğrenme =  $,659$  Bağlılık+  $,377$  Kendini geliştirme -  $,269$  iletişim +  $6,926$  şeklinde formüle edilmektedir. Bu durum öğretmenlerin birlikte öğrenmeye istekli oldukları, yenilik ve gelişmelere açık bireyler olabilecekleri şeklinde yorumlanmaktadır.

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre şekillenen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin sırada edinilen bulgulara yönelik sonuç ve önerilere yer verilmektedir. Tekrardan kaçınmak amacıyla araştırma sonuçlarının sonrasında ilgili önerilere –italik yazıyla- yer verilmiştir.

##### 5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak aritmetik ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları düzeylerinin erkek okul yöneticileri ve öğretmenlerin bayan okul yöneticileri ve öğretmenlere nispeten biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel anlamda değerlendirildiğinde okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları yükseğe yakın seviyededir. Jokić, Ćosic, Sajfert, Pečujlija ve Pardanjac (2012), çalışmalarında Senge'nin beş disiplinine bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme boyutları da eklenerek oluşturulan 7 boyutlu öğrenen örgüt (LO) anketi 224 öğretmen üzerinde uygulanmış ve aritmetik ortalamaların 3,19 ile 4,3 arasında değiştiği görülmüştür. Bu sonuçlara göre katılımcıların bilgi yönetimi tutumları konusundagenellikle olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir. *Öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarınının gelişmesi için sosyal etkileşime girebilecekleri sosyal aktivitelerin daha sık düzenlenmesi bilgi yönetim tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.*

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Okul algıları cinsiyete göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Aritmetik ortalamalar bakımından öğretmenlerin Öğrenen okul algıları ve Bilgi Yönetimi tutumları birbirlerine çok yakın düzeylerde paralellik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin Öğrenen okul algı düzeyleri aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere nispeten biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin Öğrenen okul algılarının yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Alan yazında yapılan diğer araştırmalar öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık içermediği yönündedir (Şanal, 2009; Subaş, 2010). Ancak bu çalışmadaki bulgularımızla paralel olarak alan yazındaki diğer araştırma bulguları öğretmenlerin problem çözme becerilerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık içermediği ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için okulların öğrenen örgütler olması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Demirtaş ve Dönmez, 2008). *Öğretmenlerin Öğrenen okul algılarının gelişmesi için birbirlerinden öğrenebilecekleri eğitim ortamları düzenlenebilir.*

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarında yaş değişkenine göre “iletişim” ve “Bağlılık” alt boyutları açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İletişim alt boyutunda anlamlı farklılık yaş ile doğru orantılı bir seyir izlemektedir. Yaş büyüdükçe öğretmenlerin iletişim algıları yükselmektedir. Alan yazında yapılan araştırma bulguları 40 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılığa işaret etmektedir. Bu durumun mesleki deneyimden kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Muratoğlu, 2005). Bağlılık alt boyutu açısından ise iletişim alt boyutunun tersi bir durum söz konusudur. Öğretmenlerin yaşı arttıkça örgütsel bağlılık düzeyleri düşmektedir. Benzer çalışmalara ait bulgular eğitimcilerin takım halinde öğrenme ve dolayısıyla bağlılık tutumlarının mesleklerinin ilk iki yılında daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir (Tiltay, 2009). Kendini geliştirme alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık yaşa göre tespit edilmemiştir. Genel bir değerlendirmede ise öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları (77- 82) aralığında yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Buradan hareket

öğretmenlerin iletişimi önemsedikleri söylenebilir. *Öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarının gelişmesi için, iletişim becerileri geliştirilerek bilgi aktarma faaliyeti okul hayatında bir yaşam tarzı haline getirilebilmeli ve resmiyetten çıkarılmalıdır.*

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Okul algılarına yaş değişkenine göre “Takım Halinde Öğrenme” açısından 30-39 yaş aralığındaki öğretmenler lehine ve “Zihni Modeller” alt boyutu açısından 30 ve üzeri yaşa sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farklı uzmanlık alanlarından olan öğretmenlerin aynı takımda yer alması kolektif zeka ürünü olan entelektüel sermayenin kullanımını etkileyecektir (Tiltay, 2009). Yaş değişkenine göre diğer alt boyutlar açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Aritmetik ortalamalar bakımından öğretmenlerin Öğrenen okul algıları ve Bilgi Yönetimi tutumları birbirlerine çok yakın düzeylerde paralellik gösterdiği görülmektedir. Genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin Öğrenen okul algıları (76-78) aritmetik ortalama aralığında yükseğe yakın seviyede olduğu söylenebilir. Takım halinde öğrenme için bireyler arası ve takımlar arası iletişimin sağlanması önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir. Alan yazında bu konu ile ilgili yapılan çalışmaların bulguları bu düşüncüyü destekleyici niteliktedir. Okulların öğrenen örgütler olmasının bilgi çağında bir zorunluluk olduğu ve bunun okulların birbirinden öğrenme, birlikte öğrenme gibi öğrenme kültürleri ile mümkün olabileceği alan yazında ifade edilmektedir (Şimşek ve Yıldırım, 2004). *Öğretmenlerin Öğrenen okul algılarının gelişmesi için sürekli öğrenme ihtiyacı hissetmelerini sağlayacak çalıştaylar yapılması önemli görülmektedir.*

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarında kıdem değişkenine göre “İletişim” ve “Bağlılık” alt boyutları açısından anlamlı farklılık tespit edilmiştir. İletişim alt boyutunda anlamlı farklılık kıdem ile doğru orantılı bir seyir izlemektedir. Kıdem arttıkça öğretmenlerin iletişim algıları yükselmektedir. Alan yazındaki benzer araştırma bulguları 20 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenler lehine öğretmenlerin iletişim tutumlarında anlamlı farklılığa işaret etmektedir (Muratoğlu, 2005). Bağlılık alt boyutu açısından ise 1-10 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık vardır. Kıdem değişkeni

