

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

LİSE YÖNETİCİLERİNİN YENİLİK YÖNETİMİ BECERİLERİ
İLE OKULLARDAKİ ÖRGÜTSEL ÖĞRENME
MEKANİZMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Yunus Emre ÖMÜR

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Türkan ARGON

HAZİRAN-2014

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Yunus Emre Ömür'e ait “**Lise Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Becerileri ile Okullardaki Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri**” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir. (20/06/2014)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Türkan ARGON

Üye : Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN

Üye : Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Onayı

Doç. Dr. Türkan ARGON

Enstitü Müdürü

ABSTRACT

TEACHER OPINIONS ON INNOVATION MANAGEMENT SKILLS OF SCHOOL ADMINISTRATORS AND ORGANIZATIONAL LEARNING MECHANISMS AT HIGH SCHOOLS

Yunus Emre ÖMÜR

Thesis of Master's Degree

Division of Educational Administration and Supervision

Adviser of Thesis : Associate Prof. Dr. Türkan ARGON

June 2014; xvi + 223 pages

The purpose of this study is to determine high school teachers' opinions on innovation management skills of school administrators and organizational learning mechanism at high schools. Accordingly, teachers' opinions on innovation management skills of school administrators, and organizational learning mechanism were identified. Afterwards whether teachers' personal traits have an effect on their views was investigated, and then the relationship between teachers' views on school administrators' innovation management skills and organizational learning mechanisms was investigated.

The population of the research consists of 790 high school teachers working in central district of Bolu in 2013-2014 educational year. For sampling, random sampling method was utilized and accordingly, the research was carried out with 272 high school teachers. Personal information form, Organizational Learning Mechanisms Scale, and Scale of Innovation at Schools were used to collect research data. The data was analyzed with SPSS 17 software, and frequency, percentage, Mann Whitney U, Kruskal Wallis, and Spearman Rho correlation tests were executed to be able to analyze the data.

According to results of the research, teachers' opinions on organizational learning mechanisms of their schools is at moderate level. On examining the points regarding dimensions of the scale, it is seen that point of 'searching information' dimension is the highest, and the point of 'acquiring and disseminating information' is the lowest.

Teachers' opinions on innovation management skills of their administrators' is also investigated and it is seen that their opinions are at 'fairly agree' level. Teachers' opinions regarding the dimensions of the scale are also investigated and it is found that the dimension with the highest point is 'organizational culture and structure' dimension, and the one with the lowest point is 'project management' dimension.

Teachers' opinions on innovation management skills of administrators and organizational learning mechanism of schools are also investigated according to teachers' personal traits and no statistically significant difference was observed between teachers' opinions and gender, age, seniority at teaching profession, level of education, marital status and seniority at their current schools. Besides, statistically significant differences are observed between teachers' opinions and teachers' speciality, type of high school, number of students at their schools, number of teachers working at their schools, and number of administrators working at their schools.

Moreover, it is ascertained that there is a meaningful, statistically significant and high level relationship between teachers' opinions on innovation management skills of school administrators and organizational learning mechanism at schools.

Key Words: Organizational Learning Mechanisms, Innovation management, Teacher, School Administrator.

ÖZET

LİSE YÖNETİCİLERİNİN YENİLİK YÖNETİMİ BECERİLERİ İLE OKULLARDAKİ ÖRGÜTSEL ÖĞRENME MEKANİZMALARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Yunus Emre ÖMÜR

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Türkan ARGON

Haziran 2014; xvi + 223 sayfa

Bu araştırmanın amacı, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmaları ile lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmaları ve yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşleri belirlenmiş, öğretmenlerin kişisel özelliklerinin bu görüşler üzerinde etkisi olup olmadığı tespit edilmiş ve örgütsel öğrenme mekanizmaları ile yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

İlişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olan bu araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bolu ili merkez ilçedeki liselerde çalışmakta olan 790 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilerek basit rastgele örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. Liselerde çalışmakta olan 272 öğretmen ile yürütülmüş olan çalışmanın verileri ise kişisel bilgi formu, Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği ve Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği ile toplanarak SPSS 17 paket programı ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ise frekans, yüzde, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Rho korelasyon analizlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin, orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde ise en yüksek puanın ‘bilgiyi arama’ boyutunda, en düşük puanın ise ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutunda olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ise “orta derecede katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği’nin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde ise en yüksek puanın ‘örgütsel kültür ve yapı’ boyutunda, en düşük puanın ise ‘proje yönetimi’ boyutunda olduğu belirlenmiştir.

Okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmaları ve yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri kişisel değişkenlere göre incelenmiş ve hem toplam ölçek puanlarında, hem de alt boyutlara ilişkin puanlarda cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim seviyesi, medeni hal ve mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Örgütsel öğrenme mekanizmaları ve yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş, okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve yönetici sayısı değişkenlerine göre ise farklılaştığı tespit edilmiştir.

