

Resmî İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi

Knowledge Management as Organizational Learning Tool in The Official Primary and Secondary Schools

ÖZET

Bu tarama çalışmasının amacı resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin örgütsel öğrenmenin sağlanmasında etkili ve etkin bir araç olup olmadığını belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma desenlerinden tarama araştırması desenine göre yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Şişli ilçesindeki resmî ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem 290 denekten oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı 5 demografik bilgi ile 50 ifadenin yer aldığı anketdir. Anket aracılığıyla elde edilen verilerin istatistiksel analizi, IBM SPSS 20.0 ve IBM SPSS 22.0 paket programları kullanılarak yapılmıştır. Bilgi yönetimi süreçleri için ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Demografik verilerin analizinde sayı ve yüzdeye dayalı tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Ayrıca demografik verilere göre anket ortalamalarının ve anketin alt boyutlarının değerlendirilmesi amacıyla T Testi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre resmî ilköğretim kurumlarında, bilgi yönetiminin “bilginin edinilmesi” boyutunun örgütsel öğrenmenin “bilgi edinme” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin paylaşılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enformasyonu dağıtma” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin kullanılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enformasyonu yorumlama” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin depolanması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “kurumsal hafıza” boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte bilginin kullanılması sürecine yönelik erkek öğretmenlerin ortalama puanının kadınlara göre; bilginin edinilmesi sürecine yönelik sınıf öğretmenlerinin ortalama puanının branş öğretmenlerine göre; bilginin kullanılması sürecine yönelik branş öğretmenlerinin ortalama puanının sınıf öğretmenlerine göre; bilginin kullanılması sürecine yönelik öğretmenlerin ortalama puanının kıdem yılı 1-20 yıl arasında olanların, kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre; bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması süreçlerine yönelik öğretmenlerin ortalama puanının okuldaki görev süresi 1-10 yıl arasında olanların 11 yıl ve üzeri olanlara göre istatistiksel olarak yüksek düzeyde olduğu da ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Resmî İlköğretim Kurumları, Örgütsel Öğrenme, Bilgi Yönetimi, Bilginin Edinilmesi, Bilginin Paylaşılması, Bilginin Kullanılması, Bilginin Depolanması.

ABSTRACT

This research aims to determine whether the knowledge method, which is the process of acquiring, sharing, using and storing, is an effective and productive tool for organizational learning in official primary and secondary schools. The research was conducted based on a quantitative research design such as survey research. The sample of this research consists of classroom and branch teachers working in Şişli district. The sample consists of 290 subjects. 5 demographic information and 50 statements were requested in the questionnaire. Statistical analysis was obtained using IBM SPSS 20.0 and IBM SPSS 22.0 programs. For knowledge management processes, the mean and standard deviation of the survey results were also calculated. In addition, the mean score of the survey and the size of the survey based on demographic data were evaluated by t-test. The results showed that knowledge management can be used as effective and efficient tool in order to provide organizational learning in official primary and secondary schools. On the other hand, the average score of male teachers for the process of using information is compared to females; the average score of the classroom teachers for the process of acquiring knowledge compared to the branch teachers; the average score of the branch teachers for the process of using the information compared to the classroom teachers; according to the average score of teachers for the process of using information, those with a seniority of 1-20 years compared to those with a seniority of 21 years or more; it was also revealed that the average score of teachers regarding the processes of acquiring knowledge and storing knowledge is statistically higher for those whose tenure at school is between 1-10 years than those with 11 years or more.

Keywords: Official Primary Schools, Organizational Learning, Knowledge Management, Knowledge Acquiring, Knowledge Sharing, Knowledge Utilizing, Knowledge Retaining

GİRİŞ

Örgütsel öğrenme kavramı konusunda kafa yoran birçok öncü düşünür çığır açan fikirler ileri sürmüştür. Kavram, C. Marlene Fiol ve Marjorie A. Lyles'e göre “bilginin ve kavrayışın geliştirilmesi yoluyla eylemleri iyileştirme süreci”ni; Barbara Levitt ve James G. March'a göre “hatayı saptama ve düzeltme süreci”ni ifade eder. Chris Argyris'e göre örgütsel öğrenme “ortak kavrayışlar, bilgi ve zihin modelleriyle gerçekleşir [ve] geçmiş bilgi ve deneyime -yani belleğe- dayanır.” (Garvin, 1999). Bir örgüt olarak eğitim kurumlarında örgütsel öğrenme sürecinin etkin ve etkili olarak tesis edilebilmesi için yapılması gereken çok sayıda husustan bazıları şu şekilde sıralanabilir: 1. Okulun bütün üyeleri için öğrenme öncelikli hale getirilmeli, 2. Okuldaki herkes araştırma yapmaya

Sefa Üzüm¹ 

How to Cite This Article

Üzüm, S. (2023). “Resmî İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:111; pp:6968-6987. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.69405>

Arrival: 11 March 2023
Published: 31 May 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri ABD, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0001-5512-4981

teşvik edilmeli ve ikincil öğrenme ortamları oluşturulmalı, 3. Okulda bilginin yayılmasını kolaylaştırılmalı, 4. Okulun işleyişinde demokratik ilkeler hayata geçirilmeli, 5. Okul ortamında insan ilişkilerine önem verilmeli, 6. Okul mensuplarının kendilerini gerçekleştirmeleri desteklenmelidir (Collinson ve Cook, 2016:81-249). Ancak ülkemizde genel olarak bütün eğitim kurumlarında özel olarak ise resmî eğitim kurumlarında etkili ve etkin bir örgütsel öğrenme süreci tam olarak işletilememektedir. Bu çalışmada “Türkiye’deki resmî ilköğretim kurumlarında² örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için etkili ve etkin bir araç olarak bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetimi kullanılabilir mi?” sorusuna yanıt aranmaya çalışılmaktadır.

Esasında Üzüm (2009) tarafından yapılan çalışmada bilgi yönetiminin, örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için bir araç olarak kullanılabilmesi ortaya konulmuştur. Ancak bu çalışmadan sonra Memduhoğlu ve Kuşci (2012) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere göre bu okullarda örgütsel öğrenmenin bazen gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmış; Ünal (2014) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerine göre okullarda örgütsel öğrenmeyi sağlayacak uygulamalar belli oranda yapılmakla birlikte bilgi takası ve yeni bilginin edinimini sağlamak için gerekli araç ya da ortamların tam olarak hazırlanmadığı, ayrıca öğrenmeyi sağlayacak yapıda eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmış; Yetim (2015) tarafından yapılan çalışmada resmî ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizması olarak adlandırılan boyutlardan bilgiyi arama boyutunda “düşük düzeyde”; bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma-yayma ve bilgiyi saklama boyutunda “orta düzeyde” algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmış; Bozbayındır (2019) okul yöneticilerinin görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki örgütsel öğrenmenin engellerini tespit etmeye yönelik yapılan çalışmada ilköğretim öğretmenleri arasında mükemmel işleyen bir iletişimin olmadığını bunun tersine kuşak çatışması, gruplaşma gibi iletişimleri aksatan durumların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Demirbaş ve Bostancı (2020) tarafından yapılan bir araştırmaya göre öğretmenlerin okullarda örgütsel öğrenmeye yönelik algı düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak ilköğretim öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerinin algıları arasında belirgin bir fark olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından bu durumun sebebinin derinlemesine incelenmesi için bir araştırma yapılması önerilmiştir. Şahin ve Cemaoglu (2021) tarafından yapılan çalışmada ise resmî ortaöğretim kurumlarındaki örgütsel öğrenmeyi engelleyici faktörler arasında “okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, öğretmenlerin paylaşımında bulunacak yeterli zamanlarının olmaması ve okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması; okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, öğretmenlerin paylaşımında bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları ve zümreler arası etkileşimin zayıf olması” sıralanmıştır.

Yukarıda sıralanan çalışmalardan Memduhoğlu ve Kuşci (2012) tarafından ilköğretim kurumlarında örgütsel öğrenmenin bazen gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır ancak örgütsel öğrenmenin tamamen gerçekleştirilebilmesi için yapılması gerekenlere yönelik bir boşluk oluşmuştur; Ünal (2014) tarafından ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi sağlayacak bilgi takasının ve yeni bilginin edinimini sağlamak için gerekli araç ya da ortamların tam olarak hazırlanmadığı, ayrıca öğrenmeyi sağlayacak yapıda eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak bilgi takası ve yeni bilginin ediniminin ve öğrenmeyi sağlayacak bir yapının nasıl oluşturulabileceğine ilişkin bir boşluk oluşmuştur; Yetim (2015) tarafından resmî ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizması olarak adlandırılan boyutlardan bilgiyi arama boyutunda “düşük düzeyde”; bilgiyi analiz etme, bilgiyi alma-yayma ve bilgiyi saklama boyutunda “orta düzeyde” algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak bilgiyi arama, analiz etme, alma, yayma, saklama süreçlerinin nasıl yapılacağı ile ilgili bir boşluk oluşmuştur; Bozbayındır (2019) tarafından ilköğretim okullarındaki örgütsel öğrenme sürecine yönelik olarak ilköğretim öğretmenleri arasında mükemmel işleyen bir iletişimin olmadığını bunun tersine kuşak çatışması, gruplaşma gibi iletişimleri aksatan durumların olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak iyi işleyen bir iletişim sürecinin nasıl tesis edileceği ve okul ortamındaki çatışmaların ve gruplaşmaların nasıl bertaraf edileceği hususunda bir boşluk oluşmuştur; Demirbaş ve Bostancı (2020) tarafından ilköğretim öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerinin örgütsel öğrenme algıları arasında belirgin bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır ancak bu farklılığın giderilmesi için ne yapılması gerektiği hakkında bir boşluk oluşmuştur; Şahin ve Cemaoglu (2021) tarafından okul yönetiminin öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşılık vermemesi, öğretmenlerin paylaşımında bulunacak yeterli zamanlarının olmaması ve okulun sahip olduğu fiziki ve teknik kapasiteyi eksik kullanması, okulda bir öğrenme kültürünün olmaması, öğretmenlerin paylaşımında bulunmak için bir araya gelmede isteksiz davranmaları ve zümreler arası etkileşimin zayıf olması gibi hususlar resmî ortaöğretim kurumlarında örgütsel öğrenmeyi engelleyici faktörler olarak sıralanmış ancak ilköğretim kurumları açısından da önem taşıyan aynı engellerin aşılması için yapılması gerekenlere yönelik bir boşluk oluşmuştur. Teoride ve pratikte örgütsel öğrenme sürecine

² Resmî ilköğretim kurumlarından kasıt, yürürlükteki Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde de belirtildiği gibi, resmî ilkokullar, ortaokullar ile eğitim, öğretim, yönetim ve bütçe ile ilgili iş ve işlemleri Din Öğretimi Genel Müdürlüğüne yürütülen imam-hatip ortaokullarıdır.

yönelik dile getirilen bütün bu boşlukların etkili ve etkin ve bir araçla nasıl ortadan kaldırılacağına ilişkin alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öte yandan Hansen ve arkadaşlarının da (2001) söylediği gibi bilgi yönetimini bilinçli olarak uygulamak isteyen yöneticiler için rehber olarak kullanabilecekleri bir başvuru kaynağı da yoktur. Bununla birlikte Üzüm (2009) tarafından yapılan çalışmanın üzerinden geçen on dört yıllık süreçte örgütsel öğrenme için bilgi yönetiminin kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin görüşlerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığını belirlemeye yönelik de alanyazında bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrenen örgüt, örgütsel öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde bilgi yönetimini uygulayabilen örgüttür (Yılmaz, 2011). Öğrenen örgüt, örgütün sistemi ile süreçlerine odaklanırken, örgütsel öğrenme örgütte bilginin ve becerilerin nasıl oluştuğu ve kullanıldığına odaklanmaktadır (Atak, 2011). Örgütsel öğrenme, bilgi yönetimine göre daha gelişmiş bir niteliğe sahiptir. Buna karşılık yakın ilişki içerisinde olduğu bilgi yönetiminin bir yönetim aracı olma niteliği daha öndedir. Bilgi yönetimi süreci, örgütsel öğrenmeye göre daha fazla uygulamaya yöneliktir (Kalkan, 2006). Bilgi yönetimi her şeyden önce ne öğrenilmeli, ne zaman öğrenilmeli ve onu kim öğrenmeli konularına odaklanır. Her durumda bu süreç, birinin bir şeyler öğrenmesi anlamına gelir (Dove, 1999).

Öğrenmeyi öğrenme becerisinin kazanılması, yaşam boyu öğrenme için elzemdir. Öğrenmeyi öğrenmiş birey, yaşamı boyunca dâhil olacağı grup ve örgütlere de bu özelliğini yansıtabilme ve o alanları da öğrenmeye sevk edebilme kabiliyetine sahip olacaktır. Okullardaki öğrenme yaşantılarını şekillendiren öğrenmeyi öğrenmiş öğretmenlerin, öğretici rollerinin yanında bir de öğrenci rolleri bulunmaktadır. Öğretmenler, örgütsel öğrenme sürecini işleten okulların hem öğreten hem de öğrenen aktörleridir. Öğretmenlerin bireysel öğrenme kabiliyetinin, grup ve okul düzeyine yansıtılarak öğrenme çıktılarının etki edilen toplum kesimine yansıtılması toplumsal kalkınma açısından oldukça büyük önem taşımaktadır. Toplumun geneli açısından, kamusal eğitim hizmeti sunan resmî ilköğretim kurumlarının örgütsel yönetim kapasitelerini geliştirmek, niteliğini artırmak, çağın gereklerine uyumlarını sağlayabilmek amacıyla bu kurumlarda bilgi yönetiminin bir araç olarak kullanılarak örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmeye çalışılması önem arz etmektedir. Çalışmanın önemi de buradan kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte çalışmayla eğitim yönetimine formal şeklini veren bakanlık bürokratlarına ve icracı okul yöneticilerine örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik somut eylemlerin yer aldığı bir yol haritasının ortaya konulması da başka bir önem taşıyan konudur. Örgütsel öğrenme alanyazınında görülen ve yukarıda ifade edilen boşlukların bilgi yönetiminin uygulanması ile etkili ve etkin bir şekilde giderilebileceğine ilişkin varsayım önem atfedilen bir başka husustur.