yaş değişkeni ile aynı seyir izlediği araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Bal (2011), 10 kıdem yılından daha az kıdeme sahip öğretmenler daha fazla bağlılık gösterdiklerini bulgulamıştır. Kıdem yılı arttıkça öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri düşmektedir. Kendini geliştirme alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık kıdeme göre tespit edilmemiştir. Genel bir değerlendirmede ise öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları (76- 78) aritmetikortalama aralığında yükseğe yakın seviyede olduğu söylenebilir. Buradan hareketle öğretmenlerin iletişimi önemsedikleri söylenebilir. Ancak kıdemin artmasıyla birlikte bağlılık açısından iletişim ile aynı durum söz konusu değildir. Öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarının gelişmesi için kurumsal düzenleme ve çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmenlerin 11-20 kıdem yılları arasındaki örgütsel bağlılıkları ve diğer yıllardaki düşük bağlılık araştırılarak MEB tarafından önlemler alınmalıdır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Okul algıları kıdem değişkenine göre “Takım Halinde Öğrenme” açısından kıdem yılı düşük olan öğretmenler lehine ve “Zihni Modeller” alt boyutu açısından 1-10 kıdem yılına sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. 30 ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin öğrenen okul yapısına daha fazla eleştirel yaklaştığı alan yazında ki bulgulardandır (Alp, 2007). Öğrenen okulun diğer alt boyutları açısından kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Aritmetik ortalamalar bakımından öğretmenlerin Öğrenen okul algıları ve Bilgi Yönetimi tutumları birbirlerine çok yakın düzeylerde oldukları ve paralellik gösterdiği görülmektedir. Genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algıları (77-82) aritmetik ortalama aralığında yükseğe yakın seviyede olduğu söylenebilir. Okulların sanayi çağından sonra öneminin daha da arttığının belirtildiği araştırma bulguları, öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri ve geliştirmelerine gereken önemin verilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin sürekli öğrenen ve kendini yenileyen bireyler olabilmeleri hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin bu amaca hizmet edebilecek yapıda olmalarının gerekliliği önemsenmektedir. Öğretmenlerin mesleki yılgınlık durumlarının bu eğitimlerle önlenilebileceği alan yazında ifade edilerek öğretmen yetiştiren kurumlarda gerekli dersler verilerek öğretmenlerin daha donanımlı yetişmeleri gerektiği

vurgulanmaktadır (Şimşek ve Yıldırım,2004). *Öğretmen yetiştiren kurumlar programlarında öğretmenlere sürekli öğrenme, kendini geliştirme kültürü kazandırabilecek etkinlik ve derslere yer vermelidir.*

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarında okul türü değişkenine göre “Kendini Geliştirme” ve “Bağlılık” alt boyutları açısından Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kurumları arasında okul öncesi ve ilköğretim eğitim kurumları lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim kurumlarında kendini geliştirme ve bağlılık ilköğretime göre daha yüksek seviyelerde, ilköğretim okullarında ise ortaöğretim kurumlarına göre daha yüksek seviyelerdedir. İlköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile yapılan araştırma da sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha fazla yardımlaştığı ve etkileşime girdiği belirtilmektedir (Kılıç, 2009). İletişim alt boyutu açısından anlamlı bir farklılık kıdeme göre tespit edilmemiştir. Genel bir değerlendirmede ise öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları okul türüne göre(76- 78) aritmetikortalama aralığında yükseğe yakın seviyede olduğu söylenebilir. Konu ile ilgili alan yazında yer alan araştırmalara benzer bulgulara yer vermekteler. Tüm okul türlerinde öğretmenlerin bilgi Yönetimi tutumları yüksek düzeyde algılanmaktadır (Muratoğlu, 2005).*Öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarının gelişmesi için öğretmenlerin birlikte vakit geçirebilecekleri zamanın artırılması önerilir.* Orta öğretim kurumlarında branş öğretmenlerini fazla olması nedeniyle ders programlarının etkileşime imkan sağlamaması nedeniyle öğretmenler daha az birlikte zaman geçirmekte olduklarını teyit etmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Okul algıları okul türü değişkenine göre “Takım Halinde Öğrenme” açısından okul öncesi ile ilköğretim kurumları arasında ilköğretimokulları lehine, İlköğretim ile ortaöğretim okulları arasında ilköğretim okulları lehine, “Zihni Modeller” alt boyutu açısından ilköğretim ve okul öncesi eğitim kurumları arasında okul öncesi eğitim kurumları lehine, ortaöğretim ile ilköğretim kurumları arasında ilköğretim okulları lehine, “Kişisel Hâkimiyet” ise okul öncesi ile ortaöğretim arasında okul öncesi lehine, Okul öncesi ile ilköğretim arasında okul öncesi lehine, İlköğretim ile ortaöğretim



arasında ortaöğretim kurumları anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan araştırma bulguları öğretmenlerin kişisel hakimiyet alt boyutuna okul yöneticilerinin etkili olmalarına kaynak teşkil ettiği yönünde görüş belirttiğini göstermektedir (Kılıç, 2009). Aynı konuda yapılan başka bir araştırma da temel eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olmada temel teşkil etmeleri gerektiği görüş ağır basmaktadır (Bal, 2011). Öğrenen okul okul türü değişkeni için diğer alt boyutlar açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Aritmetik ortalamalar bakımından öğretmenlerin Öğrenen okul algıları ve Bilgi Yönetimi tutumları birbirlerine yakın düzeylerde oldukları ve paralellik gösterdiği görülmektedir. Genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin Öğrenen okul algıları (79-89) aritmetik ortalama aralığında yükseğe yakın seviyede olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarında öğretmenlerin dergiye aboneyim değişkenine göre anlamlı “iletişim” alt boyutu açısından dergiye abone olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak aritmetik ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları düzeylerinin dergiye abone olan öğretmenlerin dergiye abone olmayan öğretmenlere nispeten biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları (76, 5- 77,5) aritmetik ortalama aralığında yükseğe yakın seviyede olduğu söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin teknolojik gelişmelerin sunduğu imkânlardan kaynaklandığı bu şekilde alanlarıyla ilgili yayınları takip edebilmeleri ile açıklanabilir. Gündemi takip edebilmek bilgi üretimi v paylaşımına olumlu katkılar sunduğu alan yazında belirtilmektedir (Kılınç, 2009). Bir okulun bilgi edinme kültürü paydaşlarının dünya ile etkileşimi ile doğrudan ilintilidir (Akhter, Khan, 2011). *Öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarının gelişmesi için özellikle öğretmenlik mesleğine ilişkin alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip edebilecekleri dergilere abone olmaları sağlanabilir.*