Ayrıca okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmaları ile yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişki incelenmiş ve her iki görüş arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları, Yenilik Yönetimi, Öğretmen, Yönetici

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk andan itibaren desteğini, emeğini, vaktini ve güler yüzünü esirgemeyen; akademisyen olmam konusundaki desteğini unutamayacağım saygıdeğer danışmanım, hocam Doç. Dr. Türkan ARGON'a samimi bir teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans eğitimimin boyunca desteğini esirgemeyen saygıdeğer hocam Doç. Dr. Şenay SEZGİN NARTGÜN'e, tez hazırlama sürecinde bana gösterdikleri anlayış ve rehberlik için Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Başkanı sayın Doç. Dr. Hasan Basri GÜNDÜZ'e ve Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı sayın Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ'a da yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca kişilikleri, fedakârlıkları ve anlayışları ile bana örnek olan, sevgi ve desteklerini her an yanımda hissettiğim anne ve babama, sevgili kardeşlerim Ömer'e ve Ayşe Saliha'ya da sonsuz minnettarlığımı sunmak boynumun borcudur.

Son olarak büyük küçük birçok konuda yardımlarını esirgemeyen Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kıymetli hocalarına, araştırma görevlilerine, sabrı ve sabırsızlığıyla her zaman yanımda olan Arife'ye ve Hikmet Zebercet'e de ayrıca teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ABSTRACT.....	iii
ÖZET	v
TEŞEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
ÖNSÖZ	xvii
 BÖLÜM I.....	 1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	9
1.3. Çalışmanın Amacı	9
1.4. Araştırmanın Önemi	10
1.5. Tanımlar.....	11
 BÖLÜM II	 14
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	14
2.1. Öğrenme	14
2.1.1. Öğrenmenin tanımı	14
2.1.2. Öğrenme yaklaşımları.....	15
2.2. Örgütsel Öğrenme.....	22
2.2.1. Örgütsel öğrenme tanımı	23
2.2.2. Örgütsel öğrenme düzeyleri.....	24
2.2.3. Örgütsel öğrenme süreci	32
2.2.4. Örgütsel öğrenme engelleri.....	42
2.2.5. Örgütsel öğrenme ve kültür	49
2.2.6. Örgütsel öğrenme ve örgüt yapısı.....	55

2.2.7. Örgütsel öğrenme mekanizmaları	60
2.2.8. Eğitim örgütleri ve örgütsel öğrenme	63
2.3. Yenilik Yönetimi	68
2.3.1. Yenilik kavramı	68
2.3.2. Yenilik süreci	70
2.3.3. Yenilik türleri.....	73
2.3.4. Yenilik yönetimine etki eden faktörler	82
2.3.5. Yenilik yönetimi süreci.....	88
2.3.6. Okul örgütlerinde yenilik yönetimi.....	94
2.4. Örgütsel Öğrenme ve Yenilik Yönetimi.....	100
2.5. İlgili Araştırmalar	103
2.5.1. Örgütsel öğrenme ile ilgili araştırmalar	103
2.5.2. Yenilik yönetimi ile ilgili araştırmalar.....	108
BÖLÜM III.....	111
3. YÖNTEM.....	111
3.1. Araştırmanın Modeli.....	111
3.2. Evren ve Örneklem	111
3.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri	112
3.3. Veri Toplama Araçları	117
3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	118
BÖLÜM IV	120
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	120
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	120
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	123
4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.....	123
4.2.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular.....	126
4.2.3. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular	130
4.2.4. Branş değişkenine ilişkin bulgular.....	134
4.2.5. Okul türü değişkenine ilişki bulgular.....	139
4.2.6. Öğrenim seviyesi değişkenine ilişkin bulgular.....	144

4.2.7. Medeni hal değişkenine ilişkin bulgular	147
4.2.8. Okullardaki oğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulgular	149
4.2.9. Oğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulgular	152
4.2.10. Çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular	156
4.2.11. Okullardaki yönetici sayısı değişkenine ilişkin bulgular	159
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	162
BÖLÜM V	167
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	167
5.1. Sonuçlar	167
5.1.1. Oğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sonuçlar	168
5.1.2. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar	169
5.1.3. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar	169
5.1.4. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	173
5.2. Öneriler	174
KAYNAKÇA	177
EKLER	209
ÖLÇEK FORMU	210
ARAşTIRMA İZNİ	214
ÖLÇEK İZİNLERİ İLE İLGİLİ MAİL YAZIşMALARI	215