Görüleceği üzere öğrenen örgüt, örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi birbiri ile yakından ilişkili ancak birbirinden farklı kavramlar ve farklı örgütsel yönetim süreçleridir. Bununla birlikte birbirini besleme, destekleme ve geliştirme kapasitelerine sahiptirler. Bu süreçler daha çok özel sektör zemininde filizlenmiş ve boy vermiş olsa da örgütlere fark yaratan katkılar sunmuş olmalarının belirgin hale gelmesi tüm sektörlerin dikkatlerini üzerlerine çekmelerine neden olmuştur. Kamu kurumları da bu süreçlere bigane kalamamıştır. Örgütsel öğrenme için birey, grup ve örgüt düzeyinde bilgi edinmeye, bilgiyi enformasyona dönüştürerek paylaşmaya, elde edilen bilgiyi pratiğe yansıtmaya, enformasyona dönüşen bilgiyi depolamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaç en etkili ve etkin bir şekilde bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini organize eden bilgi yönetimi aracılığıyla temin edilebilir.

Bu tarama çalışmasının amacı resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin örgütsel öğrenmenin sağlanmasında etkili ve etkin bir araç olup olmadığını belirlemektir. Araştırmanın bu amacı kapsamında, cevap aranan sorular şunlardır:

- Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmeleri ne düzeydedir?
- Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmeleri cinsiyete, yaşa, branşa, kıdeme ve okuldaki görev süresine göre değişmekte midir?

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri nasıl ki çevrelerine uyum sağlayabilme becerilerine bağlıysa, bireyler tarafından oluşturulan örgütlerin de sistem yaklaşımı çerçevesinde çevrelerine uyum sağlayarak gelişebilmeleri etkili ve etkin öğrenebilme yeteneklerine bağlıdır (Seymen & Bolat, 2002). Örgütsel bir soruna bütüncül olarak bakabilme olanağı sunan sistem yaklaşımı, sorunların çözümünü ve mevcut yapının iyileştirilmesini kolaylaştırır. Sistem kavramı yönetim alanından politikaya, iletişimden sosyolojiye birçok alanda kullanılmaktadır (Ereş, 2020).

Sistemi oluşturan parçalar arasındaki etkileşimlerin sonuçlarından hareketle doğrusal olmayan ve tahmin edilemeyen özellikteki ilişkiler ağının var olması karmaşıklık teorisi ile açıklanmaktadır (Bayramoğlu, 2016). Karmaşık sistemlerin karşılaştığı koşullar sürekli değişir ve buna bağlı olarak sistemler daha kararlı bir durumdan daha kaotik duruma geçerek döngüsel işleyişlerini devam ettirirler. Böyle bir sistemin evrimi öngörülemez. En iyi ihtimalle, öğrenme kapasitesi geliştirilerek değişimine etki edilebilir (Coppieters, 2005). Bilgi ve teknoloji çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyılda kurumların ve mensuplarının sürekli değişen koşullara uyum sağlayabilmesi için bilgi odaklı hareket etmeleri gerekir ki bu da sürekli öğrenmeyi mecbur hale getirir (Bayraktar, 2007). Ancak bireylerin öğrenmesi, parçası olunan organizasyonun değişmesi için gerekli olmasına rağmen yeterli değildir. Bireyler öğrenme kapasitelerini artırdıklarında, organizasyon da onların öğrendiklerini tatbik edebilme çabalarına destek verir ve öğrenmelerini etkinleştirir, destekler ve ödüllendirirse organizasyonun öğrenme ve değişme kapasitesi artar (Marsic&Watkins, 2003). Bu süreç öğrenen organizasyon olarak nitelendirilen yapı ile daha etkin, etkili ve verimli bir şekilde işletilebilir. Özünde öğrenen organizasyon, arzu edilen ortak geleceğe ulaşmaya yönelik bireysel ve grup olarak kendilerini sürekli geliştiren insanların oluşturduğu bir yapıdır (Çalkavur, 2006). Öğrenen organizasyon, organizasyonun maruz kalacağı değişimi, karmaşıklığı ve belirsizliği öngörerek, bunları yönetebilmeyi amaçlar. Gerçekten de günümüzde organizasyonlar sürekli öğrenme, değişme, öğrenmeyi ve değişmeyi yönetme gibi süreçlerle çevrelerinde yaşanan değişim ve karmaşıklığa uyum sağlama mecburiyetindedirler (Coşkun, 2000). Örgütlerde tesadüflere bırakılmayan ya da başka bir ifadeyle plânlı, bilinçli ve yönetilerek gerçekleşen bütün değişimlerin temelinde ise öğrenme yer alır (Basım & Şeşen, 2009).

Öğrenen organizasyonlar, sadece organizasyonun varlığını devam ettirmeye yönelik (uyum sağlayıcı) ve değişikliklere tepki vermeye yönelik öğrenme ile sınırlı kalmamalıdır. Uyum sağlayıcı öğrenmenin, yani organizasyonun çevresindeki değişimlere, karmaşıklıklara ve belirsizliklere karşı hazırlıklı hale getirilmesinin yanında atılcı-gelişimci (proaktif) öğrenmeye de ihtiyaç duyulmaktadır. Proaktif öğrenme değişimin yönünün önceden tahmin edilerek organizasyonun buna hazırlanmasını, hatta değişimin yönünün bizzat belirlenmesini ifade eder (Coşkun, 2000). Değişimleri tahmin etmek, onlara uygun yanıtlar vermek ve verimlilik elde etmek için sürekli öğrenmeye gereksinim duyulmaktadır (Hong&Kuo, 1999). Bunun için organizasyonların örgütsel öğrenmeyi, örgüt politikası haline getirmeleri bir zorunluluktur (Yılmaz, 2011). Bu noktada öğrenen organizasyonlar ile örgütsel öğrenme arasında bir fark olduğuna dikkat etmek önemlidir. Öğrenen organizasyonlar kolektif olarak üreten ve öğrenen bir organizasyonun özelliklerine, ilkelerine ve sistemlerine yani "ne"sine odaklanırken örgütsel öğrenme bilgi geliştirme yeterliliklerine ve süreçlerine yani "nasıl"ına odaklanır (Marquardt, 1996). Fiol ve Lyles'e göre örgütsel öğrenme, hem davranışsal hem de bilişsel değişimi kapsayan bir süreçtir. Davranışsal değişim ile gerçek tepkiler, yapılar veya eylemler kastedilirken bilişsel değişim ile örgüt üyeleri arasındaki yeni ortak anlayışlar (yeni görüşler, anlayışlar, zihinsel imgeler) kastedilmektedir (Collinson&Cook, 2016).

Günümüzde genelde bütün organizasyonları, özelde ise eğitim kurumlarının, aralarında örgütsel değişim ve örgütsel öğrenme süreçlerinin de bulunduğu birçok sürece uyum sağlaması kaçınılmaz görünmektedir (Gizir, 2008). Ancak bir eğitim kurumu açısından örgütsel öğrenme ne kurumsal yapıdaki değişikliklere ne de personel gelişimi, öğretim yöntemleri, müfredat veya katılım yapısının bazı yalıtılmış yönlerinde basit uyarlamalara indirgenebilir. Bir eğitim kurumunu bu yapıya dönüştürmek, sürekli bir öğrenme sürecinin ürünü olarak kabul edilmelidir (Coppieters, 2005). Örgütsel öğrenme ile şekillenecek öğrenen bir okul sisteminin merkezinde şüphesiz ki okul bulunur. Okulun çevresini oluşturan ilk halkada öğrenci, veli, öğretmen ve yöneticiden oluşan Mikro Sistem; ikinci halkada topluluklardan oluşan Eko Sistem; üçüncü halkada kültürel değerler ve politikardan oluşan Makro Sistem ve bu üç halkayı ortak kesen okulun tarihinden oluşan Mezo Sistem ile insanların tarihinden oluşan Krono Sistem yer alır (Celep, 2021). Eğitim kurumlarındaki örgütsel öğrenme etkinliklerinin ana aktörleri olan öğretmenler, bu kurumları öğrenen organizasyon haline dönüştürme sürecinin yapı taşlarını oluştururlar (Töremen, 2001). Öğretmenlerin eğitim kurumlarındaki örgütsel öğrenmeye katkıda bulunabilmesi için şu yeterliliklere sahip olması gerekir: "Öğrenmeyi öğrenme ve öğretme sürecini öğrenmiş olma; bilgiyi işinde etkili kullanabilecek denli yönetebilme; amacına ulaşmak için davranışlarını değiştirebilecek düzeyde açık kafalı olma; gerektiğinde düşünme kalıplarından kurtulabilme ve yenileriyle değiştirebilme; takım içinde birlikte düşünmeye, öğrenmeye, bilgi değiş tokuşu yapmaya güdülenmiş olma; özgür düşünme ve düşünceyi özgürce anlatabilme; işinde öngörü geliştirebilme, önermeler yapma, öngörüye odaklanma; başkalarının önerme ve öngörülerine açık olma, bunları paylaşabilme; işini, çevresindekileri, bildiklerini, bilemediklerini sorgulama alışkanlığı kazanma; işinde, kendine özgü yöntem ve teknikler geliştirebilme; girişimci olma, ülküsel amaçlar geliştirebilme, düşsel önermeler yapabilme (Başaran, 2000)."

Öğrenen organizasyonun felsefesini, en iyiye ve en mükemmele ulaşma gayesiyle girişilen sürekli değişim ve yenilenme isteği oluşturur (Balay, 2004). Bu organizasyonlar sürekli olarak bilginin peşinde koşmaktadırlar. Organizasyonlardaki bireyler her şeyden önce arzu edilen istikamette gelişmek ve hem yeni hem de benzersiz ürünler ortaya koymak amacıyla öğrenmeyi öğrenirler (Ünal, 2007). Öğrenen organizasyonların oluşumu, öğrenen

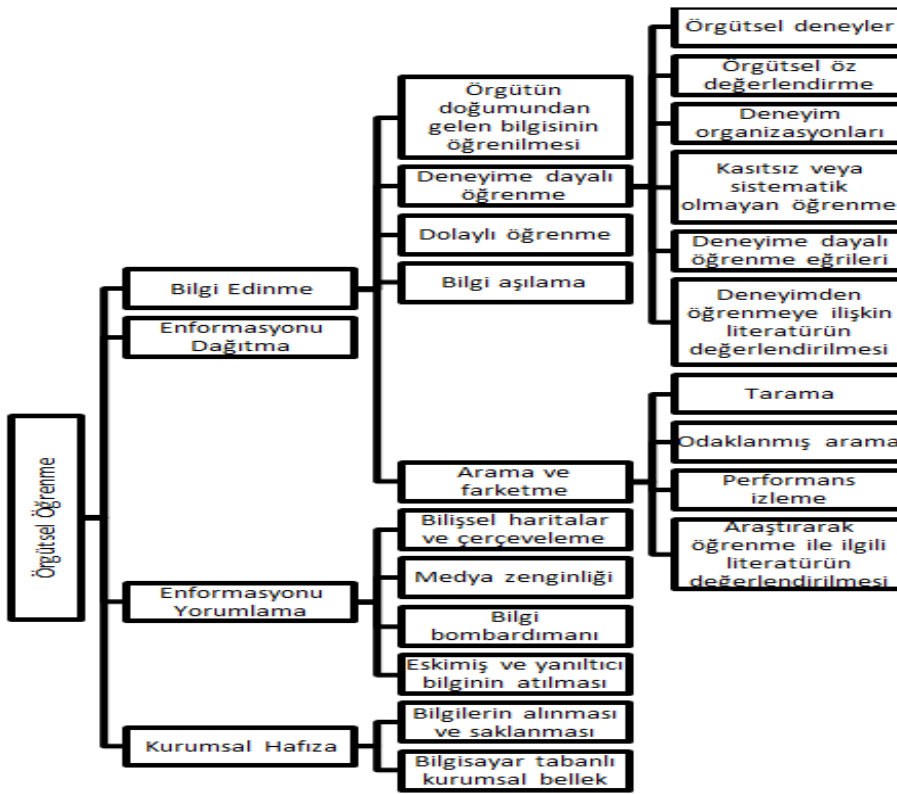
bireylerin varlığına bağlıdır. Bireysel öğrenmenin gerçekleşmesi örgütün öğrenmesini garanti etmese de örgütsel öğrenmenin önkoşulu bireysel öğrenmedir (Senge, 2007). Örgütsel öğrenme ile örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için sürekli olarak yenilenme ve dönüşümü sağlayacak yeni düşünceleri ve uygulamaları örgüte yerleştirmek maksadıyla bilinçli olarak kullanılan birey, grup ve sistem düzeyindeki öğrenmeler kastedilmektedir (Collinson&Cook, 2016). Argyris ve Schön'e göre "örgütsel öğrenme, örgütte kullanılan teorilerin yapılandırıldığı ve değiştirildiği, bireysel ve kolektif araştırma sürecidir." Fiol ve Lyles'e göre "örgütsel öğrenme, geçmiş eylemler, bu eylemlerin etkililiği ve gelecek eylemler arasında kavrama yeteneği, bilgi ve bağlantılar geliştirmedir." Levitt ve March'a göre "bireysel öğrenme, örgütsel rutinleri değiştirdiği, ürettiği veya yerine başka rutinler eklediği zaman örgütsel öğrenme olur." (Collinson&Cook, 2016).