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Öğrenen Okul algıları bir dergiye aboneyim değişkenine göre “Zihni Modeller” alt boyutu açısından dergiye abone olan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilirken diğer alt boyutlar

açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Öğretmenlerin dünyaya ilişkin algıları, okuldaki öğrenme kültürünü de etkilemektedir (Tiltay, 2009). Öğretmenlerin sürekli öğrenme isteklilikleri, bilgi aktarma ve paylaşmaya yönelik beklentilerinden kaynaklanmaktadır (Alipour ve Karimi, 2009). Genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları (79- 81) aritmetik ortalama aralığında yükseğe yakın seviyede olduğu söylenebilir. *Öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarının gelişmesi için özellikle öğretmenlik mesleğine ilişkin alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip edebilecekleri dergilerin çeşitliliği artırılmalıdır.*

Öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarında günlük gazete alırım değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ancak aritmetik ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları düzeylerinin(76 - 77,5) aritmetik ortalama aralığında yükseğe yakın seviyede olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin elektronik ortamdaki basın yayın organlarını takip edebilmeleri ile açıklanabilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen okul algıları günlük gazete alırım değişkenine göre “Zihni Modeller “ ve “Kendini Geliştirme” alt boyutları açısından günlük gazete alan öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ancak aritmetik ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeylerinin(78 - 82) aritmetik ortalama aralığında yükseğe yakın seviyede olduğu söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin elektronik ortamdaki basın yayın organlarını takip edebilmeleri ile açıklanabilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarında televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izlerim değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak aritmetik ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları düzeylerinin (74,5- 77,5) aralığında televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izleyen öğretmenlerin izlemeyen öğretmenlere nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Okulun öğrenme stili, bilgi yönetimi anlayışı ile ilişkili olduğu ve

gündemi takip edebilen öğretmenlerin daha kolay iletişim kurabildiği alan yazında ifade edilmektedir (Yahaya, Yahaya, Ramli, Hashim ve Zakariye, 2010).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen okul algılarında televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izlerim değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Ancak aritmetik ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algı düzeylerinin (79- 80) aralığında televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izleyen öğretmenlerin izlemeyen öğretmenlere nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazın güncel konuların eğitim ortamlarında konuşulmasının öğrenen örgüte hizmet ettiği ifade edilmektedir (Kılıç, 2011). Eğitimciler arasında günceli konuşmaların bakış açılarında farklılıklara yol açmakta ve öğrenen okul alt boyutu olan zihni modeller davranışları için olumlu katkılar sunacağı yönünde görüşler alan yazında bulunmaktadır (Tiltay, 2009).

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumlarında okuldaki görev değişkenine göre “Kendini geliştirme” ve “Bağlılık” alt boyutları açısından öğretmenlik yapanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak aritmetik ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları düzeylerinin okul yöneticilerine nispeten daha yüksek seviyede olduğu ancak (76,80- 77) genel anlamda bakıldığında yüksek seviyede aritmetik ortalamaya sahip olunduğu söylenebilir. Eğitim ortamlarında doğru bilginin paylaşımı yönetsel anlamdaki belirsizliği ortadan kaldırmaktadır (Öztürk, 2005). Ayrıca alan yazında etkili okul için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin diğer okullarla bilgi alışverişi içerisinde olmaları ve örnek uygulamaları paylaşmalarının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (Muratoğlu, 2005). Higgins, Ishimaru, Holcombe ve Fowler (2011) tarafından 941 öğretmen üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenler psikolojik ortamın, deneyimlerin ve güçlendirici liderliğin yüksek seviyelerde olması gerektiğini belirtmişlerdir. *Okul yöneticilerine özellikle bilgi yönetimi hususunda hizmet içi eğitimler verilerek kurumlarda bilgi yönetimi kültürü oluşması desteklenebilir.*

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrenen okul algıları okuldaki görev değişkenine göre “Zihni Modeller” alt boyutu açısından öğretmenlik yapanlar lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak aritmetik ortalamalar bakımından değerlendirildiğinde öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları düzeylerinin okul yöneticilerine nispeten daha düşük seviyede olduğu ancak (79-82,5) genel anlamda yüksek seviyede aritmetik ortalamaya sahip olduğu söylenebilir. Hawamdeh ve Jaradat (2012), Ürdün okullarında öğrenen organizasyonun temellerine ilişkin 55 bayan öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmada öğrenen örgüt için destekleyici liderliğin ve etkileyici çevrenin yüksek seviyede, öğretim yöntemleri süreçlerinin orta seviyede bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili yapılan başka araştırma bulguları dönüşümcü ve vizyoner liderlik özellikleri sergileyen yöneticilerin öğrenen örgüt oluşması için paydaşlar tarafından beklenen yöneticilik anlayışı olarak değerlendirildiğini belirtmektedir (Rijal, 2009). *Okul yöneticilerine liderlik eğitimleri verilerek okulların eğitim ufku açılabilir.*

### **5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Öneriler**

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları ve öğrenen okul algıları arasındaki ilişki basit regresyon istatistikî tekniği ile değerlendirildiğinde, Bilgi Yönetim tutumları ile Öğrenen Okul algıları arasında ilişki bulunduğu ve bilgi yönetim tutumlarının öğrenen okul algılarını yaklaşık % 3 açıkladığı görülmektedir. Bu bulgulara dayanılarak öğretmenlerin Bilgi yönetim tutumlarına etki eden durumların öğrenen okul algılarını da etkileyeceği söylenebilir. Alan yazındaki çalışmalar örgütsel öğrenme sürecinin , bilginin kazanılması, paylaşılması, çözümlenmesi ve örgütsel hafızaya kaydedilmesi ile gerçekleştiğini belirtmektedir ( Güçlü ve Sotirovski, 2006). *Öğretmenlere bilginin elde edilmesi ve kullanılmasına yönelik eğitimler verilerek okulların öğrenen organizasyonlar olmaları desteklenebilir.*