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2-1. Örgütsel Öğrenme Tanımları.....	23
Tablo 2-2. Örgüt yapısı ve öğrenme arasındaki ilişki	57
Tablo 2-3. Örgütsel öğrenme mekanizmaları tipleri	61
Tablo 2-4. Okulların öğrenen örgüt dönüşümlerinde geçirdikleri aşamalar	66
Tablo 2-5. Yenilik sürecine ilişkin mitler ve gerçekler.....	71
Tablo 2-6. Yenilik türleri tipolojisi	74
Tablo 2-7. Bazı radikal yenilikler ve gerçekleşme süreleri.....	80
Tablo 2-8. Yenilikçiliğe etki eden doğal ve mekanik örgütsel yapıların özellikleri.....	83
Tablo 2-9. Aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı gelişen yenilik sürecinde yönetime düşen sorumluluklar.....	91
Tablo 2-10. Örgütlerin yenilik sürecinde karşılaştıkları engeller	92
Tablo 3-1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları.....	112
Tablo 3-2. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları.....	112
Tablo 3-3. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları	113
Tablo 3-4. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları	113
Tablo 3-5. Öğretmenlerin okul türüne göre dağılımları.....	114
Tablo 3-6. Öğretmenlerin öğrenim seviyesine göre dağılımları	114
Tablo 3-7. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre dağılımları	115
Tablo 3-8. Öğretmenlerin çalıştıkları okulda görev yapan öğretmen sayılarına göre dağılımları.....	115
Tablo 3-9. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre dağılımları	116
Tablo 3-10. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda bulunan yönetici sayılarına göre dağılımları	116
Tablo 3-11. Öğretmenlerin medeni hallerine göre dağılımları	122
Tablo 3-12. Ölçeklerde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları	119

Tablo 4-1. Liselerdeki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşleri	120
Tablo 4-2. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşleri	122
Tablo 4-3. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.....	123
Tablo 4-4. Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.	125
Tablo 4-5. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	127
Tablo 4-6. Liselerdeki yöneticilerin yeniliği yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	129
Tablo 4-7. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	131
Tablo 4-8. Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	133
Tablo 4-9. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis Testi sonuçları	135
Tablo 4-10. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	137
Tablo 4-11. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları. ..	139
Tablo 4-12. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları	142

Tablo 4-13. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin öğrenim seviyesine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.	144
Tablo 4-14. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim seviyesi değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları	146
Tablo 4-15. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin medeni hal değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.....	147
Tablo 4-16. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin medeni hal değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.	148
Tablo 4-17. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	149
Tablo 4-18. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	151
Tablo 4-19. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmen sayısı değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.....	153
Tablo 4-20. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okullardaki öğretmen sayılarına göre analiz edildiği Kruskal Wallis testi sonuçları	155
Tablo 4-21. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin okullarındaki çalışma sürelerine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları.	157
Tablo 4-22. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları	158

Tablo 4-23. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin okullardaki yönetici sayısı değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları	160
Tablo 4-24. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okullardaki yönetici sayısı değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları	161
Tablo 4-25. Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri arasındaki ilişki	162

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2-1: Tek döngülü öğrenme	26
Şekil 2-2: Tek döngülü öğrenme modeli	27
Şekil 2-3: Çift döngülü öğrenme modeli	29
Şekil 2-4: Üç döngülü öğrenme modeli	31
Şekil 2-5: Örgütsel öğrenme süreci şeması	33
Şekil 2-6: Örgütsel öğrenme süreci	41
Şekil 2-7: Rakip değerler çerçevesi	51
Şekil 2-8: AU modeli	76
Şekil 2-9: Yenilik yönetimi süreci	81
Şekil 2-10: Örgütsel öğrenme ve yenilik arasındaki ilişki modeli	102

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Lise Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Becerileri ile Okullardaki Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri**” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda aitta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

30/06/2014

Yunus Emre ÖMÜR

ÖNSÖZ

Francis Bacon, bilginin güç olduğunu ve bilginin kendisinde büyük bir kudret olduğuna dikkat çekmiştir. Bacon'dan 400 sene sonra bile her alanda bilgiye sahip olmanın ve onu etkili bir şekilde kullanabilmenin önemi açıkça görülebilmektedir. Örgütlerin ve bireylerin en değerli sermaye ve varlığının bilgi olduğu çağımızda, sadece bilgiye sahip olmak yeterli olmamakla birlikte, bu bilgiyi örgütün bir varlığı haline getirebilmek örgütsel öğrenme ile mümkün olmaktadır. Çünkü örgütsel öğrenme ile kullanılıp örgütte ortak bir anlayış haline getirilmemiş olan bilginin, sadece bir yığın oluşturduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda ele alındığında örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayan örgütsel öğrenme mekanizmalarının önemi daha da anlaşılır bir hale gelmektedir.

Öte yandan oldukça dinamik ve değişken bir çevrede faaliyet göstermekte olan örgütler için sürekli gelişim ve yenilik de rekabetçilik ve güncellik açısından önem taşımaktadır. Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Saatleri Ayarlama Enstitüsü adlı eserinde de ifade ettiği üzere, 'yeninin bulunduğu yerde başka meziyete lüzum yoktur.' Çünkü zamanın ve mesafelerin oldukça kısaldığı çağımızda yenilik, bir seçenek değil bir zorunluluk halini almıştır. Örgütlerde yenilik ile ilgili alanyazın incelendiğinde ise örgütsel öğrenmenin, yenilikçilik ve yeniliğin yönetimi açısından önemli bir etken olduğu görülebilmekle birlikte, bu ilişkiyi destekler nitelikteki ampirik çalışmaların azlığı bu araştırmanın önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışma ile okul yöneticilerinin yeniliği yönetme becerileri ve okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmiş ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmanın hem okullardaki örgütsel öğrenme, hem de yenilik yönetimi ile ilgili alanyazına önemli katkılar sağlayacağı ümit edilmektedir.