Örgütsel öğrenme, birey, grup ve örgüt düzeyinde öğrenmeye bağlı olması nedeniyle çok katmanlıdır. Varsayımları sınama, hataları tespit etme veya önemsenmeyen rutinleri ortaya çıkarma gibi araştırma süreçlerini; kullanılan teorilere veya rutinelere yeni bilgi ve uygulamaların yerleştirilmesini içerir. Hem bilişsel hem de davranışsal değişimin gerçekleşmesi beklenir. Bütün bunlar için örgüt üyeleri arasında genellikle örtük olarak ortak bir anlayışın oluşturulması gerekir. (Collinson&Cook, 2016).

Öğrenme, "kuramsal düşüncelerden, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle insan inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını değiştirme süreci" (Eren, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme, yalnızca yeni bilgiler edinerek yeni fikirler oluşturmanın ötesinde er ya da geç davranışlarda değişikliğe neden olmalıdır. Bu değişiklik gerçekleşmezse edinilenler öğrenme yanlıgısına neden olur (Senge, 2007). Bireylerin öğrenmesine benzer şekilde örgütler de öğrenirler ve her örgütte kendine özgü bir öğrenme biçimi gelişir (Eren, 2017). Örgütsel öğrenme, bireyler ile grupların sürekli ve sistematik olarak öğrendiklerini paylaşıyor olmalarıyla etkili hale gelir. Bu yönüyle birey ve grup öğrenmesinden farklılaşır (Preskill&Torres, 1999). Örgütsel öğrenme, bireyin, grubun ve örgütün öğrenmesinin bilinçli olarak kullanılması olarak tanımlanabilir. Bu tanım örgüt üyelerinin proaktif olmalarını, açık ve örtük bilgi edinmelerini, örgüte yerleşik eski anlayış ve rutinleri yenileri ile değiştirmelerini, örgütü sürekli olarak yenilemelerini içermektedir (Collinson&Cook, 2016).

Örgütsel öğrenme organizasyonların sosyal, politik ya da ekonomik çevrelerine uyum sağladığı yaşamsal bir süreçtir (Rosenstiel&Koch, 2001). Örgütsel öğrenme, daha üstün bilgi ve kavrayış yoluyla örgütsel eylemleri bulunduğu halden daha iyi bir hale getirme sürecidir (Fiol&Lyles, 1985). Örgütsel öğrenme, kazanılmış bilgi ve deneyimden (başka bir ifadeyle hafızadan) oluşan temel üzerine inşa edilir ve vâkıf olunanları paylaşma, bilgi ve zihinsel modeller aracılığıyla gerçekleştirilir (Stata, 1989). Öğrenme başarılı olursa, örgütsel davranış dinamizm kazanır ve meydan okuyacak bir düzeye erişir. Bu, yönetimi misyonlarını belirlemede etkiler. Buna bağlı olarak kurumsal vizyon geliştirilir. Bu şekilde sağlam temeller üzerine inşa edilen yeni vizyon yardımıyla kurum içinde yeni bir kültür oluşturur (Ho, 1999). Öğrenen örgüt kültürü oluşturmak için gerekli olan en önemli değer ise bilgidir (Pınar, 1999).

Bir organizasyondaki kuralların, hafızanın, değerlerin, ilişkiler sisteminin veya yapıyı ve organizasyonu şekillendiren temel dinamik ya da modelin hepsi değiştirilirse örgütsel öğrenme gerçekleşebilir. Öğrenen bir organizasyon, hızlı ve farklı biçimlerde uyum sağlama veya etkiye tepki verme kapasitesi gelişmiş bir organizasyondur. Bu yapılar, öğrenmeyi etkileyen strateji, yapı, varlık ve ideolojilerinde değişiklik yaparak öğrenme kapasitelerini artırır (Meyer, 1982). Öte yandan örgütsel öğrenme, sistemin aracı aktörlerinin (bireyler, gruplar) motivasyonu ile doğrudan bağlantılıdır. Ayrıca organizasyondaki bilgi akışını tesis etmek ve değişimi artırmak için aracı aktörler arasında öğrenme sürecinin çıktılarının (bilgi ve enformasyon) paylaşılacağını varsayar. Bilgi akışı; bilgi üretim düzeyi, sistemdeki ilişkilerin yapısı ve iletişim kültürü ile doğru orantılıdır. O halde bireylerin ve grupların motivasyonu, bağlantıları ve onlara sunulan öğrenme fırsatları örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir (Coppeters, 2005). Crossan ve arkadaşlarına göre bir organizasyonda örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için öncelikle bireysel düzeyde bir sezginin olması gerekir. Sezgi, bireysel deneyime konu olacak model ve/veya olasılıkların bilinç öncesinde fark edilmesidir. Ardından yorumlama gerekir ki bu, konuşma öncesi önseziyi ima eder. Bireyler bu süreçte önsezilerini açıklamak için genellikle metaforlara başvurarak yorumlama yeteneklerini geliştirirler. Devamında bütünleştirme gerekir ki bu da grup ve örgütsel düzeyde bağlantılar kurarak bireyler arasında ortak bir anlayış geliştirme ve eşgüdümü sağlama sürecidir; diyalog, bu sürecin olmazsa olmazıdır. Nihayetinde de genellikle değerler, rutinler ve yapılar ile organizasyon içindeki birey ve grup öğrenmelerini bütünleştirme sürecini ifade eden kurumsallaştırma gerekir (Collinson&Cook, 2016).



Şekil 1: Örgütsel Öğrenme ile İlişkili Yapı ve Süreçler

Kaynak: Huber, 1991.

Günümüzde bilgi, hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önemli bir değer olarak görülmektedir. Dolayısıyla bilgiyi elde etme gayesi güden bireysel ve örgütsel öğrenme her geçen gün çok daha önem kazanmaktadır (Yılmaz, 2011). Örgütsel öğrenme ile ilgili yukarıdaki şekilde yer alan bilgi edinme bilginin herhangi bir kaynaktan edinildiği süreci, enformasyonu dağıtma farklı kaynaklardan edinilen bilgilerin paylaşıldığı ve bu suretle yeni bilgi veya anlayışa yol açan süreci, enformasyonu yorumlama paylaşılan bilginin yaygın olarak anlaşılabilir yorumlarının yapıldığı süreci, kurumsal hafıza ise bilginin ileride kullanılmak üzere depolandığı süreci ifade etmektedir (Huber, 1991). Bu noktada çoğu zaman birbirlerinin yerlerine kullanılan bilgi ile veri ve enformasyon kavramlarının birbirinden farklı anlamları içerdiğini ifade etmek gerekir.

Veri, “örgütlerde veya fiziksel çevrede meydana gelen olayları, insanların anlayabileceği ve kullanabileceği bir biçimde organize edilmeden ve düzenlenmeden önce temsil eden ham gerçekler; enformasyon ise “insanlar için anlamlı ve yararlı bir forma dönüştürülmüş verilerdir (Laudon&Laudon, 2014). “Enformasyon, amaç ve önemle bağlanmış veridir (Drucker, 1999).” Enformasyon, bireylerin zihnine işlenmesiyle bilgiye dönüşür. Bilginin metin, grafik, kelime veya diğer sembolik formlar biçiminde ifade edilerek zihin dışına aktarılması enformasyonu oluşturur (Alavi&Leidner, 2001). Bilgi “eylemde müessir olan, sonuçlara odaklanmış enformasyondur (Zaim, 2015).” Genel olarak, veriler (data) ham-işlenmemiş gerçekler olarak, enformasyon (information) düzenlenmiş-organize edilmiş bir veri seti olarak, bilgi (knowledge) ise bir mana ifade eden-anlamlı enformasyon olarak kabul edilir (Bhatt, 2001). Veri ve enformasyon insan beyninin dışında, alınıp verilebilen, transfer edilebilen ve kaydedilebilen formlar iken bilgi yalnızca beyinde bulunur (Akgün&Keskin, 2003). Veri, bilgi yönetiminin temelini oluşturan bir enstrümandır. Bilgi yönetimi, verileri yeniden düzenleme ve sunuma hazırlamadan daha çok elde edilen verilerden yeni çıkarımlar, düşünceler üretmeye yönelik bir organizasyon olarak görülmelidir (Öğüt, 2003).

Michael Polanyi, bilgiyi iki gruba ayırır: açık (explicit) bilgi ve örtülü (tacit) bilgi. Açık bilgi sembollerle ifade edilebilen ve yayılabilen bilgi iken, örtülü bilgi formüle edilmesi ve iletilmesi kolay olmayan bilgi türüdür (Akgün&Keskin, 2003). Yapılandırılmış, açık bilgi, buzdağının görünen kısmıdır. Bilgi türünün bu bölümünü bulmak ve tanımak kolaydır; dolayısıyla paylaşmak da daha kolaydır. Yüzeyin altında, görünmez ve ifade edilmesi zor, buzdağının çok önemli bir kısmı olan örtülü bilgi bulunur (Herrgard, 2000). Örtülü bilgi metafor, kıyas ve model süreçleri ile açık bilgiye dönüşür. Metafor, analiz ya da genelleme yapılmaksızın hayal gücünden ve simgelerden hareketle bir şeyi sezgisel olarak algılama aşamasıdır. Bu aşamada biri diğerinden uzak görülen imgeler arasında bağlantı kurulur. Kıyas aşamasında bir söz içerisindeki iki fikir arasında var olan farklılıkları ve benzerlikleri ortaya koyarak metaforun çelişkileri uyumlu hale getirilir. Model aşamasında, önceki aşamada yaratılan kavramlar somut bir model haline getirilir (Nonaka, 1999). Örgütlerde doğal olarak bulunan örtülü ve

açık bilgi bir madalyonun iki yüzüne benzer (Çınar, 2020). Bilgi yönetimi, örtük bilgiyi yakalayıp açık bilgi haline getirme, açık bilgiyi süzerek, depolayarak, geri getirerek, paylaşarak ve yeni bilgi yaratıp test ederek mevcut enformasyona eyleme geçirilebilir yeni değerler ekleme uygulamasıdır (Nemati et. al. 2002).

Okul açısından bilgi yönetiminin öncelikli amacı, okulun çevresinde meydana gelen bilimsel ve teknolojik yenilikler ile kavramsal gelişmelerden okul çalışanlarının zamanında haberdar olması ve bunların okula kazandırılmasıdır (Celep&Çetin, 2014). “Bilgi Yönetimi, örgütsel performansı artırmak ve değer yaratmak için çalışanlar tarafından hem örtülü hem de açık bilginin edinilmesi, düzenlenmesi, sürdürülmesi, uygulanması, paylaşılması ve yenilenmesi için sistematik ve organizasyona özgü süreçler aracılığıyla organizasyonun bilgisini yönetme sürecidir (Bhirud, 2005).” “Bilgi yönetimi, hem zımnî hem de açık bilginin toplanması, inşa edilmesi, elde edilmesi, edinilmesi, kullanılması, ortaya çıkarılması, düzenlenmesi, damıtılması, kodlanması, paylaşılması ve aktarılmasıdır (Anyacho, 2021).” Bilgi yönetimi sürecini bilgi oluşturma, bilgi doğrulama, bilgi sunumu, bilgi dağıtım, bilgi uygulaması oluşturur (Bhatt, 2001). Başka bir tasnifle bilgi yönetimi süreci; bilginin üretilmesi ve geliştirilmesi, bilginin transfer edilmesi ve paylaşılması, bilginin kullanılması ve değerlendirilmesi, bilginin tasnif edilmesi ve saklanması süreçlerinden oluşur (Zaim, 2005). Bu çalışmada ise bilgi yönetiminin süreçleri bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması olarak belirlenmiştir.

Bilginin edinimi, örgütün iç ve dış çevresinin incelenmesi ve bu çevrelerdeki değişimlerle ilgili enformasyonun elde edilmesidir. Örgütler bilginin edinimi aracılığıyla daha fazla öğrenirler (Akgün&Keskin, 2003). Örgütler, iç ve dış çevrelerinden enformasyon elde ederek bu enformasyonu bilgiye dönüştürürler. Bu suretle elde edilen bilgi örgüt tarafından deneyimlere, değerlere ve iç dinamiklere dâhil edilerek pratiklere yansıtılır (Zaim, 2005). Bilgi yönetimi, bilgiyi elde etmeyi kapsadığı gibi onu üretmeyi de kapsamaktadır. Modern örgütler için bilgiye sahip olmaktan daha önemli olan sahip olunan bilgiler aracılığıyla başka bilgiler üretilerek bunu ürüne ya da hizmete dönüştürmektir (Yeniçeri, 2006). Örgütün dış çevresinde oluşan ve örgütün işleyişini ilgilendiren formal ve/veya informal bilgiler ile açık ve/veya örtük bilgilerin örgüte kazandırılarak sahip olunan bilgilerle bütünleştirilmesiyle yeni bilgi üretilir (Çınar, 2020). İnsan sermayesi büyük ölçüde örtülü bilgiden oluşur. Bu bilgi süreç, ürün ya da hizmet olarak örgütün yapısına ve işleyişine yansıtıldığında açık bilgiye dönüşür (Barutçugil, 2002).

| | | |
|---------------------|---|---|
| | Örtülü Bilgi | Açık Bilgi |
| Örtülü Bilgi | Örtülü Bilgiden Örtülü Bilgiye: Sosyalleştirme | Örtülü Bilgiden Açık Bilgiye: Dışsallaştırma |
| Açık Bilgi | Açık Bilgiden Örtülü Bilgiye: İçselleştirme | Açık Bilgiden Açık Bilgiye: Birleştirme |

Şekil 2: Bilginin Üretilmesi

Kaynak: Nonaka, 1994.