### 5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Öneriler

Okul vizyonunun bilinmesi ve diğer paydaşlara aktarılması öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile ilişkilidir. Paylaşılan Vizyon bilgi paylaşımı ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmelerin Bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul algıları arasındaki var olan ilişki bu durumu teyit eder niteliktedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin Bilgi Yönetim tutumları öğrenen okul algılarını % 16 sını açıklamaktadır. Özellikle bilgi yönetimi alt boyutu olan kendini geliştirme tutumları öğretmenlerin “ Paylaşılan Vizyon” algılarının en önemli açıklayıcısı durumundadır. Alan yazında okul vizyonunun bireyleri öğrenmeye odakladığına ilişkin bulgular bilgi ve vizyon arasındaki ilişkiyi göstermektedir (Tiltay, 2009). Öğrenmeye odaklanan vizyona sahip organizasyonlarda kurumsal gelişme de ivme kazanacaktır. Forozandeh, Soleimani, Nazari ve Nasri, (2011) Senge'nin beş disiplinini esas alarak geliştirdikleri öğrenen örgüt anketi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri 50 kişilik denek grubuyla çalışma yaparak incelemişlerdir. Buna göre örgütsel bağlılık ile öğrenen örgüt anketinin boyutları arasında ki korelasyon katsayıları paylaşılan vizyon boyutunda 0,53; olarak bulunmuştur. Vizyonun çevre ile etkileşimi desteklediği ve yeniliklere açık esnek bir örgüt yapısını arzu etmesi ile organizasyonlarda başarı daha da artmaktadır (Akhter ve Khan, 2011). *Okullarda vizyon belirleme çalışmaları dikkate alınmalı ve belirli aralıklarla okul vizyonuna ulaşmaya yönelik atılan adımlar değerlendirilmelidir.*

### 5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın diğer alt problemlerine ilişkin bulgularda da görüldüğü gibi genel anlamda öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları öğrenen okul algıları ile paralellik göstermektedir. Bu durum bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki göze çarpacak boyutlardadır. Öğretmenlerin bilgi yönetim tutumları bireysel yetkinlikleri arasında bir ilişki söz konusudur. Öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları “Bireysel Yetkinlik” lerinin % 32 açıklayıcısı durumundadır. Özellikle bilgi yönetimi alt boyutu olan kendini geliştirme

tutumları öğretmenlerin “ Kişisel Hâkimiyetlerinin” en önemli açıklayıcısı durumundadır. Benzer sonuçlar alan yazındaki diğer araştırmalarda da görülmektedir. Forozandeh, Soleimani, Nazari ve Nasri, (2011) Senge'nin beş disiplinini esas alarak geliştirdikleri öğrenen örgüt anketi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri 50 kişilik denek grubuyla çalışma yaparak incelemiştir. Buna göre örgütsel bağlılık ile öğrenen örgüt anketinin boyutları arasında ki korelasyon katsayıları kişisel hakimiyet boyutunda 0,44; olarak bulunmuştur. Bilgi Yönetimi Tutumu alt boyutlarından olan bağlılık davranışları öğretmenlerin okul yönetiminden etkilenmeleri için yöneticilerin bireysel yetkinliklerini göz önünde tuttukları yönündeki bulgu ile de örtüşmektedir (Kılıç, 2009). Öğretmenler öğrenen okul konusundaki yüksek algıları bireysel yetkinlikleri ile de ilintilendirilebilir (Bal, 2011). Örgütlerde kişisel gelişimin farkındalık düzeyi bilgi paylaşımı ve entelektüel sermayeden yararlanmayı da beraberinde getirecektir (Bejmere ve Lordache, 2011). *Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyacak nitelikli uygulamaların sayısı artırılarak öğrenen okul amacına ulaşılabilir.*

### **5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Öneriler**

Sürekli öğrenme isteğinde olan öğretmenler kalıp yargıların dışına çıkabileceklerdir (Alipour ve Karimi, 2011). Öğretmenlerin bilgilenmek istemeleri kişisel gelişimlerine olanak tanıyarak onları alışılmışın dışına çıkaracak yeni uygulamalarla tanıştıracaktır. Öğretmenlerin Bilgi yönetimi tutumları ile “Zihni modeller” e yönelik davranışları arasındaki ilişki da bu durumu göstermektedir.

Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi tutumları “Zihni Modeller” e yönelik davranışlarını % 5 açıklamaktadır. Özellikle “Kendini Geliştirmeye” yönelik tutumları “Zihni Modeller” algılarının en önemli açıklayıcısı olması bu tezi desteklemektedir. Forozandeh, Soleimani, Nazari ve Nasri, (2011) Senge'nin beş disiplinini esas alarak geliştirdikleri öğrenen örgüt anketi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri 50 kişilik denek grubuyla çalışma yaparak incelemiştir. Buna göre örgütsel bağlılık ile öğrenen örgüt anketinin boyutları arasında ki korelasyon zihinsel modeller boyutunda 0,45; olarak bulunmuştur. Eğitimcilerden

farklı uzmanlık alanında olan paydaşların takım ruhu ile bir araya getirilmesi ortaya çıkacak ürünün kalitesini artıracaktır. Öğrenen örgüt açısından eğitimcilerin algıladıkları öncelikli alt boyut zihni modeller boyutudur (Tiltay, 2009). *Öğretmenlerin alışılmış ve rutin öğretmenlik anlayışlarının dışına çıkabilmeleri için farklı eğitim kurumlarındaki uygulamaları zaman zaman görmeleri sağlanmalı ve örnek uygulamalar basın yayın ve diğer araçlarla öğretmenlerle buluşturulabilir.*

### **5.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuç ve Öneriler**

Öğrenme için belirli bir zaman ayrılması hem öğrenmeyi sınırlandırmakta hem de sıkıcı hale getirmektedir. Öğretmenler birlikte yaptıkları etkinliklerde eğlenerek öğrenmektedirler. Bu durum okullarda takım ruhunu geliştirmektedir. Okullarda takım halindeki başarılar ancak okulun başarısı olarak nitelendirilebilir. Aksi halde bireysel başarılar toplam kaliteyi istenen düzeye taşıyamamaktadır. Öğretmenlerin bilgi yönetim algıları ile “Takım Halinde Öğrenme” algıları arasındaki ilişki bu tezi destekler niteliktedir. Öğretmenlerin Bilgi Yönetimi Tutumları “Takım Halinde Öğrenme” algılarını % 18 açıklamaktadır. Öğretmenlerin “Bağlılık” tutumları “Takım Halinde Öğrenme” davranışlarının en önemli yordayıcısıdır. Forozandeh, Soleimani, Nazari ve Nasri, (2011) Senge'nin beş disiplinini esas alarak geliştirdikleri öğrenen örgüt anketi ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişkileri 50 kişilik denek grubuyla çalışma yaparak incelemişlerdir. Buna göre örgütsel bağlılık ile öğrenen örgüt anketinin boyutları arasında ki korelasyon katsayıları takımla öğrenme boyutunda 0,28 bulunmuştur. Öğrenen organizasyonun yola çıkma noktalarından birisi olan hata, Takımların çalışmaları ile daha az seviyelerde seyredecektir. Organizasyonlarda takımlar formal ve informal olarak bulunmaktadır. Ancak takımlar bireylerin iletişim kurabilmeleri ile oluşmakta ve birlikte yapma duygusu ile öğrenmeyi sıkıcı olmaktan çıkarmaktadır (Caldwell, 2012). Üst yönetimin paylaşım ve katılımcılık anlayışı organizasyonlarda yatay ve dikey iletişimin yolunu açmakta ve örgütsel gelişime ivme kazandırmaktadır (Tiltay, 2009). Okullarda yapılan araştırmalar 30 ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin Takım Halinde Öğrenme ve İletişim algılarının yüksek seviyede olduğunu göstermektedir (Kılıç, 2009). *Öğretmenlere*