Yunus Emre ÖMÜR

İstanbul-2014

BÖLÜM I

1. Giriş

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, araştırmanın alt amaçları, araştırmanın önemi, tanımlar ve ilgili araştırmalar alt bölümleri yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

İlk kez 1960'lı yıllarda Cyert ve March (1963) tarafından ortaya atıldığından beri örgütsel öğrenme kavramı hem yönetim ve örgüt bilimi ile ilgili çalışan akademisyenler, hem de uygulayıcılar tarafından ilgiyle karşılanmış ve birçok kaynakta farklı yazarlar tarafından yorumlanmıştır. 1978 yılında ise Argyris ve Schön tarafından örgütlerde öğrenme ile ilgili ilk model ileri sürülmüştür. Bu model ve sonrasında birçok akademisyen ve yazar alanla ilgilenerek örgütsel öğrenmeyi farklı açılardan ele almışlardır. Bu bağlamda Argyris ve Schön (1978) örgütsel öğrenme kavramını hataların tespit edilip düzeltilmesi olarak, Fiol ve Lyles (1985) geçmiş eylemler ve onların etkililiği ile gelecekteki eylemler arasında geliştirilmiş olan sezgi, bilgi ve ilişkiler olarak, Senge (1990) istenen sonuçlara ulaşmak için gerekli olan yetenekleri sürekli geliştirmek olarak ve Töremen (2011) ise örgütsel çevrenin belirsizlik ve karmaşıklığına tepki gösterme, değişiklik meydana getirme düşüncesini artırma olarak tanımlamışlardır.

Zaman içinde bir çok yazar, örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda çeşitli fikirler ileri sürmüşlerdir. Fakat bu fikirlerin bir çoğunun çıkış noktası Argyris ve Schön (1978)'ün ortaya attığı tek döngülü (single loop) ve çift döngülü (double loop)

öğrenme olmuştur. Argyris ve Schön (1978)'ün isimlendirmesi, Fiol ve Lyles (1985) tarafından üst düzey öğrenme (higher level learning) ve alt düzey öğrenme (lower level learning); Adler ve Clark (1991) ile Arthur ve Smith (2001) tarafından ilk düzey öğrenme (first order learning) ve ikinci düzey öğrenme (second order learning), Levinthal ve March (1993) tarafından öğrenmede kullanma (exploitation) ve keşif (exploration) şeklinde isimlendirilerek incelenmiştir. Bu çalışmada ise bu iki tür öğrenme düzeyi için tek döngülü ve çift döngülü öğrenme tanımlaması tercih edilmiş, son olarak da üç döngülü öğrenmeye değinilmiştir.

Tek döngülü öğrenme çeşitli yazarlar tarafından, adapte olmayı öğrenme, alt düzey öğrenme (Argyris, 1978; Senge, 1990; Fiol ve Lyles, 1985) olarak tanımlanmıştır. Töremen (2011) bu öğrenme şeklinin örgütsel hataların düzeltilmesi için ortaya çıktığını ve örgütlerin bunu mevcut amaç ve politikalarına taşıdığını belirtmektedir. Fiol ve Lyles ise (1985) tek döngülü öğrenmenin genellikle kısa dönemli, yüzeysel ve geçici olduğunu belirterek geçmişteki davranışların bir tekrarı olabileceğini ve örgütün rutinleri seviyesinde kaldığını ileri sürmüşlerdir. Bu bağlamda tek döngülü öğrenmenin hedefinin, mevcut sistemin optimizasyonu ve hataların ortadan kaldırılması olduğu ileri sürülebilir.

Çift döngülü öğrenme ise tek döngülü öğrenmeden farklı olarak günlük eylem ve rutinlerin altında yatan zihinsel modellerin, politikaların ve varsayımların değiştirilmesini öngörmektedir (Van Grinsven ve Visser, 2011). Argyris (1995) çift döngülü öğrenmeyi hatalarla karşılaşıldığında başkalarının suçlanmasına neden olan ve temelde yatan ana programın değiştirilmesi olarak tanımlamıştır. Tek döngülü öğrenmenin aksine çift döngülü öğrenme sadece hataların tespit edilip düzeltilmesi ile kalmaz. Aynı zamanda hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için hatalı eylemlere yön veren stratejilerin, değerlerin ve normların değişmesini de kapsamaktadır (Huang ve Shih, 2001). Tek döngülü öğrenme, örgütte beklenmeyen sonuca sebep olan eylemlerin değiştirilmesini sağlarken, çift döngülü öğrenme bu eylemleri doğuran varsayımların, yapıların ve normların değiştirilmesini sağlamaktadır. Bu sebepten dolayı çift döngülü öğrenme daha soyut bir özellik taşımaktadır.