Öğrenen bir örgütün ayırt edici özelliği çalışanlar arasındaki bilgi akışı ve paylaşımının olmasıdır (Özler vd., 2006). Bilginin transfer edilmesi ve paylaşılması, çalışanların örgütsel işleyiş için ihtiyaç duydukları bilgilere mümkün olan en kolay ve hızlı biçimde ulaşabilmelerini sağlamaya yönelik sistem, uygulama ve süreçlerin tümünü içermektedir (Zaim, 2005). Bilgi paylaşımının çerçevesini şu beş aşamadan oluşur: benimseme, uyarılma, özümseme, bütünleştirme ve yaygınlaştırma. Benimseme aşamasında alıcı, ilgili bilgiyi bulmak için çevreyi tarar. Alıcının arka plân bilgisinin, neyi, nerede ve kimi arayacağını farkında olmasını sağlar. Uyarılma aşaması, kullanıcının eldeki bağlama uyması için şüpheyi, belirsizliği ve iç çelişkileri ortadan kaldırdığı bilişsel bir süreçtir. Özümseme aşamasında, kullanıcı bilgiyi kullanma konusunda deneyim ve yeterlilik kazanır, onu taahhüt eder ve içselleştirir. Bütünleştirme aşamasında, bilgi yeni bir bütünde birleştirilir ve alıcının zanaat sanatında ustalaştığı söylenir. Son olarak, yaygınlaştırmada, bilgi çeşitli mekanizmalar aracılığıyla kuruluşun geneline sunulur (Yeung&Holden, 2000). Bilgiyi yönetmek, kurumun kültüründe saklı olan geniş bir bakış açısını ve uygulama felsefesini gerektirir ki bu kültürü oluşturan bireylerin süreçteki paylaşımları bilgi yönetiminin de başarısını belirler (Yeniçeri & İnce). Bu noktada özellikle vurgulamak gerekir ki Tiwana'nın (2003) vurguladığı gibi örgüt içerisindeki enformasyonun akışı bilgi akışını garanti etmez.

Bilgi yönetimi, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek üzere izlediği rota doğrultusunda bilginin kullanılması için yapılması gerekenleri de kapsar (Güçlü&Sotirofski). Üretilen, paylaşılan ve depolanan bilgilerin örgüte değer katacak şekilde kullanıldığı takdirde anlamlı bir sonuca erişilir (Zaim, 2005). İçinde bulunduğumuz teknolojik devrim sürecinin ham maddesi bilgidir ve bu bilgi aracılığıyla işletilen üretim sürecinden elde edilen çıktı da yine bilgidir. Bu, üretim sürecinde bilginin yine bilgi için kullanılması anlamına gelir (Tutar, 2006). Kullanılan bilgi aynı zamanda kendini yeniden üretebilen bilgidir. Eğitim kurumlarında üretilen ve dağıtılan bilginin öğretmenler

tarafından kullanılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu bilgiyi anlaması ve yorumlaması gerekir. Ancak bu durum öğretmenlerin hem bilgi okuryazarı olmasını hem de çözümleme, sınıflama, bireşim, usamlama gibi ileri düzey bilişsel yöntemleri etkin kullanabilme becerilerine sahip olmalarını gerektirir (Çınar, 2020). Organizasyonlarda bilgi üç aşamada uygulanır: Birinci aşamada var olan bilgi birikimi tespit edilerek bu bilginin nerelerde, hangi şekilde kullanılacağı; kuruma hangi faydalar sağlayacağı konusunda plânlamalar yapılır. İkinci aşamada potansiyel bilgi ile tatbik edilen bilgi arasındaki fark tespit edilir. Üçüncü aşamada tespit edilen farkın ortadan kaldırılması için ve bilgi potansiyelinin daha etkili ve etkin kullanılabilmesi için mevcut politikalar gözden geçirilerek ihtiyaç hâsıl olması durumunda yeni politikalar üretilir (Zaim, 2005). Bilginin kullanılması büyük ölçüde bireylerin düşünme kabiliyetine ve problem çözebilme becerisine bağlıdır (Semerci, 2005).

Örgütler, kazandıkları bilgileri yeniden kullanmak ya da yeni bilgi üretiminin girdisi olarak kullanmak amacıyla bilgileri saklama ihtiyacı duyarlar (Çınar, 2020). Bilgi yönetiminin hemen hemen her tanımında bilginin depolanması mutlaka yer alır. Bilgi yönetimi bir bakıma örgütün sahip olduğu bilgi birikiminin çeşitli bilgi depolarında saklanması ve saklanan bu bilgilerin kuruluş içindeki diğer çalışanlar tarafından erişilebilir hale getirilmesinin sağlanmasıdır (Martensson, 2000). Örgütlerde bilginin depolanması örgütsel hafıza aracılığıyla gerçekleştirilir. Örgütsel hafıza, bir örgütün gelişimi sürecinde elde ettiği ve bünyesinde muhafaza ettiği enformasyonun verilecek kararlara dayanak oluşturması amacıyla dünden bugüne ve geleceğe taşınmasını ifade eder (Akgün&Keskin, 2003).

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada öğretmenlerin bakış açısından bir kamu kurumu olan resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin örgütsel öğrenmenin sağlanmasında etkili ve etkin bir araç olup olmadığını belirlemek amaçlandığından, çalışmalar nicel araştırma desenlerinden tarama araştırması desenine göre yürütülmüştür. Tarama araştırması, bireylerin belirli bir konudaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini tespit etmeyi amaçlayan araştırma türüdür (Gürbüz&Şahin, 2018). Çok sayıda elemana sahip olan bir evren hakkında genel bir kanıya varmak için araştırmaya dâhil edilen deneklerin belirli konulardaki özellik ve tutumlarının tespit edilmesi genel tarama araştırması olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2010).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul İli Şişli İlçesi'nde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî ilköğretim kurumlarında (16 İlkokul, 14 Ortaokul, 2 İmam Hatip Ortaokulu) görev yapan 1.065 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğretmenlerin sayısının tespiti, Şişli İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü'nün web sayfasında yer alan okulların listesi çıkarılıp tek tek bu okulların web sayfalarına girilerek, bu sayfalara MEBBİS (Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri) resmî verilerinin doğrudan yansıtılmasıyla sunulan öğretmen sayılarının alt alta toplanmasıyla tespit edilmiştir. Çalışmanın örnekleminin, %95 güven aralığı ve %5 hata payına göre, en az 283 denekten oluşması gerektiği hesaplanmıştır. Örneklem belirlenirken basit tesadüfi örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Araştırma Örnekleminin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

| | | n | % |
|---------------|-----------------|------------|--------------|
| Cinsiyet | Erkek | 135 | 46,6 |
| | Kadın | 155 | 53,4 |
| Yaş | 20-40 Arası | 142 | 49,0 |
| | 41+ | 148 | 51,0 |
| Branş | Sınıf Öğretmeni | 135 | 46,6 |
| | Branş Öğretmeni | 155 | 53,4 |
| Kıdem | 1-20 Yıl Arası | 145 | 50,0 |
| | 21+ | 145 | 50,0 |
| Görev Süresi | 1-10 Yıl | 129 | 44,5 |
| | 11 Yıl ve Üzeri | 161 | 55,5 |
| Toplam | | 290 | 100,0 |

Tablo 1'e göre öğretmenlerin %46,6'sı erkek ve %53,4'ü kadındır. %49'u 20-40 yaş aralığındayken %51'i 41 yaş ve üzerindedir. %46,6'sı sınıf öğretmeni olarak görev yaparken %53,4'ü branş öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Öğretmenlerin yarısı 1-20 yıl arası diğer yarısı ise 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahiptir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %44,5'i, 1 ile 10 yıl arasında aynı okulda görev yaparken, %55,5'i 11 yıl ve üzeri süredir aynı okulda görev yapmaktadır.

Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanan yüksek lisans tezi için ilgili alanyazın taranarak geliştirilen 50 ifadenin yer aldığı 5'li likert tipi ankettir. Hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde yönetici ve öğretmenlerin kişisel bilgilerini toplamak amacıyla 5 soru yer almaktadır. İkinci bölümde örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetimi konusunu ölçmeye yönelik 50 maddelik ifadeler listesi yer almıştır. Ankette yer alan ifadeler 5'li likert türüne göre düzenlenmiştir. Anketin dereceleri şu şekildedir: 5: Kesinlikle Katılıyorum, 4: Katılıyorum, 3: Kısmen Katılıyorum/Kısmen Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 1: Kesinlikle Katılmıyorum. Buna göre ankette işaretlenen yüksek puan öğretmenin ilgili boyuta ilişkin değerlendirmesinin olumlu olduğunu; düşük puan ise tam tersi bir durumu göstermektedir.

Anketin güvenilirlik ve geçerlik çözümlemesinde cronbah alpha katsayısı kullanılmıştır. $0,40 \leq \alpha \leq 0,60$ düşük, $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$ oldukça güvenilir, $0,80 \leq \alpha \leq 1,00$ yüksek derece güvenilir kabul edilmektedir (Özdamar, 2002). Tüm anket için α (cronbah alpha) değeri 0,952 olarak hesaplanmıştır. Ankette 4 boyutta 50 ifade yer almaktadır. Bilginin Edinilmesi Boyutu; anketteki 1-14. ifadeleri kapsamaktadır ve α değeri 0,955 olarak hesaplanmıştır. Bilginin Paylaşılması Boyutu; anketteki 15-28. ifadeleri kapsamaktadır ve α değeri 0,835 olarak hesaplanmıştır. Bilginin Kullanılması Boyutu; anketteki 29-42. ifadeleri kapsamaktadır ve α değeri 0,832 olarak hesaplanmıştır. Bilginin Depolanması Boyutu; anketteki 43-50. ifadeleri kapsamaktadır ve α değeri 0,920 olarak hesaplanmıştır. Anketin tüm alt boyutları için yüksek derecede güvenilir kabul edilen α değeri hesaplanmıştır. Anketin normallik testi yapılmış verilerin normal dağıldığı görülmüş ve son olarak parametrik analizler uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 26/12/2022 tarihli ve E-59090411-20-66841363 sayılı Oluru ile Şişli ilçesinde bulunan 16 İlkokul, 14 Ortaokul, 2 İmam Hatip Ortaokulunda görev yapan 290 öğretmene anketör aracılığıyla ulaştırılan anket formlarıyla toplanmıştır.

Anket formları ile elde edilen veriler öncelikle gerekli sayısal kodlamalar yapılarak Microsoft Excel programına işlenmiş, ardından bu veri seti IBM SPSS 20.0 ve IBM SPSS 22.0 versiyonuna aktarılmış ve söz konusu paket program kullanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır. Araştırmadaki demografik bilgilere ilişkin verilerin analizinde sayı ve yüzdeye dayalı tanımlayıcı istatistik verileri kullanılmıştır. Anket alt boyutlarının normallik testi yapılmıştır. Shapiro-Wilk Testine göre Bilgi yayılması boyutunun normal dağıldığı görülmüştür. Diğer üç boyut için Skewness ve Kurtosis (Basıklık çarpıklık değerleri) incelenmiştir. Değerlerin $\pm 1,5$ aralığında olması normal dağılım kabul edilmektedir (Tabachnick&Fidell, 2013). Diğer üç boyut için de verilerin benzer şekilde normal dağıldığı görülmüştür. Verilerin Normal dağılımı sebebiyle parametrik analizler uygulanmıştır. Demografik verilere göre anket ortalamalarının ve anketin alt boyutlarının değerlendirilmesi amacıyla T Testi yapılmıştır. Anketin alt boyutları arasında ilişkinin değerlendirilmesi amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR ve YORUMLAR

Anketteki ifadelerle öğretmenlerin katılım düzeylerini tespit etmek amacıyla öncelikle onlara “İlköğretim kurumlarında (ilkokul ve/veya ortaokullarda) öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, uzaktan eğitim, eğitimciler (müfettiş, formatör vb.) tarafından verilen eğitimler, branşlara yönelik verilen eğitimler gibi çeşitli eğitim faaliyetleri; zümre öğretmenler kurulu toplantıları, şube öğretmenler kurulu toplantıları, okullar arası toplantılar gibi toplantı faaliyetleri ile kurum içi bilgilendirme sistemleri, oluşturulan proje ekipleri, klasik ve teknolojik arşivler, okul içerisinde kurulan bilgisayar ağları ve spesifik konulara yönelik oluşturulan çalışma grupları gibi çeşitli uygulamalar yapılmaktadır. Bu uygulamalara ilişkin aşağıda çeşitli yargılar yer almaktadır. İlköğretim kurumlarında yukarıda ifade edilen ve benzeri uygulamalar ile ...” metni verilmiş ve anketteki her bir ifadenin bu metni tamamlayacak şekilde devam ettirilerek ifadelerle katılım düzeylerini işaretlemeleri istenmiştir.

Bilgi Yönetiminin Boyutlarına Öğretmenlerin Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular:

Bilgi yönetiminin boyutlarına ilişkin öğretmenlerin ifadelerle katılım düzeylerinden hareketle elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Öğretmenlerin Bilgi Yönetiminin Boyutlarına İlişkin Genel Değerlendirmeleri

| Bilgi Yönetiminin Boyutları | Ortalama | Standart Sapma |
|-----------------------------|----------|----------------|
| Bilginin Edinilmesi | 3,38 | 1,00 |
| Bilginin Paylaşılması | 3,37 | 0,68 |
| Bilginin Kullanılması | 3,18 | 0,67 |
| Bilginin Depolanması | 3,43 | 1,01 |

Tablo 2’de sunulan ortalama puanlara göre anketteki Bilgi Yönetiminin; “*Bilginin Edinilmesi*”, “*Bilginin Paylaşılması*”, “*Bilginin Kullanılması*” ve “*Bilginin Depolanması*” boyutlarını oluşturan ifadelerin tamamına öğretmenlerin yeterli düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Boyutlardaki ifadelere katılım düzeylerinin en düşük \bar{x} : 3,18 ile en yüksek \bar{x} : 3,38 arasında değiştiği; en düşük katılım düzeyinin “*Bilginin Kullanılması*” boyutuna ait olduğu; en yüksek katılım düzeyinin “*Bilginin Depolanması*” boyutuna ait olduğu görülmektedir. Bu duruma göre resmî ilköğretim kurumlarında, bilgi yönetiminin “bilginin edinilmesi” boyutunun örgütsel öğrenmenin “bilgi edinme” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin paylaşılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enformasyonu dağıtma” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin kullanılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enformasyonu yorumlama” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin depolanması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “kurumsal hafıza” boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilmesi söylenebilir.