*birlikte ve birbirinden öğrenme becerilerini geliştirecek aktivitelerle destek olunmalıdır.*



## KAYNAKÇA

- Ağır, A. (2005).*Bilgi yönetim sistemleri ve eğitimde bilgi yönetim sistemi uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akat, İ. , Budak, G., Budak, G.(2002). *İşletme Yönetimi*. 4. Baskı, İzmir : Barış Yayınları.
- Akhtar, N., Khan, R.A. (2011).Exploring the paradox of organizational learning and learning organization. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*,2 (9), 257-270.
- Akgün, A.E.,Keskin, H., Günsel, A.(2009).*Bilgi Yönetimi ve Öğrenen Örgütler*.Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Akkoç, H. (2008). *Öğrenen örgüt oluşumunda bilgi yönetimi uygulamalarının rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesiuygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Alipour, F.,Karimi, R. (2011). Mediation role of innovation and knowledge transfer in the relationship between learning organization and organizational

performance. *International Journal of Business and Social Science*, 2(19), 144-147.

Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Argyris, C., Schon, D. (1978). *Organizational learning: A Theori Action Perspective*. USA: Addison- Wesley.

Arıkan, G. (1999). "TKY ve kalite kontrol grupları". *Hacettepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17.

Atak, M. (2009). *Öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Awbrey, S.M. (2005), "General education reform as organizational change: integrating cultural and structural change" , *the journal of general education*, 54 (1), 1-21.

Aybar, S. (2011). *İşletmelerde öğrenen örgütler ve iş verimliliği ilişkisinin analizi: otel işletmelerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, M. (1994).*Eğitim yönetimi*, Ankara: Hatipoğlu Yayınları.

Bakan, İ. (2011). *Çağdaş yönetim yaklaşımları ilkeler,kavramlar ve yaklaşımlar*, İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.

Bal, Ö.(2011), *ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin alguları (başakşehir örneği)*.  
*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Balay, R.(2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.

Bangs, J., Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: towards a policy framework for education international*.University of Cambridge Faculty of Education.

Bagshaw, M. (2000). Why knowledge management is here to stay. 32 (5),179-182  
*MCB University Press* . ISSN 0019-7858.

Balay, R. (2004). *Öğrenen örgütler*. Ankara: Sandal Yayınevi.

- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bejinaru, R., Lordache, S. (2011, April). *Intellectual capital dynamics within the learning organization*. The 3rd European Conference on Intellectual Capital held at University of Nicosia, Cyprus.
- Birsel, B. (2002). *Efom mükemmellik modelinde bir araç olarak öğrenen organizasyonlar felsefesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Boztepe, C. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin öğrenen okul boyutunun analizi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Braham, J. B. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*, Çev: Ali Tekcan. İstanbul: Rota Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Caldwell, R. (2012). Leadership and learning: a critical reexamination of senge's learning organization. *Syst Pract Action Res*, 25, 39–55.

Carroll, M., Curtis, L., Higgins, A., Nicholl, H., Redmond, R., Timmins, F. (2002).  
 “Is there a place for reflective practice in the nursing curriculum?”, *Nurse  
 Education In Practice* 2 (1), 13-20.

Cevizci, A. (2010), *Eğitim szluğu*. İstanbul :Say Yayınları.

elik, V. (2011) *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

etinel, M.H.(2011). *İnsan kaynakları yönetiminde eğitim fonksiyonunun öğrenen  
 Örgüt oluşumuna etkilerine ilişkin bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek  
 Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

oban, G. (2006). *ğrenen organizasyon ve bankacılık sektöründeki uygulaması*.  
 Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler  
 Enstitüsü, Konya.

okluk,., şekercioğlu, G., Büyüköztürk, ř.(2012). *Sosyal bilimler için çok  
 değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları(ikinci baskı)*. Ankara: Pegem  
 Akademi.

Demir, K. (2003).İl Milli Eğitim Müdürlüğü yönetim bilgi sistemlerinin  
 değerlendirilmesi:(Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğü rnek olay incelemesi).  
*Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 36 (5).558-581.

- Demir, K. (2003).Bilgi yönetimi tutum ölçeği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 20, 113-121.
- Demir, K. (2005).İl Milli Eğitim Müdürlüğü yönetim bilgi sistemlerinin incelenmesi.*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 36, 558-581.
- Demirel, Ö. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri, öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, H., Dönmez, B. (2008). Secondary school teachers' perceptions abouttheir problem solving abilities. *İnönü UniversityJournal of the Faculty of Education*, 9(16), 177-198.
- Dixon, N.M. (1999). The changing face of knowledge. *The Learning Organization*,. 6(5),212- 216.
- Dowling, B., Chambreuil, M., Muller, C., Vincent, C. (2004). *Knowledge management: Enablers and Barriers to Knowledge Sharing in Organizations*. INSY 432.
- Efil, İ. (2002). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon, 7. baskı*.İstanbul: Alfa Yayınevi.

Eğmir, E. (2012). *Okul yöneticilerinin koçluk özelliklerinin okulun öğrenen organizasyon olmasındaki etkililik düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon.

Eren, E. (2010). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi (12. baskı)*. İstanbul: Beta Yayınları.