Tek döngülü öğrenme örgütün var olan yapısı dahilinde eylemlerin uyarlanması yoluyla öğrenmeyi sağlarken, çift döngülü öğrenme ise bu eylemlerin altında yatan zihinsel süreçlerin, yapıların değiştirilmesi vasıtasıyla öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu iki düzey öğrenmeden farklı fakat ikisini de kapsayıcı nitelikte olan üç döngülü öğrenme ise örgütün öğrenmeyi öğrenmesi, örgüt yapısını öğrenmeye uygun bir hale getirilmesi anlamına gelmektedir. Nitekim Snell ve Chak (1998) üç döngülü öğrenmeyi örgüt üyelerinin, kendilerinden önce örgütte var olan ve öğrenmeyi engelleyen veya teşvik eden yapıların farkına vararak öğrenme için yeni yapı ve stratejiler geliştirmesi olarak adlandırmıştır. Bu düzeydeki öğrenmeyi Argyris (1978) *deutero learning* adı altında, öğrenmenin öğrenilmesi olarak tanımlamış ve Marquardt (2002) ise öğrenmenin oluşup oluşmadığının sınanması ve varsayımlara eleştirel bir şekilde yaklaşılması yoluyla bu düzeyde öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenebilme olduğu anlaşılan üç döngülü öğrenmeyi Ameli ve Kayes (2011) örgütlerin tek döngülü ve çift döngülü öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceklerini öğrenmeleri olarak tanımlamıştır.

Örgütlerin başarılı bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için, sadece çift döngülü öğrenmeyi öğrenerek üç döngülü öğrenmeyi gerçekleştirmeleri yeterli olmayacaktır. Bunun yanı sıra örgütün çeşitli özelliklerinin de öğrenme sürecine ve başarısına etki ettiği bilinmektedir. Bu unsurlardan önemli ölçüde öne çıkanları örgütün sahip olduğu kültür ve yapısıdır.

Örgüt kültürü dinamik olması, yapılar, normlar vasıtasıyla örgütsel davranışı etkilemesi nedeniyle örgütsel öğrenme sürecini de etkisi altına almaktadır. Kültürün örgütsel öğrenmenin bir unsuru olarak ele alınması öğrenme sürecinde neler olduğunun ve neden öğrenmenin gerçekleşmediğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Mahler, 1997). Çünkü örgüt kültürünün belirli unsurları örgütün öğrenme kapasitesini etkilemekte ve neyin nasıl öğrenildiğine de etki etmektedir (Ayden ve Düşükcan, 2002). Mahler (1997) örgüt kültürünün örgütsel öğrenmeye rehberlik ettiğini, Schein (1996) ise örgüt kültürünün, örgütün geçmiş deneyimi ve öğrenmesinin bir sonucu olmakla birlikte öğrenme kapasitesinin temellerinden biri olduğunu belirtmiştir. Nitekim Popper ve Lipshitz (2000) de örgütsel öğrenme mekanizmaları, uygun örgüt

kültürü ile bütünleşmedikçe üretken ve verimli bir örgütsel öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini savunmuşlardır.

Öğütlerde bilginin edinilmesi, anlamlandırılıp dağıtılması ve hafızada depolanması aşamalarının hepsi bireylerin davranışlarından, inançlarından, varsayımlarından ve değerlerinden etkilenmektedir. Bu unsurları sınırlayan ve şekillendiren etmenler sadece örgüt kültüründen değil, aynı zamanda örgüt yapısından da etkilenmektedir. Örgüt yapısı ise iş etkinliklerini kontrol etmek ve bütünleştirmek için iş rollerinin ve yönetsel mekanizmalarının formal bir şekilde belirlenmesidir (Child, 1972). Çünkü işgörenlerin çalışma şekillerini önceden belirleyen görevleri ve yetki ilişkilerini sağlayan örgüt yapısıdır ve bu yapı örgüt içinde bilginin nasıl dağıtılacağını ve kullanılacağını belirleyerek bilginin etkili bir şekilde kullanılabilirliğine etki etmektedir (Hunter, 2002; Leon ve Garcia, 2011). Bir örgüt ne kadar esnek ve yatay bir şekilde örgütlenmişse, o kadar sağlıklı bir örgütsel öğrenme süreci geçirebilmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de örgütler, yetkiyi tek bir merkezde toplayarak merkeziyetçiliğin ve hiyerarşinin etkin olduğu yapılanmalar yerine, yerinden yönetimin benimsendiği yapıları tercih etmelidirler. Çünkü merkezi örgütlerde kararlar tek bir birim tarafından verilerek, hiyerarşi yukarıdan aşağı doğru inmektedir. Bu durumda merkezi örgütlerde karar verme pozisyonunda olanların etkili bir karar için gerekli bilgiye sahip olmamalarına veya aldıkları kararları etkili bir şekilde alt birimlere ulaştıramamalarına neden olmaktadır (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002). Yapının örgüt içinde gerçekleşen eylemlerin yapılış şeklini, bireyler ve birimler arasındaki ilişkilerin düzeyini ve niteliklerini belirlediği göz önünde bulundurulduğunda, örgütsel öğrenme sürecini etkileyen önemli unsurlardan biri olduğu anlaşılabilmektedir. Çünkü örgütsel öğrenme sürecinde yapı, hangi bilginin kullanılacağına, bilginin nasıl paylaşılacağına etki edecektir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ise bireyin öğrenmesinde sinir sisteminin oynadığı role eşdeğer bir rol oynamaktadır. Buna rağmen örgütsel öğrenme mekanizmaları, öğrenmenin üretken ve faydalı olacağını garanti edemez (Popper ve Lipshitz, 2000). Örgüt üyelerinin kendileri ve performansları ile ilişkili bilgiyi toplamaları, analiz etmeleri, depolamaları ve sistematik olarak dağıtarak örgütlerin