Bilgi Yönetiminin Boyutlarına İlişkin t Testi Bulguları:

Öğretmenlerin bilgi yönetiminin boyutlarına ilişkin değerlendirmelerine yönelik t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3: Öğretmenlerin Bilgi Yönetiminin Boyutlarına İlişkin Değerlendirmelerine Yönelik t Testi Sonuçları

| | t | p |
|-----------------------|--------|--------|
| Bilginin Edinilmesi | 14,975 | ,000** |
| Bilginin Paylaşılması | 21,736 | ,000** |
| Bilginin Kullanılması | 17,373 | ,000** |
| Bilginin Depolanması | 15,678 | ,000** |
| **p<0,01 | | |

Tablo 3’e göre bilginin edinilmesi boyutunun t testi sonucunun 14,975 olduğu; bilginin paylaşılması boyutunun t testi sonucunun 21,736 olduğu; bilginin kullanılması boyutunun t testi sonucunun 17,373 olduğu; bilginin depolanması boyutunun t testi sonucunun 15,678 olduğu ve tüm boyutların p değerinin ,000 ($p<0,01$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bilgi Yönetiminin Boyutlarının Korelasyon Analizi:

Bilgi yönetiminin boyutlarına ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4: Bilgi Yönetiminin Boyutlarının Korelasyon Analizi

| | Bilginin Edinilmesi | | Bilginin Paylaşılması | | Bilginin Kullanılması | | Bilginin Depolanması | |
|-----------------------|---------------------|------|-----------------------|------|-----------------------|------|----------------------|---|
| | r | p | r | p | r | p | r | p |
| Bilginin Edinilmesi | 1 | | | | | | | |
| Bilginin Paylaşılması | ,601** | ,000 | 1 | | | | | |
| Bilginin Kullanılması | ,227** | ,000 | ,673** | ,000 | | | | |
| Bilginin Depolanması | ,973** | ,000 | ,577** | ,000 | ,223** | ,000 | 1 | |
| ** p<0,01 | | | | | | | | |

Anketin alt boyutları arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Ankette bilginin edinilmesi boyutundan alınan ortalama puan arttıkça bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması boyutlarından alınan puanlar da artmaktadır (pozitif korelasyon). Bilginin edinilmesi boyutu ile bilginin kullanılması arasında zayıf korelasyon ($r:0,227$), bilginin edinilmesi ile bilginin paylaşılması arasında orta düzeyde korelasyon ve bilginin edinilmesi ile bilginin depolanması boyutu arasında çok yüksek pozitif korelasyon görülmüştür ($p<0,01$). Bilginin paylaşılması alt boyutu ile bilginin kullanılması ve bilginin depolanması alt boyutları arasında orta düzeyde pozitif korelasyon görülmüştür ($p<0,01$). Bilginin kullanılması ile bilginin depolanması alt boyutları arasında zayıf pozitif korelasyon görülmüştür ($p<0,01$).

Bilgi Yönetiminin Unsurlarından Bilginin Edinilmesi Sürecine Yönelik Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin edinilmesi sürecinin, örgütsel öğrenmenin bilgi edinme boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilen ortalama puanlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Bilginin Edinilmesi Sürecine İlişkin Değerlendirmeler

| | Ortalama | Standart Sapma |
|--|----------|----------------|
| Öğretmenler öğrenme fırsatlarından (kurs, seminer, konferans, hizmet içi eğitim) yararlanmalarını yönünde daha çok teşvik edilir ve desteklenirler. | 3,24 | 1,33 |
| Öğretmenlerin yaratıcılıklarını teşvik edilir. | 3,23 | 1,27 |
| Yöneticiler ve öğretmenler belli dönemlerde bir araya gelerek sürekli iyileştirme ve gelişme için tartışırlar. | 3,28 | 1,32 |
| Öğretmenler, değişen yeni eğitim yöntem, teknik ve teknolojileri izleme ve öğrenme konusunda daha çok heveslenirler. | 3,26 | 1,28 |
| Öğretmenler diğer okulların çalışmalarını izleyerek yararlanırlar. | 3,60 | 1,19 |
| Bir işin daha iyi yapılmasını sağlayan bir bilgi veya teknik görüldüğünde onu öğrenmeye ve uygulamaya olan istek artar. | 3,48 | 1,23 |
| Okulda hangi bilginin nerede ya da kimde olduğu belli olur, okuldaki bilgi uzmanlarının kimler olduğu ve bu uzmanların örgüte ne tür katkılar sağladığı bilinir. | 3,48 | 1,28 |
| Küçük gruplarla çalışan öğretmenler hangi hareketlerin işe yaradığına, hangilerinin yaramadığına ilişkin ortak inançlar geliştirirler. Böylece benzer durumlarda harekete geçme potansiyellerini yükseltmiş olurlar. | 3,46 | 1,24 |
| İlköğretim kurumları mevcut ve geçmişteki bilgi kaynaklarından temin ettikleri bilgileri önceki öğrenilenler ile çeşitli etkileşimler neticesinde yeniden yapılandırarak bilgi üretirler. | 3,46 | 1,26 |
| Bilgi bir sistem dâhilinde bilinçli olarak üretilir ve kurumsal bilgi kapasitesi artırılır. | 3,38 | 1,23 |
| Yeni fikirlerin ve buluşların düşünceden eyleme geçmesi veya hizmetlerle ilgili bilgilerin üzerinde çalışılarak daha iyive götürülmesi sağlanır. | 3,45 | 1,27 |
| Öğretmenler yeni bilgiyi örnek alarak kendilerine adapte ederler ve kendi özgün süreçlerine uygularlar. | 3,30 | 1,29 |
| Var olan mesleki bilgiler ile olması gereken mesleki bilgiler arasındaki fark bilinir ve bu durum öğretmenleri öğrenmeye teşvik eder. | 3,37 | 1,25 |
| Okulun iç bilgilerinin yeterli olmadığı belirlenmesi durumunda dış kaynaktan bilgi elde edilmesi tercih edilir. | 3,35 | 1,25 |

Tablo 5'e göre bilginin edinilmesi süreci ile ilgili anketteki ifadelerin tamamına öğretmenlerin yeterli düzeyde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu ifadelere katılım düzeylerinin en düşük \bar{x} : 3,23 ile en yüksek \bar{x} : 3,60 arasında değiştiği; en düşük katılımın "*Öğretmenlerin yaratıcılıklarını teşvik edilir.*" ifadesine olduğu; en yüksek katılımın ise "*Öğretmenler diğer okulların çalışmalarını izleyerek yararlanırlar.*" ifadesine olduğu görülmektedir. Bu duruma göre resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin edinilmesi sürecinin örgütsel öğrenmenin unsurlarından bilgi edinme süreci için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği söylenebilir.

Bilgi Yönetiminin Unsurlarından Bilginin Paylaşılması Sürecine Yönelik Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin paylaşılması sürecinin, örgütsel öğrenmenin enformasyonu dağıtma boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilen ortalama puanlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Bilginin Paylaşılması Sürecine İlişkin Değerlendirmeler

| | Ortalama | Standart Sapma |
|--|----------|----------------|
| Öğretmenler, deneyim ve bilgilerini birbirlerine aktararak bilginin yayılması sürecine katkıda bulunurlar. | 3,41 | 1,31 |
| Öğretmenlerin kendi kendini yöneten ekipler kurmalarının potansiyel sınırları daha da genişler. | 3,40 | 1,21 |
| Ekip çalışmalarının önemi artar, ekip çalışmalarına olan güven artar ve ekip çalışmaları yöneticilerce desteklenir. | 3,37 | 1,28 |
| Teknolojik değişiklikler ve dönüşümlerin izlenmesi, haberdar olunması kolaylaşır, bunlara kurumun en kısa sürede uyumu kolaylaşır. | 3,29 | 1,30 |
| Öğretmenler arasında iletişim kurma arzusu artar. | 3,37 | 1,27 |
| Kişisel ve örgütsel başarı için daha önce paylaşılmayan bilgilerin paylaşımı kolaylaşır. | 2,71 | 1,46 |
| Öğretmenler tarafından daha önce üzerinde çok durulmayan ve benimsenmesinde zorlanılan paylaşılan ortak bir vizyonun öğrenilmesi, benimsenmesi ve üzerinde konuşmaya başlanması kolaylaşır ve yaygınlık kazanır. | 3,27 | 1,07 |
| Kurumsal yapıya işlerlik kazandırılması sağlanır. | 3,31 | 0,99 |
| Öğretmenler arası bilgi alışverişi engelleri tamamen ortadan kalkar, şeffaflık sağlanır. | 3,62 | 1,18 |
| Okulda karar alma süreci hızlanır ve alınacak kararların, birbiriyle uyumlu ve bütünlük olma durumu daha da güç kazanır. | 3,33 | 1,24 |
| Okulların daha önce uygulamış olduğu projelerden ve gerçekleştirdiği faaliyetlerden elde etmiş olduğu deneyimler paylaşılır. | 3,74 | 1,06 |
| Ekip üyeleri bilgi teknolojisi yardımıyla daha etkileşimli hale gelir. | 3,59 | 1,03 |
| Ekip üyeleri, yeni şeyler öğrenme, bilgi ve deneyimlerini paylaşmaya yönelik birbirlerini teşvik eder. | 3,43 | 1,20 |
| Öğretmenlerin birbirine bağlılıklarını ve güvenlerini artırıcı ortam ve kültür oluşmasına katkı sağlar. | 3,27 | 1,17 |

Tablo 6'ya göre bilginin paylaşılması sürecine yönelik ankette yer verilen 14 ifadenin tamamına öğretmenlerin yeterli düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu ifadelere katılım düzeylerinin en düşük \bar{x} : 2,71 ile en yüksek \bar{x} : 3,74 arasında değiştiği; en düşük katılım düzeyinin "*Kişisel ve örgütsel başarı için daha önce paylaşılmayan bilgilerin paylaşımı kolaylaşır.*" ifadesine olduğu; en yüksek katılım düzeyinin ise "*Okulların daha önce uygulamış olduğu projelerden ve gerçekleştirdiği faaliyetlerden elde etmiş olduğu deneyimler paylaşılır.*" ifadesine

olduğu görülmektedir. Bu duruma göre resmî ilköğretim kurumlarında, bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin paylaşılması sürecinin örgütsel öğrenmenin unsurlarından enformasyonu dağıtma süreci için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği söylenebilir.

Bilgi Yönetiminin Unsurlarından Bilginin Kullanılması Sürecine Yönelik Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin kullanılması sürecinin, örgütsel öğrenmenin enformasyonu yorumlama boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilen ortalama puanlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Bilginin Kullanılması Sürecine İlişkin Değerlendirmeler

| | Ortalama | Standart Sapma |
|--|----------|----------------|
| Sürekli değişim hedeflenerek öğrenen örgüt olmaya önem verilmesi daha da artar. | 3,18 | 1,23 |
| Öğretmenlerin akademik başarı için sürekli eğitimi benimseme duygusu daha da artar. | 3,23 | 1,17 |
| Öğretmenler kendilerini geliştirmek için yeterli olanaklara sahip ortamı bulur. | 3,27 | 1,16 |
| Sürekli öğrenme kültürünün yer edinmesi kolaylaşır ve yaygınlaşır. | 3,12 | 1,38 |
| Bireysel, grup ve örgüt düzeylerinde öğrenme cesaretlendirilir ve bunda artış sağlanır. | 3,50 | 0,96 |
| Öğretmenlerin eylemlerinin sürekli değerlendirilerek düzeltmeler yapabilmeye olanağı kolaylaşır ve hız kazanır. | 3,48 | 1,01 |
| Teknolojik yenilikler okula en kısa sürede adapte edilir. | 3,21 | 1,23 |
| Değişen alternatif öğrenme teknolojilerine önem verilir. | 3,18 | 1,12 |
| Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimi ve her türlü desteğin sağlanması için yönetimin çabaları artar. | 3,33 | 1,08 |
| Öğretmenler, kendilerini geliştirebilecekleri eğitim faaliyetlerine katılım konusunda daha istekli hale gelir. | 3,36 | 1,14 |
| Öğretmenler, öğrenme için yeni yöntem ve teknikler üretirler. | 2,97 | 1,32 |
| Bilginin ne ölçüde kullandığını ve bu bilginin kurumun etkililiğine ne ölçüde yansıdığını tespit edilir. | 2,27 | 1,30 |
| Öğretmenlerin, bilgi, beceri ve tecrübelerinde artış meydana gelir bu bilgi, beceri ve tecrübelerini başkalarına aktarmaları kolaylaşır. | 3,25 | 1,32 |
| Yeni sistemle birlikte okul faaliyetleri genellikle öğrenme ile ilişkilendirilir. | 3,23 | 1,27 |

Tablo 7’ye göre bilginin kullanılması sürecine yönelik ankette yer verilen 14 ifadenin tamamına öğretmenlerin yeterli düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu ifadeler katılımlarının en düşük \bar{x} : 2,27 ile en yüksek \bar{x} : 3,50 arasında değiştiği; en düşük katılım düzeyinin “*Bilginin ne ölçüde kullandığını ve bu bilginin kurumun etkililiğine ne ölçüde yansıdığını tespit edilir.*” ifadesine olduğu; en yüksek katılım düzeyinin ise “*Bireysel, grup ve örgüt düzeylerinde öğrenme cesaretlendirilir ve bunda artış sağlanır.*” ifadesine olduğu görülmektedir. Bu duruma göre resmî ilköğretim kurumlarında, bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin kullanılması sürecinin örgütsel öğrenmenin unsurlarından enformasyonu yorumlama süreci için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği söylenebilir.