Ergani, B. (2006). *Öğrenen bir örgüt olarak üniversiteler: Dumlupınar üniversitesi Kütahya meslek yüksekokulu örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kütahya.

Ertürk, M.(1998). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon, 2.baskı*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Fang, R., Yang, H., Tsai, H. , Lee, C, Tsai, T., Li, D. (2007). A model of technological course of using information science and technology. proceedings of the 11th wseas. *International Conference on Applied Mathematics, Dallas, Texas, USA, March 22-24.*

Fang, R., Yang, H., Tsai, H., Wang, P., Lee, C. (2007). Examining digital attitudes by using M-learning tool. Proceedings of the 6th WSEAS. *International Conference on Applied Computer Science, Hangzhou, China, April 15-17.*

Ferraria, C.C.M.G., Pulecio, D.L.G. (2012). *A case study of inhibitors for information flow in global product portfolio management*. Department of Technology Management and Economics Division of Innovation Engineering and Management Chalmers University Of Technology Göteborg, Sweden.

Fındıkçı, İ.(1996). *Bilgi toplumunda kendini geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Forozandeh, L., Soleimani, M. Nazari, A. S., Nasri, H. (2011). Studying the relationship between components of the learning organization and organizational commitment. *Interdisciplinary Journal Of Contemporary Research In Business*, 3(6), 497-509.

Govender, G.L. (2010). *Knowledge management as a strategic tool for humanresource management*. A Study Of Selected HigherEducational Institutions. University Of Kwazulu-Natal.

Güçlü, N., Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,Güz4(4), 351-371.



- Güçlü, N., Türkoğlu, H.(2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonlara ilişkin algıları,*Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,1(2)*.
- Güleş, H., Çağlayandereli, M.(2012). Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları (İstanbul İli Bayrampaşa İlçesi Örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Haziran, 36(1)*.
- Gürsel M. (2006).*Eğitimde yönetim ve sisteme ilişkin çeşitlemeler*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara : Nobel Kitabevi.
- Hawamdeh, B., Jaradat, M.H. (2012). Basics of the "learning organization' at jordanian schools : *A Case Study. Education,132(3)*, 689-696.
- Hoy. Wayne K.. Miskel. Cecil K. (2010). *Eğitim yönetimi teori. Arastırma ve uygulama. Çev. Selahattin Turan*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Hedberg, B., Wolff, R.(2001), “ Organizing, learning, and strategizing: from construction to this covery” , *Oxford universty pres*, Oxford, 535- 560.
- Huber, G. P. (1991). “Organizational learning: The contributic processes and the litaratüre” , *Organization Science,2*, 88-115.

- Huang, Y.C., Shih, H.C. (2011). "A new mode of learning organization", *International Journal of Manpower*, 32(5), 623 – 644p.
- Jillinda, J., Kidwell Karen M., Vander, L., Sandra, L. J.(2000). Knowledge management practices applying corporate in higher education. *Educause Quarterly*, 4.
- Jokić, S., Ćosić, L., Sajfert, Z., Pečujlija, M., Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: *Empirical Study In Serbia. Metalurgia International*, 17(2), 83-89.
- Kanjere, M. M. (2010). *Knowledge management as a competitive edge in a global economy: A case study of thuto ke lefa training*. The Faculty Of Management And Law (Turfloop Graduate School Of Leadership) At The University Of Limpopo.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kerman, B., Freundlich, M., Lee, M.J., Brenner, E. (2012). Learning while doing in the human services: *Becoming A Learning Organization Through Organizational Change. Administration In Social Work*, 36, 234–257.
- Kılıç, F.(2009). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyler (Bolu ili örneği)*. Yayımlanmamış

Yüksek Lisans Tezi.Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü,  
Eskişehir.

Kock, N.F, McQueen, R.J., Baker, M. (1996), Learning and processimprovement in  
knowledge organisations: *A Critical Analysis of Four Contemporary Myths,*  
*The Learning Organisation,3(1),31-41. [Publisher: MCB Press, Bradford,*  
*England].*

Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği- yönetim ve organizasyon.* İstanbul: Beta  
Basım.

Koçel, T. (2005).*İşletme Yöneticiliği: yönetim organizasyon, organizasyonlarda*  
*davranış, klasik- modern- çağdaş ve güncel yaklaşımlar,* İstanbul:Beta.

Korkmaz, M.(2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Öğrenen Örgüt  
Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Educational*  
*Administration: Theory and Practice Winter,Kuram ve Uygulamada Eğitim*  
*Yönetimi.Issue 53, 75-98.*

Lawson, S. (2003).*Examining the relationshipbetween organizational culture*  
*andknowledgw management,* Submitted To H. Wayne Huizenga School Of  
Business And Entrepreneurship Nova Southeastern University.

- Li, C., Fang, R. , Chen, H.,Tsai, H. (2009). The research of teacher's KM-classroomclimate and learning attitude. *International Journal Of Education And Information Technologies* Issue 3, 3.
- Lyle, E.R. (2012). Learning organisation [AI] learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(6), 217-221.
- Memduhoğlu, H.B , Kuşçi, E. (2012). Organizational learning in primary schools in the views of school administrators and teachers, *Elementary Education Online*, 11(3), 748-761.
- Memduhoğlu, H.B.,Yılmaz, K. (2010). *Yönetimde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Middlewood, D., Parker, R., Beere, J. (2005). *creating a learning school*. A Sage Publications Company: London.
- Mohanty, K., Kar, S. (2012). Achieving innovation and success: Organizational learning. *SCMS Journal of Indian Management*, January - March.
- Mopanya, P. M.(2004). *Knowledge management practices in academic libraries: a case study of the University of Natal, Pietermaritzburg Libraries*. Pearl M. Maponya Information Studies Programme, School of Human and Social Studies, University of KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, South Africa.

- Muratoğlu, V. (2005), *Eğitim örgütlerinde bilgi yönetimi stratejileri*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Ngeleza, B. E. (2012).*Developing A Strategic Management Framework For Information Technology Migration To Free Open Source Software In The South African Public Sector*. Official Statement.
- OECD. (1999). Organisation For Economic Co-Operation And Development. *Higher Education Management*,March, 11(1).
- Öztürk, İ. K. (2009).*Bilgi yönetimi sürecinde bilginin paylaşılması ile ilgili bir araştırma*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özus, E. (2005). *M.E.B. e bağlı Konya ilindeki mesleki ve teknik orta öğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyonu algılamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Pekel, H. (2007). *Öğrenen organizasyonlar ve örgüt kültürü arasındaki etkileşim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir.
- Rijal, S. (2009). Leading the learning organization.*Business Education & Accreditation*, 1(1), 131-141.