doğrudan öğrenmelerini sağlayan kurumsallaştırılmış yapısal ve süreçsel düzenlemeler olarak nitelendirilebilen örgütsel öğrenme mekanizmaları, örgüt üyeleri tarafından işletilen somut ve doğrudan gözlenebilen örgütsel sistemlerdir (Popper ve Lipshitz, 1998). Benzer bir şekilde örgütsel öğrenme mekanizmalarına bilginin örgüt üyeleri tarafından analiz edilip paylaşılarak, standart rutin ve süreçlerde değişimi meydana getirecek şekilde dağıtılmasını sağlayan ortak öğrenme forumları, toplantılar, eylem sonrası gözden geçirme etkinlikleri ve kıyaslama (benchmarking) takımları örnek olarak verilebilir. (Schechter ve Feldman, 2010; Lipshitz, Friedman ve Popper, 2007). Örgütsel öğrenme mekanizmaları örgütlerde, örgüt üyeleri tarafından analiz edilip dağıtılan bilginin örgütün bir varlığı haline gelmesini sağlayan çerçeveyi oluşturmaktadır (Schechter ve Asher, 2012).

Yenilik kavramı, var olan bir şeyde, öncekinden daha olumlu yönde değişiklikler yapmak ve ortaya yeni bir şeyler koymak olarak tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu'nun Güncel Sözlüğü'nde ise yenilik kavramı, "eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme" olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanımda ise yenilik kavramı "örgütün çevreye uyum sürecinin kolaylaştırmak için bir örgütün, çıktı, yapı ve süreçlerinde yapılan bir değişim aracı" olarak tanımlanmaktadır (Damanpour, 1987). Yenilik kavramını tanımlarken göz önünde bulundurulması gereken bir nokta, yeniliğin değişimle karıştırılamaması gerektiğidir. Yenilik kavramı değişimden daha dar bir alana vurgu yapmak için kullanılır ve geleneksel bir şekilde ürünler ve süreçler üzerine odaklanmış olumlu ve özel bir değişimdir (Vergiliel-Tüz, 2004). Buradan hareketle yenilik kavramının değişimin aksine, olumlu yönde ve kasıtlı bir değişimi işaret ettiği söylenebilir. Değişim kavramı ise olumlu veya olumsuz yönde gerçekleşebilen ve kasti olmak zorunda olmayan farklılıklar için kullanılmaktadır. Örgüt bağlamında ele alındığında ise yenilik kavramını Edwards (2000) yeni fikir ve gelişimlerin örgütün kurumsal yapısı içinde bulunan insanlar tarafından uygulanması olarak açıklamıştır. Trott (2005) ise yeniliğin tanımını "fikir, teknoloji geliştirme, yeni veya iyileştirilmiş bir ürün veya hizmetin üretilmesi ve pazarlanması gibi eylemleri içeren bütün süreçlerin yönetilmesi" olarak yaparak yeniliğin, yeni fikirlerin örgütte başarılı bir şekilde uygulanması olduğunu ifade etmiştir.

Fonksiyonlarından biri de içinde bulunduğu çevreye, çevrenin ihtiyaçlarına yönelik insan gücü yetiştirmek olan eğitim örgütlerinin de çevrelerinde meydana gelen değişim, gelişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmeleri veya bunların yıkıcı etkilerinden korunabilmeleri için örgütsel anlamda öğrenmeleri gerekmektedir. Kaynağını aldığı ve çıktısını verdiği toplumların geçirdiği değişimler, okulların işlevlerinin, yükümlüklerinin ve tanımlarının da sürekli değişmesini zorunlu kılmaktadır. Okula ilişkin olan bu algının değişmesinin altında yatan sebeplerden biri de toplumun artık yavaş yavaş endüstri toplumu olmaktan çıkıp bilgi toplumu haline gelmesidir. Okulun da toplumun bu değişen yapısına cevap verebilmesi için değişiklik göstermesi, sanayi toplumu bireylerinden ziyade bilgi toplumu bireyleri yetiştirebilecek şekilde bir değişim ve yenileşme göstermesi gerekmektedir. Bu bağlamda ise okulların örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilen kurumlar olabilmeleri ve örgütsel öğrenmeyi ne düzeyde, nasıl ve hangi yollarla gerçekleştirdikleri önem kazanmaktadır.