Bilgi Yönetiminin Unsurlarından Bilginin Depolanması Sürecine Yönelik Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin depolanması sürecinin örgütsel öğrenmenin kurumsal hafıza boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin değerlendirmelerinden elde edilen ortalama puanlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Bilginin Depolanması Boyutuna İlişkin Değerlendirmeler

| | Ortalama | Standart Sapma |
|--|----------|----------------|
| İhtiyaç duyulan teknik araç ve gereçler okul imkânları ile veya bağlı bulunan bir üst merciden talep edilerek en kısa zamanda temin edilir. | 3,28 | 1,32 |
| Öğretmenlerin daha önce bilmediği ya da unuttuğu süreçleri görebilme, hatırlama olanağına kavuşarak hata yapma oranı düşer dolayısıyla da hizmet kalitesi ve başarı artar. | 3,26 | 1,27 |
| İlgililere sunulan hizmetler konusunda tam ve doğru olarak bilgilendirilme hız kazanır, kolaylaşır. | 3,60 | 1,18 |
| Öğretmenler tarafından daha önceden hazırlanan veya uygulanan faaliyetleri etkin biçimde paylaşımcıların kullanımına sunma kolaylaşır, hızlanır. | 3,48 | 1,23 |
| Okulların daha önce uygulamış olduğu projelerden ve gerçekleştirdiği faaliyetlerden elde etmiş olduğu deneyimlere ulaşılması ve bunların öğrenilmesi sağlanır. | 3,48 | 1,28 |
| Örgütsel etkinliklerle ilgili her türlü evrak düzenli biçimde dosyalarak saklanmasına özen gösterilir. | 3,46 | 1,24 |
| İşlem maliyetini azaltacak, etkin ve yeterli karar almaya katkıda bulunacak bilgi sağlanır. | 3,46 | 1,26 |
| Bilgiler ilgililerin anında ulaşabileceği, güncel ve geçmişe ait organizasyon çapında arşivlerde saklanır. | 3,38 | 1,23 |

Tablo 8’e göre bilginin depolanması sürecine yönelik ankette yer verilen 8 ifadenin tamamına öğretmenlerin yeterli düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Bu ifadeler katılımlarının en düşük \bar{x} : 3,26 ile en yüksek \bar{x} : 3,60 arasında değiştiği; en düşük katılım düzeyinin “*Öğretmenlerin daha önce bilmediği ya da unuttuğu süreçleri görebilme, hatırlama olanağına kavuşarak hata yapma oranı düşer dolayısıyla da hizmet kalitesi ve başarı artar.*” ifadesine olduğu; en yüksek katılım düzeyinin ise “*İlgililere sunulan hizmetler konusunda tam ve doğru olarak bilgilendirilme hız kazanır, kolaylaşır.*” ifadesine olduğu görülmektedir. Bu duruma göre resmî ilköğretim

kurumlarında, bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin depolanması sürecinin örgütsel öğrenmenin unsurlarından kurumsal hafıza süreci için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliği söylenebilir.

Bilgi Yönetiminin Boyutları ile İlgili Cinsiyet Değişkenine Ait Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin; bilgi edinme, enformasyonu dağıtma, enformasyonu yorumlama ve kurumsal hafıza süreçlerini içeren örgütsel öğrenme için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Anket Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

| | | t Testi | | | | | |
|------------------------------|----------|---------|-----------|------|-------|-----|------|
| | Cinsiyet | N | \bar{x} | ss | t | df | p |
| Bilginin Edinilmesi Boyutu | Erkek | 135 | 3,35 | 0,94 | -,514 | 288 | ,608 |
| | Kadın | 155 | 3,41 | 1,06 | | | |
| Bilginin Paylaşılması Boyutu | Erkek | 135 | 3,40 | 0,68 | ,808 | 288 | ,420 |
| | Kadın | 155 | 3,34 | 0,68 | | | |
| Bilginin Kullanılması Boyutu | Erkek | 135 | 3,32 | 0,71 | 3,193 | 288 | ,002 |
| | Kadın | 155 | 3,07 | 0,62 | | | |
| Bilginin Depolanması Boyutu | Erkek | 135 | 3,38 | 0,93 | -,721 | 288 | ,472 |
| | Kadın | 155 | 3,47 | 1,07 | | | |
| Toplam Puan | Erkek | 135 | 3,36 | 0,65 | ,722 | 288 | ,471 |
| | Kadın | 155 | 3,30 | 0,69 | | | |

p<0,05

Tablo 9'a göre öğretmenlerin cinsiyetleri ile bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0,05). Bilginin kullanılması alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalama puanının kadınların puanından daha yüksek olduğu görülmüştür (p<0,05). Bu farklılığın en temel nedeninin toplumsal cinsiyet eşitsizliği olduğu ifade edilebilir. Zira bilginin kullanılabilmesi için yapılması gereken bir dizi plânlama ve ön hazırlık için kadınların yeterince zaman ayıramamasının nedeni mesleklerini icra etmelerinin yanında çok sayıdaki ve türdeki ev hizmetlerini yerine getirme, ev dışında beslenme, giyim, bakım gibi temel alış-veriş süreçlerini organize etme, varsa çocuklarla ve/veya aile büyükleri ile birinci derecede ilgilenme gibi yükümlülüklerle uğraşmak mecburiyetinde kalmalarıdır. Şüphesiz ki bu hususlar bilginin kullanılması için olması gereken zamanı, motivasyonu, zihinsel ve bedensel hazırlığı kadınlar aleyhine olumsuz etkilemektedir.

Bilgi Yönetiminin Boyutları ile İlgili Yaş Değişkenine Ait Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin; bilgi edinme, enformasyonu dağıtma, enformasyonu yorumlama ve kurumsal hafıza süreçlerini içeren örgütsel öğrenme için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin yaşlarına göre değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Anket Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

| | | t Testi | | | | | |
|------------------------------|-------|---------|-----------|------|------|-----|------|
| | Yaş | N | \bar{x} | ss | t | df | p |
| Bilginin Edinilmesi Boyutu | 20-40 | 142 | 3,39 | 1,03 | ,184 | 288 | ,854 |
| | 41+ | 148 | 3,37 | 0,98 | | | |
| Bilginin Paylaşılması Boyutu | 20-40 | 142 | 3,39 | 0,67 | ,647 | 288 | ,518 |
| | 41+ | 148 | 3,34 | 0,68 | | | |
| Bilginin Kullanılması Boyutu | 20-40 | 142 | 3,20 | 0,67 | ,421 | 288 | ,674 |
| | 41+ | 148 | 3,17 | 0,67 | | | |
| Bilginin Depolanması Boyutu | 20-40 | 142 | 3,46 | 1,05 | ,557 | 288 | ,578 |
| | 41+ | 148 | 3,39 | 0,97 | | | |
| Toplam Puan | 20-40 | 142 | 3,35 | 0,69 | ,513 | 288 | ,609 |
| | 41+ | 148 | 3,31 | 0,65 | | | |

p<0,05

Tablo 10'a göre öğretmenlerin yaş grupları ile bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir (p>0,05). Buna göre mesleğinin henüz başında olan 20'li yaşlardaki öğretmenler ile mesleğinin sonlarına yaklaşan 60'lı yaşlardaki öğretmenlerin benzer düzeylerde bilgileri edindikleri, paylaştıkları, kullandıkları ve depoladıkları ortaya çıkmaktadır. Bu durumun nedeni olarak teknoloji okur-yazarlığının ve kullanımının her yaş düzeyinde yaygınlaşması, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerinin gelişmiş olması, her yaş grubundaki öğretmenlerin birbirinden çok da farklı olmayan sosyal ve ekonomik fırsat ve imkânlarla sahip olması gösterilebilir.

Bilgi Yönetiminin Boyutları ile İlgili Branş Değişkenine Ait Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin; bilgi edinme, enformasyonu dağıtma, enformasyonu yorumlama ve kurumsal hafıza süreçlerini içeren örgütsel öğrenme için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Anket Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

| t Testi | | | | | | | |
|-----------------------|------------|-----|-----------|------|--------|---------|-------------|
| | Branş | N | \bar{x} | ss | t | df | p |
| Bilginin Edinilmesi | Sınıf Öğr. | 135 | 3,53 | 0,97 | 2,343 | 288 | ,020 |
| | Branş Öğr. | 155 | 3,25 | 1,02 | | | |
| Bilginin Paylaşılması | Sınıf Öğr. | 135 | 3,32 | 0,69 | -1,125 | 288 | ,261 |
| | Branş Öğr. | 155 | 3,41 | 0,66 | | | |
| Bilginin Kullanılması | Sınıf Öğr. | 135 | 3,08 | 0,74 | -2,529 | 254,242 | ,012 |
| | Branş Öğr. | 155 | 3,28 | 0,59 | | | |
| Bilginin Depolanması | Sınıf Öğr. | 135 | 3,55 | 1,01 | 1,911 | 288 | ,057 |
| | Branş Öğr. | 155 | 3,32 | 1,00 | | | |
| Toplam Puan | Sınıf Öğr. | 135 | 3,35 | 0,67 | ,399 | 288 | ,690 |
| | Branş Öğr. | 155 | 3,31 | 0,67 | | | |

p<0,05

Tablo 11’e göre öğretmenlerin branşı ile bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiş ($p>0,05$); bilginin edinilmesi ve kullanılması alt boyutlarında ise anlamlı bir fark görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin bilginin edinilmesi puanı branş öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde iken, branş öğretmenlerinin bilginin kullanılması puanı sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Sınıf öğretmenlerinin bilginin edinilmesi puanı branş öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek iken, branş öğretmenlerinin bilginin kullanılması puanı sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksektir. Sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine kıyasla bilginin edinilmesi boyutuna daha yüksek katılım göstermelerinin nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin zümre olarak daha yakın çalışma imkânına sahip olmaları, bütün çalışma süreleri içerisinde sınıf öğretmenlerinin tamamı ile etkileşim içinde bulunabilme fırsatına sahip olmaları, branş öğretmenlerinde yaygın olarak görülen boş gün uygulamasının sınıf öğretmenlerinde olmaması, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumlarda branş öğretmenlerine göre daha az sayıda olmalarına bağlı olarak sosyal ilişkilerinin daha sıkı ve yoğun olması gösterilebilir. Branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine kıyasla bilginin kullanılması boyutuna daha yüksek katılım göstermelerinin nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin eğitime ağırlıklı, branş öğretmenlerinin ise öğretme ağırlıklı etkinlikler organize etmesi gösterilebilir. Bilgi yönetimi açısından bilginin kullanılması daha çok teknik bilginin hayata geçirilmesi sürecini ifade eder ki branş öğretmenleri de kendi alanlarındaki teknik bilgileri anında ve somut olarak yaşama tatbik edebilen uzman öğreticiler olarak nitelendirilebilirler. Oysaki teknik bilgiye de sahip olan sınıf öğretmenlerinin bilgiyi kullanarak bir neticeye ulaşması çoğunlukla aylara ya da yıllara yayılan bir eğitim sürecinin işletilmesini gerektirir ki bu sürecin sonunda ancak gözlemlenebilir bir sonuç elde edebilmeleri mümkün olur. Bu durum öğretmeye ağırlık veren branş öğretmenlerinin bilgiyi kullanma motivasyonlarının, eğitmeye ağırlık veren sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek olmasına neden olmuş olabilir.

Bilgi Yönetiminin Boyutları ile İlgili Kıdem Yılı Değişkenine Ait Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin; bilgi edinme, enformasyonu dağıtma, enformasyonu yorumlama ve kurumsal hafıza süreçlerini içeren örgütsel öğrenme için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin kıdem yıllarına göre değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: Öğretmenlerin Kıdem Yıllarına Göre Anketin Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

| | | t Testi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|------------|---------|-----------|------|-------|---------|-------------|-----------------------|------|-----|------|------|-------|---------|-------------|-----|-----|------|------|-----------------------|------|-----|------|------|-------|---------|-------------|-----|-----|------|------|----------------------|------|-----|------|------|------|---------|------|-----|-----|------|------|-------------|------|-----|------|------|------|-----|------|
| | Kıdem Yılı | N | \bar{x} | ss | t | df | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bilginin Edinilmesi | 1-20 | 145 | 3,41 | 0,94 | ,384 | 288 | ,701 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 21+ | 145 | 3,36 | 1,07 | | | | Bilginin Paylaşılması | 1-20 | 145 | 3,38 | 0,66 | ,395 | 288 | ,693 | 21+ | 145 | 3,35 | 0,70 | Bilginin Kullanılması | 1-20 | 145 | 3,27 | 0,69 | 2,138 | 288 | ,033 | 21+ | 145 | 3,10 | 0,64 | Bilginin Depolanması | 1-20 | 145 | 3,45 | 0,94 | ,408 | 282,668 | ,684 | 21+ | 145 | 3,40 | 1,08 | Toplam Puan | 1-20 | 145 | 3,37 | 0,64 | ,967 | 288 | ,334 |
| Bilginin Paylaşılması | 1-20 | 145 | 3,38 | 0,66 | ,395 | 288 | ,693 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 21+ | 145 | 3,35 | 0,70 | | | | Bilginin Kullanılması | 1-20 | 145 | 3,27 | 0,69 | 2,138 | 288 | ,033 | 21+ | 145 | 3,10 | 0,64 | Bilginin Depolanması | 1-20 | 145 | 3,45 | 0,94 | ,408 | 282,668 | ,684 | 21+ | 145 | 3,40 | 1,08 | Toplam Puan | 1-20 | 145 | 3,37 | 0,64 | ,967 | 288 | ,334 | 21+ | 145 | 3,29 | 0,70 | | | | | | | | |
| Bilginin Kullanılması | 1-20 | 145 | 3,27 | 0,69 | 2,138 | 288 | ,033 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 21+ | 145 | 3,10 | 0,64 | | | | Bilginin Depolanması | 1-20 | 145 | 3,45 | 0,94 | ,408 | 282,668 | ,684 | 21+ | 145 | 3,40 | 1,08 | Toplam Puan | 1-20 | 145 | 3,37 | 0,64 | ,967 | 288 | ,334 | 21+ | 145 | 3,29 | 0,70 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bilginin Depolanması | 1-20 | 145 | 3,45 | 0,94 | ,408 | 282,668 | ,684 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 21+ | 145 | 3,40 | 1,08 | | | | Toplam Puan | 1-20 | 145 | 3,37 | 0,64 | ,967 | 288 | ,334 | 21+ | 145 | 3,29 | 0,70 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Toplam Puan | 1-20 | 145 | 3,37 | 0,64 | ,967 | 288 | ,334 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 21+ | 145 | 3,29 | 0,70 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

p<0,05

Tablo 12'ye göre öğretmenlerin kıdem yılları ile bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Bilginin kullanılması alt boyutu puanları kıdem yılına göre istatistiksel olarak farklılaşmıştır. Kıdem yılı 1-20 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin kullanılması puanı kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir ($p<0,05$). Kıdem yılı 1-20 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin kullanılması puanı kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeydedir. Öğretmenler, ilk 20 yıllık görev sürelerindeki bilgiyi kullanma istekleri ondan sonraki yıllara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun nedeni olarak öğretmenlerin kıdem yıllarının artmasına paralel olarak mesleki tükenmişlik, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinin de artıyor olması gösterilebilir.