Sadler –Smith, E. , Spicer, D. P., Chaston, I.(2001). “ Organizational learning in smaller firms: and emprical perspective” , *Longrange Planning*,3, 139-158.

Senge, P. M. (1990). “The Leader’s New Work: Building learning organizations”, *Sloan Management Review*, 32(1), 7–23.

Senge, P.M. (1998). *Beşinci disiplin. (Çevirenler: Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan)*. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.

Senge, P. (2007). *Beşinci disiplin*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Siebenhüner, B. (2002). “How do scientific assessmends learn? Part 1. Conceptual framework and case study of the IPCC.” *Anviron Mental Science &Policivy* 5,411- 420.

Smith, E. A. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management*, 5(4 ).311-321 MCB University Press . ISSN 1367-3270.

Spender, J.-C. (2008). Organizational learning and knowledge management: Whence and Whither? *Management learning*, 39(2), 159-176.

- Srihawong, j., Srisa-Ard, B. (2012). Development of the learning organization model: a case of sisaket rajabhat university. *European Journal of Social Sciences*. 27(2), 233-241.
- Subaş, A.(2010), *ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Stromquist, N., Samoff, J.(2000). Knowledge management systems: on the promise and actual forms of information Technologies. *British Association for International and Comparative Education* ISSN 0305-7925 (print)/ISSN 1469-3623 (online)/00/030323-10. Compare, 30(3).
- Şahinkesen, Ö.G. (2010). *Öğrenen organizasyonlar Gaziosmanpaşa üniversitesi 'nde bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Şanal, E.E. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri*. yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şimşek, M.Ş., Kınır, S. (2006). *Çağdaş yönetim araçlarından seçmeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Şimşek, Y., Yıldırım, C.M.(2004). Öğrenen okulların kültürel yapıları. *xiii. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.*
- Tee, N. P. (2004). The learning organisation and the innovative organisation. *Human Systems Management,23*, 93-100.
- Tiltay,M.A. (2009). *Anadolu üniversitesi 'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1)*, 185-202.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen Okul geliştirilmiş (2. baskı).* Ankara: Nobel Yayınevi.
- Turan, S.(2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 17(4)*, 627-638.
- Tunç, B., Çelikkaleli, Ö.(2005). Üniversitede bilgi kültürü. *Mersin Üniversitesi Dergisi.*
- Üzüm, S.(2009). *Resmi ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetimi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.



Wang, C.I., Pervaiz, K. A. (2003). Innovation, Knowledge Management And Learning: A Case Study Of Gkn. Business scholl. *University Of Wolverhampton*, Number WP003/03 ISSN Number 1363-6839.

Williams, D., Coles, L.(2003). The use of research by teachers:information literacy, access and attitudes final report. *Department of Information Management, Aberdeen Business School, The Robert Gordon University, Garthdee Road, Aberdeen, AB10 7QE SCOTLAND* ISBN: 1901 085 783.

Yahaya, A., Yahaya,N.,Ramli, J., Hashim, S., Zakariya, Z. (2010).The effects of various modes of school formality culture andstudent learning style with secondary school studentsacademic' s achievements. *International Journal of Psychological Studies*, June, 2 (1).

Yeniçeri Ö. ve İnce M. (2005). *Bilgi yönetimi stratejileri ve girişimcilik*, İstanbul: Kültür Sanat Yayıncılık.

Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Zaim, H. ,(2005). *Bilginin artan önemi ve bilgi yönetimi*. İstanbul: İşaret Yayınları.

# EKLER

# **VERİ TOPLAMA SÜRECİNDE KULLANILAN ARAÇLAR**

**EK- 1****Sayın meslektaşlarım;**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin 'öğrenen okul ve Bilgi Yönetimi " yaklaşımına ilişkin algı ve tutumları arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır.

Vereceğiniz bilgiler yalnızca araştırma aracılığıyla kullanılacağından, ankete kimlik bildirici yazı ve imzaya gerek yoktur. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

**Yakup YİĞİT**  
**Yüksek Lisans Öğrencisi**

**Yrd. Doç. Dr. SonerDOĞAN**  
**Tez Danışmanı**

## Kişisel Bilgiler

1. Kıdeminiz.....(yıl)
2. Yaşınız.....
3. Cinsiyetiniz  
( ) a. Kadın      ( )b. Erkek
- 4.Okulunuzdaki öğretmen sayısı .....
- 5.Bir dergiye aboneyim.  
( )Evet                      ( )Hayır
- 6.Günlük gazete alırım.  
( )Evet                      ( )Hayır