Mevcut okul sistemleri, bütün veli ve öğrenciler açısından gerçek anlamda değer taşıyan bir eğitim hizmeti sunmak için kolektif bilgilerini kullanan öğrenen örgütlere dönüştürülmelidir (Duffy, 1997). Bu bağlamda Silins, Mulford ve Zarins (2002) hızlı bir şekilde yaşanan küresel değişim ortamında öğrenen organizasyonlar olarak okulların, her seviyeden çalışanın işbirliği içinde sürekli öğrenebilecekleri ve öğrendiklerini uygulayabilecekleri sistemlere ve yapılara sahip olan okullar olduklarını belirtmişlerdir. Marks ve Louis (1999)'e göre ise okullarda örgütsel öğrenme öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasında yüksek kaliteli iş vizyonu oluşturmak için sosyal bir şekilde devam eden bilgi işleme sürecinin etrafında şekillenmiş okul kültürüdür. Okulların başarılı bir şekilde öğrenen örgütler olabilmeleri için, sürekli olarak davranışlar, eylemler ve sonuçlar kadar, bireysel ve örgütsel yargıları ve amaçları dikkate almayı ve geliştirmeyi gerektiren çift döngülü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir (Töremen, 2011). Çünkü okulların çağdışı kalmamaları için öğrencilerini, büyük bir hızla değişen eğilimlere uyum sağlayacak şekilde yetiştirmeleri gerekmektedir (Park, 2006). Bunun için de eğitim kurumlarının örgütsel öğrenme mekanizmalarını verimli bir şekilde işleterek örgütsel öğrenmeden büyük ölçüde fayda sağlamaları gerekmektedir.

Örgütlerde yenilik, tek seferde gerçekleşen bir olgu olmanın aksine bir süreci kapsayan eylemler bütünü olduğu gibi, aynı zamanda belirli prensipler çerçevesinde gerçekleşmesi gereken bir süreci ifade etmektedir. Örgütlerde yenilik, tek bir hamlede gerçekleşip verim alınabilen bir süreç değil, aksine iyi bir planlama ve yönetim gerektiren bir süreç gerektirmektedir. Jacobs ve Snijders (2008) yenilik sürecini, yenilik için fikirlerin geliştirilmesi ve seçilmesiyle başlanarak bu fikirlerin somut yeniliklere dönüşmesi olarak tanımlamışlardır (Aktaran: Eveleens, 2010). Yeniliği sadece gerçekleştirilmeyi istemek veya yeniliğe ihtiyaç duymak ortaya yenilik olarak tanımlanabilecek bir şey koymak için yeterli değildir. Bunun için yenilik sürecinin iyi anlaşılıp, bu sürece uygun bir şekilde hareket etmek gerekmektedir. Çünkü yenilik, kökeninde araştırma ve değiştirme niyeti bulunan ve örgüt içi ile örgütler arası ilişkileri kapsayan, ürün ve süreç değişimlerine götüren örgütsel bir süreçtir (Acaray, 2007).

Oslo Kılavuzu (2005)'nda, ürün yenilikleri, süreç yenilikleri, pazarlama yenilikleri ve örgütsel yenilikler olmak üzere dört farklı yenilik türü olduğu ifade edilmektedir. Bu sınıflandırmaya ek olarak Trott (2005), üç farklı yenilik türünün daha varlığından söz etmektedir: yönetim yenilikleri, üretim yenilikleri ve hizmet yenilikleri. Benzer bir şekilde Durna (2002) ise ürün-süreç yeniliği, radikal ve yavaş ilerleyen yenilikler ve işletmeye yönelik yenilik şeklinde bir sınıflandırma yapmıştır.

Yeniliğin kendi kendine gerçekleşmediği ve bir süreci kapsayarak gerçekleştiğinden hareketle, yeniliğin de diğer örgütsel süreçler gibi yönetilmesi gerektiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Nitekim Drucker (2003) da yeniliğin gerçek bir çalışma olduğunu ve herhangi bir örgüt işlevi gibi yönetilebilir olduğunu, yönetilmesi gerektiğini ifade ederek, yeniliğin diğer örgüt fonksiyonlarından farklı olarak bir yapma işi değil bir bilme işi olduğunu ve zeka ile bilgi gerektirdiğini belirtmiştir. Aygen (2006) ise örgütlerin, yenilik yönetimini başarıyla sürdürebilmeleri için sadece yenilikle ilgili sonuçlara bakmamaları gerektiğine ve çalışmaların bir süreç içinde yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Yenilik yönetimi sürecinde örgütün stratejileri, araştırma ve teknoloji ve pazarlama gibi fonksiyonları bulunmaktadır. Bu fonksiyonlar, örgüt içi unsurlarla

etkileşim halinde bulunduğu gibi örgüt dışı unsurlarla da etkileşime girmektedirler. Bu etkileşimlerden kaynaklanan bilgi, örgütün bilgi dağarcığının geliştirilmesine katkıda bulunarak yeni ürünlerin/hizmetlerin ve süreçlerin geliştirilmesini sağlamaktadır (Trott, 2005). Bu doğrultuda Cobbenhagen (2000), yenilik yönetiminin sadece müşteri ihtiyaçlarını karşılamak için yapılmadığını, aynı zamanda örgütün iyi yanlarının geliştirilmesi için de yapıldığını ifade etmiştir (Aktaran: Kuzucu, 2010).