Bilgi Yönetiminin Boyutları ile İlgili Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Ait Bulgular:

Resmî ilköğretim kurumlarında bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin; bilgi edinme, enformasyonu dağıtma, enformasyonu yorumlama ve kurumsal hafıza süreçlerini içeren örgütsel öğrenme için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin okuldaki görev sürelerine göre değerlendirmelerinden elde edilen veriler Tablo 13'de sunulmuştur.

Tablo 13: Öğretmenlerin Okuldaki Görev Sürelerine Göre Anket Alt Boyutlarının Değerlendirilmesi

| | | t Testi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------|------------|---------|-----------|------|-------|-----|-------------|-----------------------|------|-----|------|------|-------|-----|-------------|-----|-----|------|------|-----------------------|------|-----|------|------|-------|-----|-------------|-----|-----|------|------|----------------------|------|-----|------|------|-------|-----|-------------|-----|-----|------|------|-------------|------|-----|------|------|-------|-----|------|
| | Süre (Yıl) | N | \bar{x} | ss | t | df | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bilginin Edinilmesi | 1-10 | 129 | 3,52 | 1,05 | 2,061 | 288 | ,040 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 11+ | 161 | 3,27 | 0,96 | | | | Bilginin Paylaşılması | 1-10 | 129 | 3,43 | 0,72 | 1,483 | 288 | ,139 | 11+ | 161 | 3,31 | 0,64 | Bilginin Kullanılması | 1-10 | 129 | 3,17 | 0,71 | -,422 | 288 | ,673 | 11+ | 161 | 3,20 | 0,64 | Bilginin Depolanması | 1-10 | 129 | 3,56 | 1,06 | 2,075 | 288 | ,039 | 11+ | 161 | 3,32 | 0,95 | Toplam Puan | 1-10 | 129 | 3,40 | 0,73 | 1,661 | 288 | ,098 |
| Bilginin Paylaşılması | 1-10 | 129 | 3,43 | 0,72 | 1,483 | 288 | ,139 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 11+ | 161 | 3,31 | 0,64 | | | | Bilginin Kullanılması | 1-10 | 129 | 3,17 | 0,71 | -,422 | 288 | ,673 | 11+ | 161 | 3,20 | 0,64 | Bilginin Depolanması | 1-10 | 129 | 3,56 | 1,06 | 2,075 | 288 | ,039 | 11+ | 161 | 3,32 | 0,95 | Toplam Puan | 1-10 | 129 | 3,40 | 0,73 | 1,661 | 288 | ,098 | 11+ | 161 | 3,27 | 0,62 | | | | | | | | |
| Bilginin Kullanılması | 1-10 | 129 | 3,17 | 0,71 | -,422 | 288 | ,673 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 11+ | 161 | 3,20 | 0,64 | | | | Bilginin Depolanması | 1-10 | 129 | 3,56 | 1,06 | 2,075 | 288 | ,039 | 11+ | 161 | 3,32 | 0,95 | Toplam Puan | 1-10 | 129 | 3,40 | 0,73 | 1,661 | 288 | ,098 | 11+ | 161 | 3,27 | 0,62 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Bilginin Depolanması | 1-10 | 129 | 3,56 | 1,06 | 2,075 | 288 | ,039 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 11+ | 161 | 3,32 | 0,95 | | | | Toplam Puan | 1-10 | 129 | 3,40 | 0,73 | 1,661 | 288 | ,098 | 11+ | 161 | 3,27 | 0,62 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Toplam Puan | 1-10 | 129 | 3,40 | 0,73 | 1,661 | 288 | ,098 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 11+ | 161 | 3,27 | 0,62 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

p<0,05

Tablo 13'e göre öğretmenlerin okuldaki görev süreleri ile bilginin paylaşılması ve bilginin kullanılması alt boyutlarını arasında istatistiksel anlamlı bir fark görülmemiştir ($p>0,05$). Bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması alt boyutları ise öğretmenlerin okullardaki görev sürelerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır ($p<0,05$). Görev süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması boyutlarındaki puanları görev süresi 11 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksektir ($p<0,05$). Buna göre bir okulda 10 yıl süresince görev yapan öğretmenler bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması süreçlerine daha etkin katılırken okuldaki görev süresi 10 yılın üzerine çıkan öğretmenlerin bu boyutlardaki etkin olma halleri azalmaktadır. Bu durumun nedeni öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi arttıkça oluşmuş olması muhtemel azalan örgütsel güven düzeyi ile artan mesleki atalet ve mesleki körleşme düzeyleri olabilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Toplumların bulunduğu noktadan daha iyi bir noktaya erişebilmeleri yetişmekte olan genç kuşaklarının bilişsel, duygusal, sosyal, kültürel, ahlâkî ve psikomotor gelişimlerinin sağlanmasına ve onların paylaşılan değerler etrafında sosyal bütünleşmelerinin gerçekleştirilerek belirlenen uzak amaçlar doğrultusunda yetiştirilmelerine bağlıdır. Böylesi bir sosyal gelişim için tüm vatandaşlar toplumun yeni üyelerini maddî bir karşılık gözetmeksizin, fırsat ve imkân eşitliğini gözeterek yetiştirecek resmî eğitim kurumlarından çağın gereklerine uygun nitelikli eğitim ve öğretim hizmeti alabilmeyi ummaktadırlar. Okullardaki öğrenme sürecinin baş aktörleri olan öğretmenlerden

başlayarak zorunlu eğitime tâbi tutulan öğrenciler aracılığıyla dalga dalga toplumun geneline yayılacak öğrenme halkalarının ilki örgütsel öğrenmeyle oluşturulabilir. İçinde bulunulan çağın en önemli belirleyicisi olan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ile bilgiye erişimin kolaylaşması ve bilginin yaygınlaşması eğitim hizmetinin ilk ve temel sunucusu olan resmî ilköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme kapasitelerini artırmayı zorunlu hale getirmiştir.

Örgüt, belirlenmiş bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelen insanlar ile soyut ve somut bir takım varlıklardan oluşan, birbirlerini besleyen ve destekleyen organları aracılığıyla etkin olabilen birliklerdir. Herhangi bir örgüte anlam kazandıran, ruh veren ya da onu harekete geçiren içindeki insanlardır. İnsan, öğrenme becerisine sahip olan, bilinçli olarak öğrenebilen bir varlıktır. Örgütler ise içindeki insanların sahip olduğu öğrenme becerisi kadar öğrenebilme kapasitesine sahip olan yapılardır. Öğrenmenin reaktif olarak yapısal bir meziyet haline geldiği örgütler öğrenen örgüt olarak; bu örgütlerin sürekli devam ettirme arzusunda oldukları yenilenme ve gelişmeyi sağlayan proaktif süreçleri ise örgütsel öğrenme olarak adlandırılabilir. Resmî ilköğretim kurumları açısından örgütsel öğrenme, vatandaşların beklentilerini tatmin edici bir düzeyde karşılayabilecek bir imkân olarak görülmeli ve sosyal gelişimin lokomotifini olan öğrenmeyi öğrenmiş bireylerin yetiştirilmesinin en etkili ve en etkin süreci olarak kabul edilmelidir.

Resmî ilköğretim kurumlarının bilgi toplumunun gereklerine uygun bir yapıya dönüşebilmeleri için öğrenen organizasyonların belirleyici özelliklerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenen organizasyon yapısının işlerliğini örgütsel düzeydeki öğrenme süreci sağlamaktadır. Kurumsal yapının öğrenen organizasyona dönüşebilmesi için örgütsel öğrenme sürecini oluşturan bilginin edinilmesi ya da üretilmesi, bilginin enformasyona dönüştürülerek paylaşılması, enformasyonun yorumlanması ve anlamlandırılması ya da kullanılması, enformasyonun kurumsal hafızada depolanması boyutlarının etkinleştirilmesi gerekmektedir. Örgütsel öğrenme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için bilgi yönetimi sürecini oluşturan bilginin edinimi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması boyutları etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilir.

Bir kamu kurumu olan resmî ilköğretim kurumlarında örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için en etkili ve etkin araç olarak bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması süreçlerini içeren bilgi yönetiminin kullanılıp kullanılmayacağını öğretmenlerin bakış açısından hareket ederek belirlemek amacıyla İstanbul ili Şişli ilçesindeki resmî ilköğretim kurumlarında görev yapan 290 öğretmenin katılımıyla yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin bilgi yönetiminin boyutlarından bilginin edinilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanması boyutlarına ilişkin ifadeler yeterli düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir. Çalışmanın bulgular ve yorumlar bölümünde de detaylı olarak yer verilen verilerden hareketle resmî ilköğretim kurumlarında, bilgi yönetiminin “bilginin edinilmesi” boyutunun örgütsel öğrenmenin “bilgi edinme” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin paylaşılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enformasyonu dağıtma” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin kullanılması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “enformasyonu yorumlama” boyutu için; bilgi yönetiminin “bilginin depolanması” boyutunun örgütsel öğrenmenin “kurumsal hafıza” boyutu için etkili ve etkin bir araç olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi yönetiminin unsurlarına yönelik bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile Erdoğan ve Polatcan (2012) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan Mersin ilindeki ilköğretim okullarında bilgi yönetimi uygulamalarının eğitimciler tarafından yüksek düzeyde algılandığı sonucu ve Üzümlü (2009) tarafından ulaşılan resmî ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetiminin kullanılabilmesi sonucuna paraleldir.

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile bilgi yönetiminin bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı; bilginin kullanılması boyutunda ise erkek öğretmenlerin ortalama puanının kadınların puanından anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre öğretmenlerin yaş grupları ile bilgi yönetiminin bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin kullanılması ve bilginin depolanması alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Muratoğlu ve Özcan (2006) tarafından yapılan çalışmada elde edilen “Aktif bilgi yönetimi” boyutunda 20-30 yaş grubunda olan deneklerin katılımlarının “ara sıra”; 31-40 yaş ve 41 ve üzeri yaş grupları ise “çoğunlukla” düzeyinde olduğu sonucuyla farklılaşmaktadır. Araştırmayla öğretmenlerin branşı ile bilgi yönetiminin bilginin paylaşılması ve bilginin depolanması boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir olmadığı ancak sınıf öğretmenlerinin bilginin edinilmesi puanının branş öğretmenlerine göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu ve branş öğretmenlerinin bilginin kullanılması puanının sınıf öğretmenlerinden anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kıdem yılları ile bilginin edinilmesi, bilginin paylaşılması, bilginin depolanması boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı ancak kıdem yılı 1-20 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin kullanılması puanı kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Bostancı ve Şap (2011) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarından kıdem yılı 21 ve üzeri

olan eğitimcilerin ilköğretim okullarında bilgi yönetiminin daha yüksek düzeyde gerçekleştiği kanaatiyle kısmen farklılaşmaktadır. Öte yandan Cemaloğlu ve Şahin (2007) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin kıdem yılları arttıkça duyarsızlaşma ve duygusal tükenme düzeyleri de yükselmektedir. Bu veri, çalışmanın sonuçlarından kıdem yılı 1-20 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin kullanılması puanı kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olmasının nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Araştırma ile öğretmenlerin okuldaki görev süreleri ile bilginin paylaşılması ve bilginin kullanılması boyutları arasında istatistiksel anlamlı bir fark olmadığı ancak görev süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması boyutlarındaki puanları görev süresi 11 yıl ve üzeri olanlara göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenleri arasında gösterilen örgütsel güven düzeyinin düşüklüğü, Polat ve Celep (2008) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi arttıkça örgütsel güven algılarının da azaldığı sonucu ile desteklenmektedir.