7. Televizyonda gündeme ilişkin tartışma programlarını izlerim.

Evet  Hayır

8. Çalıştığınız okul türü.  Okul Öncesi  İlköğretim Kurumu  Lise

9. Okuldaki göreviniz  Okul Yöneticisi  Öğretmen

## EK- 2

## Öğrenen Okul Ölçeği

|    |   | Hiç<br>Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen<br>Katılıyorum |
|----|---|---------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1  | Okulumuzdaki öğretmenler “ Nasıl daha iyi yaparım? ” arayışı içerisindedirler.                              |                     |              |            |             |                        |
| 2  | Okulumuzdaki öğretmenler ortak amaç ve yönelimlere açıktır.   |                     |              |            |             |                        |
| 3  | Deneyimlerimi ve öğrendiklerimi diğer öğretmen arkadaşlarımla paylaştıkça yeni bilgiler ortaya çıkmaktadır. |                     |              |            |             |                        |
| 4  | Okulumuz öğretmenleri takım olarak çalışmanın gereğine inanırlar.   |                     |              |            |             |                        |
| 5  | Okulumuzdaki öğretmenler yeni bilgi ve uygulamaları öğretmen arkadaşlarıyla paylaşırlar.                    |                     |              |            |             |                        |
| 6  | Okulumuzdaki her öğretmen takım halinde öğrenme konusunda birbirlerini desteklerler.                        |                     |              |            |             |                        |
| 7  | Okulumuzda paylaşılan görevler takım halinde çalışılarak gerçekleştirilir.                                  |                     |              |            |             |                        |
| 8  | Okulumuzdaki öğretmenler görevlerini birlikte, en iyi şekilde yapma arayışı içerisindedirler.               |                     |              |            |             |                        |
| 9  | Okulumuzda öğretmenlerin öğrenme fırsatlarını artıracak imkanlar vardır.                                    |                     |              |            |             |                        |
| 10 | Okulumuzda öğretmenler her konuda yönetimden destek görürler.   |                     |              |            |             |                        |
| 11 | Okulumuz yöneticileri yeni fikirlerin takipçisi olma konusunda gayretlidirler.                              |                     |              |            |             |                        |
| 12 | Okulumuzda herhangi bir görev dağılımı yapılırken yöneticilerin bunu adaletli yaptıklarına inanırım.        |                     |              |            |             |                        |
| 13 | Okulumuzdaki her öğretmen yöneticilerin yaptığı işleri rahatlıkla eleştirebilir.                            |                     |              |            |             |                        |
| 14 | Okulumuzun vizyonu öğretmenler tarafından bilinmektedir.  |                     |              |            |             |                        |
| 15 | Okulumuzun vizyonu “ Yaşam Boyu Öğrenme” temeline dayalıdır.  |                     |              |            |             |                        |
| 16 | Okulumuzun vizyonu değişime uyum sağlayacak açıklık içerir.   |                     |              |            |             |                        |
| 17 | Alanımla ilgili bilgileri izleyerek kendimi yenilemeye çalışırım.   |                     |              |            |             |                        |
| 18 | Öğretmen arkadaşlarıma bilmediğim konuları sorarak öğrenmekten çekinmem.                                    |                     |              |            |             |                        |
| 19 | Mesleki gelişimime fayda sağlayacak kurs ve yetiştirme programlarını ciddiye alırım.                        |                     |              |            |             |                        |
| 20 | Diğer okullardaki meslektaşlarımla tartışarak bilgi alış verişinde bulunurum.                               |                     |              |            |             |                        |

## EK- 3

## Bilgi Yönetimi Tutum Ölçeği

|    |   | Hiç<br>Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kararsızım | Katılıyorum | Tamamen<br>Katılıyorum |
|----|---|---------------------|--------------|------------|-------------|------------------------|
| 1  | Bilgime saygı gösterilmesi beni mutlu eder.                         |                     |              |            |             |                        |
| 2  | Yeteneklerimi kullanabilmek isterim.                                |                     |              |            |             |                        |
| 3  | Kendimi gerçekleştirebilmem için fırsat verilmesi beni mutlu eder.  |                     |              |            |             |                        |
| 4  | Büyük bir amacın parçası olabilmek bana gurur verir.                |                     |              |            |             |                        |
| 5  | Yaratıcı işler yapmaktan hoşlanırım.                                |                     |              |            |             |                        |
| 6  | Bir konuda katkılarımın öneminin belirtilmesi beni mutlu eder.      |                     |              |            |             |                        |
| 7  | Gelecekte işim üzerinde söz sahibi olmak isterim.                   |                     |              |            |             |                        |
| 8  | Çevremdekilere destek olmak isterim.                                |                     |              |            |             |                        |
| 9  | Girişken bir insan değilim.   |                     |              |            |             |                        |
| 10 | İnsanlarla kolay iletişim kuramam.                                  |                     |              |            |             |                        |
| 11 | Bilmediğim birşeyi öğrenmek için başkalarına sormak beni utandırır. |                     |              |            |             |                        |
| 12 | İnsanlarla uzlaşmada zorluk çekmem.                                 |                     |              |            |             |                        |
| 13 | Kendi fikirlerimi açıklamaktan kaçınırım.                           |                     |              |            |             |                        |
| 14 | Karşımdakileri ikna etmede zorlanırım.                              |                     |              |            |             |                        |
| 15 | Önyargılarımın etkisinde kaldığım zamanlar oluyor.                  |                     |              |            |             |                        |
| 16 | Başkalarının deneyimlerini öğretici bulurum.                        |                     |              |            |             |                        |
| 17 | Geçmiş deneyimlerimden ders alırım                                  |                     |              |            |             |                        |
| 18 | İş birliğine inanırım.  |                     |              |            |             |                        |
| 19 | Bildiklerimi diğer insanlarla paylaşmaktan hoşlanmam.               |                     |              |            |             |                        |
| 20 | İnsanların aynı amaç için birlikte çalışabileceklerine inanmam.     |                     |              |            |             |                        |
| 21 | Çevremdeki insanlarla ilişkilerimi güven üzerine kurarım.           |                     |              |            |             |                        |
| 22 | Kendimi insanlara saygı göstermek zorunda hissetmem.                |                     |              |            |             |                        |

**EK- 4**

T.C.  
SİVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.58.20.02-605.01-  
Konu : Araştırma İzni.  
(Yük.Lis.Öğrc. Yakup YİĞİT)

15.08.2012 20654


VALİLİK MAKAMINA


İlgi :a)Yüksek Lisans Öğrencisi Yakup YİĞİT'in 09/08/2012 Tarihli Dilekçesi.  
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.  
c)Valilik Makamınının 26/08/2011 Tarihli ve B.08.4.MEM.0.58.20.02-605-20690 Sayılı Onayı.

Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Yakup YİĞİT, "Bazı Değişkenlere Göre Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Bilgi Yönetimi Tutumları ile Öğrenen Okul Algılarının İlişkisi" konulu araştırma çalışması kapsamında, İlimiz Merkez İlçe, Gürün, Hafik, İmranlı, Suşehri ve Zara İlçelerinde bulunan anaokulları, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan idareci ve öğretmenlere yönelik anket uygulaması yapmak istemektedir.

İlgi (a) dilekçe ekindeki anket formu, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, İlimiz Merkez İlçe, Gürün, Hafik, İmranlı, Suşehri, Zara İlçelerinde bulunan anaokulları, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan idareci ve öğretmenlere uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

  
Çetin ÖZDEMİR  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
15/08/2012  
  
Turan ASPINAR  
V. a.  
Millî Eğitim Müdürü



Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 58020 SIVAS  
Telefon : 0346 228 48 00 / 165  
Belgegeçer : 0346 227 06 39  
İnternet : http://sivas.meb.gov.tr  
E-Posta : arge58@meb.gov.tr ; istatistik58@meb.gov.tr  
Ayrıntılı Bilgi İçin : O.TAŞDELEN / AR-GE / ASKE / Öğretmen