Karakuzu (2014)'nin dediği gibi bilgi yönetimi bir defaya mahsus değildir; diğer yönetim işleri gibi süreklilik gerektirir. Eğitim yöneticilerinin, bilgi yönetimini de diğer önemli yönetim işleri gibi görerek bu konuya da sürekli zaman ayırmaları gerekmektedir. Konuyla ilgili yaşanan aksamaların, eğitim yöneticilerinin iş yoğunluğundan kaynaklandığı göz ardı edilmemelidir. Awang (2009), bilgi yönetimi faaliyetleri ve aynı kapsamda ele alınan yönetim, teknoloji ve kültür arasındaki ilişkileri araştırdığı çalışmasında, zaman sıkıntısının müdürlerin ve öğretmenlerin, bilgi aktivitelerini gerçekleştirebilmesini sınırlandırdığı sonucuna ulaşmıştır. Okullarda örgütsel bir bilgi sistemi oluşturmak için okulda bilgi yönetimi sistemine önem verilmelidir. Sürekli değişen ve gelişen eğitim ortamlarında, yeni ihtiyaçlar da kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır. Değişen ve gelişen koşullar, okullardan ve öğretmenlerden beklentileri de farklılaştırmaktadır. Buradaki en önemli konu okulları artık sadece bilginin yayıldığı yerler olmaktan çıkarıp aynı zamanda bilginin üretildiği yerler haline getirme zorunluluğudur (Hargreaves, 1999). Bu noktada eğitim yöneticilerine büyük görev düşmektedir. Sadece öğretmenleri desteklemek ve onların yollarını açmanın ötesinde kendisi de bizzat çalışarak, güncel yenilikleri yakalamalı, yeni bilgiyi bularak ya da üretme sürecine dâhil olarak çalışanlarına örnek olmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- ✓ Örgütsel öğrenme sürecini resmî ilköğretim kurumlarında etkili ve etkin bir şekilde gerçekleştirmek isteyen eğitim yöneticileri bir araç olarak bilgi yönetiminin unsurlarını kullanabilirler.
- ✓ Resmî ilköğretim kurumlarının öğrenen birer organizasyona dönüşmesini isteyen politika yapıcılar öncelikle bu kurumlarda örgütsel öğrenme sürecine yönelik, ardından da örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek için bilgi yönetimini bir araç olarak kullanmaya yönelik kararlar alabilirler ve eylem plânları tasarlayabilirler.
- ✓ Resmî ilköğretim kurumlarında örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceğine yönelik bilimsel çalışma yapacak araştırmacılar bilgi yönetimi haricinde başka hangi araçların da kullanılabileceği ile ilgili araştırma yapabilirler.
- ✓ Yine resmî ilköğretim kurumlarında bilgi yönetimi ile ilgili bilimsel çalışma yapacak araştırmacılar nicel araştırma ile ölçülemeyen bilgi yönetiminin unsurlarından bilginin kullanılması sürecine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek düzeyde katılım sağlama nedenlerini; bilginin edinilmesi sürecine sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha yüksek katılım sağlama nedenleri ve bilginin kullanılması sürecine sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek katılım sağlama nedenlerini; bilginin kullanılması sürecine kıdem yılı 1-20 yıl arasında olan öğretmenlerin kıdem yılı 21 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek katılım sağlama nedenlerini; bilginin edinilmesi ve bilginin depolanması süreçlerine okuldaki görev süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin 11 yıl ve üzeri olanlara göre daha yüksek katılım sağlama nedenlerini daha derinlemesine ortaya koymaya yönelik nitel çalışmalar yapabilirler.

Etik Beyan

İstanbul Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'nın 19/02/2023 tarihli ve 1615165 sayılı yazısına göre "Resmî İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi" başlıklı bu çalışmanın 26/12/2022 tarihinde gerçekleşen incelenmesi sonucunda; oybirliğiyle adı geçen çalışmada etik açıdan bir sorun olmadığına karar verilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akgün, A. E. & Keskin, H. (2003). "Sosyal Bir Etkileşim Süreci Olarak Bilgi Yönetimi ve Bilgi Yönetimi Süreci", Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 5(1):175-188 .
- Alavi, M. & Leidner, D. E. (2001). "Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues", MIS Quarterly, 25(1):107-136.



- Anyacho, B. C. (2021). *The Knowledge Café: Create an Environment for Successful Knowledge Management*, Berrett-Koehler Publishers, California.
- Atak M. (2011). “Örgütsel Bilginin Yönetimi ve Öğrenen Organizasyon Yazınındaki Yeri”, “İş, Güç” Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 13(2):157-176.
- Awang, M. (2009). *Knowledge Management in Malaysian Secondary Schools: Implications of The "Smart School" Initiative*, Doctoral Dissertation, University of Stirling, UK.
- Balay, R. “Öğrenen Örgütler”, Öğrenen Örgütlerin Dinamikleri, Ed. Kamile Demir & Cevat Elma, ss.11-50, Sandal Yayınları, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul
- Basım, H. N. & Şeşen, H. (2009). “Öğrenme ve Öğrenen Örgütler”, Örgütlerde Değişim ve Öğrenme, Ed. A. Kadir Varoğlu & H. Nejat Basım, ss. 45-74, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Bayraktar, B. B. B. (2007). *21. YY. Bilgi Yöneticisi: Özellikleri, Rol ve Becerileri, Yetkinlikleri ve Alışkanlıkları*, Beta, İstanbul.
- Bayramoğlu G. (2016) “Karmaşıklık Paradigması Işığında Örgüt Teorilerinin Yeniden Değerlendirilmesi”, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 35:49-63.
- Bhatt, G. D. (2001). “Knowledge Management in Organizations: Examining The Interaction Between Technologies, Techniques and People”, *Journal of Knowledge Management*, 5(1):68-75.
- Bhirud, S.; Rodrigues, L. & Desai, P. (2005) “Knowledge Sharing Practices in KM: A Case Study in Indian Software Subsidiary”, *Journal of Knowledge Management Practices*, 2:83-90.
- Bostancı, A. B. & Şap, H. (2011). “Kamu ve Özel İlköğretim Okullarında Bilgi Yönetimi”, *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(8):1-20.
- Bozbayındır, F. (2019). “İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenmenin Engellerine İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri ve Çözüm Uygulamaları”. (Ed. Selma Yel & Osman Köse), II. Uluslararası Türk-Rus Dünyası Akademik Araştırmalar Kongresi: Bildiri Tam Metin Kitabı, ss. 107-117, Asos Yayınları, Ankara.
- Celep, C. & Çetin, B. (2014). *Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Celep, C. (2021). *Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Öğrenme*, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Cemaloğlu, N. & Şahin, D. E. (2007). “Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2):465-484.
- Collinson V. & Cook, T. F. (2016). *Örgütsel Öğrenme* (Çev. Ed. Murat Gürkan Gülcan), Pegem Akademi, Ankara.
- Coppieters, P. (2005). “Turning Schools Into Learning Organizations”, *European Journal of Teacher Education*, 28(2):129-139.
- Coşkun, R. (2000). “Geleneksel Organizasyondan Öğrenen Organizasyona Geçiş: Teorik Çerçeve ve Uygulamaya Yönelik Öneriler”, *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2:109-116.
- Çalkavur, E. (2006). *Öğrenen Organizasyon Yolculuğu: Bir Başarı Öyküsü*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çınar, İ. (2020). *Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Yeterliliği*, Eğiten Kitap, Ankara.
- Demirbaş, F. & Bostancı A. B. (2020). “Okulların Örgütsel Öğrenmeleri İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Düzeyleri Arasındaki İlişki”, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3):1426-1439.
- Dove, R. (1999). “Knowledge Management, Response Ability and The Agile Enterprise”, *Journal of Knowledge Management*, 3(1):18–35.
- Drucker, P. F. (1999). “Yeni Örgütün Ortaya Çıkışı”, *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Bilgi Yönetimi*, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, İstanbul.
- Erdoğan, H. & Polatcan, M. (2012) “İlköğretim Okullarında Bilgi Yönetimi Mersin İli Örneği” IV. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiri Kitabı, ss. 447-468, Muğla.
- Eren, E. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Ereş, F. (2020). *Eğitimde Politika Planlama Ekonomisi*, Pegem Akademi, Ankara.

- Fiol, C. M. & Lyles, M. A. (1985). "Organizational Learning", *Academy of Management Review*, 10(4):803-813.
- Garvin, D. A. (1999). "Öğrenen Bir Örgüt Yaratmak". *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Bilgi Yönetimi*, Çev. Gündüz Bulut, ss. 51-81. Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, İstanbul.
- Gizir, S. (2008). "Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü ve Örgütsel Öğrenme" *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2):182-196.
- Güçlü, N. & Kseanela, S. (2006). "Bilgi Yönetimi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4):351-371.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Analiz-Yöntem*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Hansen, M. T. & Nohria, N. & Tierney, T. (2001). "Bilgi Yönetimi Stratejiniz Ne?", *Harvard Business Review Dergisinden Seçmeler: Örgütsel Öğrenme*, Çev. Nurettin Elhüseyni, ss. 69-92, Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası, İstanbul.
- Hargreaves, D.H. (1999). "The Knowledge-Creating School", *British Journal of Educational Studies*, 47(2):122-144.
- Herrgard, T. H. (2000). "Difficulties in Diffusion of Tacit Knowledge in Organizations", *Journal of Intellectual Capital*, 1(4):357-365.
- Ho, S. K. M. (1999) "Total Learning Organisation", *The Learning Organization*, 6(3):116-120.
- Hong, J. C. & Kuo, C. L. (1999). "Knowledge Management in The Learning Organization", *The Leadership & Organization Development Journal*, 20(4):207-215.
- Huber, G. P. (1991). "Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures", *Organization Science*, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March, 2(1):88-115.
- Kalkan, V. D. (2006). "Örgütsel Öğrenme ve Bilgi Yönetimi: Kesişim ve Ayrışma Noktaları", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16):22-36.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karakuzu, E. (2014). *Orta Öğretim Kurumları Müdürlerinin Bilgi Yönetim Yeterliklerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Laudon, K. C. & Laudon, J. P. (2014) *Management Information Systems*, Pearson Education Limited, England.
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (2003). "Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire", *Advances in Developing Human Resources*, 5(2):132-151.
- Marquardt, M. J. (1996). "Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success", McGraw-Hill Companies, London.
- Martensson, M. (2000). "A Critical Review of Knowledge Management As A Management Tool", *Journal of Knowledge Management*, 4(3):204-216.
- Memduhoğlu, H. B. & Kuşci, E. (2012). "Yönetici ve Öğretmenlerin Algılarına Göre İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme", *İlköğretim Online*, 11(3):748-761.
- Meyer, A. D. (1982). "Adapting to Environmental Jolts", *Administrative Science Quarterly*, 27(4):515-537.
- Muratoğlu, V. & Özmen, F. (2006). "Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Stratejileri- Yaş ve Okul Türü Değişkenlerine Göre Eğitimci Görüşleri (Tunceli İl'i Örneği)", <http://ab.org.tr/ab06/bildiri/85.pdf>.
- Nemati, H. R.; Steiger, D. M. & Iyer, L. S. & Herschel, R. T. (2002). "Knowledge Warehouse: An Architectural Integration of Knowledge Management, Decision Support, Artificial Intelligence and Data Warehousing", *Decision Support Systems*, 33(2):143-161.
- Nonaka, I. (1994). "A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation", *Organization Science* 5(1):14-37.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi Çağında Yönetim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özdamar, K. (2002). *Statistical Data Analysis With Package Programs-1*, Kaan Bookstore, Eskişehir.

- Özler, H.; Özler, D. E. & Gümüştekin, G. E. (2006). “Örgütlerde Etkileşim Mekanizmaları Kapsamında Bilgi Paylaşımı ve Ödüllendirme İlişkisi”, Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 8(2):137-151.
- Pınar, İ. (1999). “Öğrenen Organizasyonların Kültürel Çerçevesi”, İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 28(2):37-78.
- Polat, S. & Celep, C. (2008). “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Adalet, Örgütsel Güven, Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına İlişkin Algıları”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54:307-331.
- Preskill, H. & Torres R. T. (1999). *Evaluative Inquiry for Learning in Organization*, SAGE Officialations, Inc.
- Rosenstiel, L. V. & Koch, S. (2001) “Change in Socioeconomic Values As a Trigger of Organizational Learning” (Ed. Meinolf Dierkes, Ariane Berthoin Antal, John Child, and Ikujiro Nonaka), *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, pp. 198-220, Oxford University Press, Oxford.
- Semerci, N. (2005). “Problem Temelli Öğrenme ve Öğretmen Yetiştirme”, *Millî Eğitim: Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(166):248-256.
- Senge, P. (2007). *Beşinci Disiplin: Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması*, (Çev. Ayşegül İldeniz & Ahmet Doğukan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Seymen, O. A. & Bolat, T. (2002) *Örgütsel Öğrenme ve Kıyaslama (Benchmarking) Tekniğinin Bir Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Kullanılması*, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Stata, R. (1989). *Organizational Learning: The Key to Management Innovation*, *Sloan Management Review*, Spring, 63-73. *Sloan Management Review*; Cambridge Vol. 30, Iss. 3, (Spring 1989): 63.
- Şahin, F. & Cemaloğlu, N. “Ortaöğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenmeyi Destekleyici ve Engelleyici Faktörler”, *Başkent University Journal of Education*, 8(1):28-39.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*, Pearson, Boston.
- Tiwana, A. (2003) *Bilginin Yönetimi*, Dışbank Kitapları.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen Okul*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tutar, H. (2006). *Yönetim Bilgi Sistemi*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yeniçeri, Ö. (2006). “Örgütleri Etkinleştirme Aracı Olarak Bilgi ve Bilgi Yönetimi”, *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*, Ed. Özcan Yeniçeri, ss. 175-191, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Yeniçeri, Ö. & İnce, M. (2005). *Bilgi Yönetim Stratejileri ve Girişimcilik*, IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Yetim, E. (2015). “İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, *Yüksek Lisans Tezi*, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yeung, C. & Holden, T. (2000). “Knowledge Re-Use as Engineering Re-Use: Extracting Value From Knowledge Management”, *Third International Conference on Practical Aspects of Knowledge Management*, Switzerland.
- Yılmaz, M. (2011). “Bilgi Yönetimi Ve Örgütsel Öğrenme İlişkisi: Kavramsal Bir Yaklaşım”, *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46:313-332.
- Ünal, A. (2007). *Öğrenen Organizasyon Olarak Okul*, *Eğitim, Gelişim ve Değişim-1*, Ed. Ali Murat Sünbül, ss. 85-105, Konya.
- Ünal, A. (2014). “Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusunda Öğretmen Görüşleri”, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35:19-32.
- Üzüm, S. (2009). “Resmî İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Öğrenme Aracı Olarak Bilgi Yönetimi”, *Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zaim, (2005). *Bilginin Artan Önemi ve Bilgi Yönetimi*, İşaret Yayınları, İstanbul.