Özetlemek gerekirse örgütlerde yenilik, hızlı bir şekilde değişiklik gösteren dünya ve çevre şartlarına uyum sağlama ve hatta bu çağın bir adım önüne geçebilmek için bir gerekliliktir. Çünkü sürekli gelişim gösteren bir ortamda yenilikten uzak kalan örgütlerin fonksiyonlarını sürdürebilmeleri mümkün değildir. Diğer yandan örgütlerin yenilik girişimlerini ne yönde başlatacaklarını belirleyebilmeleri açısından belirli bir seviyede bilgi toplmaları ve bu bilgiyi işleyerek örgüt açısından anlamlı bir hale getirmeleri gerekmektedir. Bu noktada da yenilik yönetimi açısından örgütlerin öğrenmesi ve bu öğrenme sürecinde kullandıkları mekanizmalar önem kazanmaktadır.

Fonksiyonlarından biri de içinde bulunduğu çevreye, çevrenin ihtiyaçlarına yönelik insan gücü yetiştirmek olan eğitim örgütlerinin de çevrelerinde meydana gelen değişim, gelişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmeleri veya bunların yıkıcı etkilerinden korunabilmeleri için örgütsel anlamda öğrenmeleri gerekmektedir. Kaynağını aldığı ve çıktısını verdiği toplumların geçirdiği değişimler, okulların işlevlerinin, yükümlüklerinin ve tanımlarının da sürekli değişmesini zorunlu kılmaktadır. Örneğin pozitivist paradigmalara göre okul, öğrenciye bilmesi gerekenleri öğreten ve gerçek bilginin tartışmasız doğru olduğunu savunan kurumlar olarak tanımlanabilecekken yeni değerler ışığında okuldan beklenen, bilgiyi değil öğrenmeyi öğreterek öğrencinin kendi bilgisine ulaşmasını sağlamaktır (Özden, 2013). Okula ilişkin olan bu algının değişmesinin altında yatan sebeplerden biri de toplumun endüstri toplumu olmaktan çıkıp bilgi toplumu haline gelmesidir. Okulun da toplumun bu değişen yapısına cevap verebilmesi için değişiklik göstermesi, sanayi toplumu bireylerinden ziyade bilgi toplumu bireyleri yetiştirebilecek şekilde bir değişim ve yenileşme göstermesi gerekmektedir. Bu bağlamda ise okulların örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilen kurumlar olabilmeleri, yenilik girişimlerinde bulunabilen ve bu girişimleri etkili bir

şekilde yönetebilen örgütler haline gelmeleri önem kazanmaktadır. Çünkü bilgi toplumunda eğitim örgütü olarak okullar, sadece öğretene değil aynı zamanda öğrenen kurumlara dönüşmelidir (Banoğlu ve Peker, 2012). Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile eğitim örgütlerinin kullandıkları örgütsel öğrenme mekanizmalarının neler olduğu, yenilik yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğu ve örgütsel öğrenme mekanizmaları ile yenilik yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğu belirlenerek literatüre katkıda bulunmak hedeflenmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri nasıldır?

1.3. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Bolu ili, Merkez ilçe liselerinde görev yapan yöneticilerin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerini tespit etmektir. Bu doğrultuda araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Liselerde görev yapan öğretmenlerin;
 - a. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine yönelik görüşleri ne düzeydedir?
 - b. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşleri ne düzeydedir?
2. Liselerde görev yapan öğretmenlerin kişisel özellikleri (cinsiyet, yaş, kıdem, branş, çalışılan okul türü, öğrenim seviyesi, medeni hal, okuldaki öğrenci ve öğretmen sayıları, okuldaki toplam hizmet süresi)
 - a. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmakta mıdır?

- b. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşlerinde anlamlı fark ortaya çıkarmakta mıdır?
3. Liselerde çalışan öğretmenlerin, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine yönelik görüşleri ile liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Okullar da, diğer sosyal örgütler gibi içinde bulundukları toplumdan ve dünyadan bağımsız düşünülemezler. Çevrelerindeki değişimden etkilendiği gibi, çevrelerinin de değişmesini sağlayan okulların değişiklik gösteren çevre dinamiklerine kayıtsız kalamayacakları ortadadır. Örneğin günümüzde okullar, endüstri toplumu olmaktan çıkıp bilgi toplumuna dönüşmeye başlayan bir çevreye insan gücü yetiştirmektedirler. Her iki toplumun gereksinimleri farklı olduğundan, okullardan beklenenler de farklı olacaktır. Bu beklentiyi karşılayabilmek adına okulların, sürekli olarak iç ve dış çevrelerinden bilgi edinmeleri ve bu bilgiyi örgüt içinde dağıtıp anlamlandırarak örgütsel hafızalarına kazandırmaları gerekmektedir. Çünkü bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yöneticilerinin görevi ise okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmadır (Çalık, 2010). Bunun için de okulların etkili bir şekilde örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bilindiği üzere örgütsel öğrenme ise, örgütlerin belirli öğrenme mekanizmalarını işletmeleriyle meydana gelebilmektedir.

Okulların çağdaşlarıyla rekabet edebilirliğinin sağlanması adına önemli olan bir diğer nokta ise okullarda yenilik yönetimidir. Örgütün, var olandan daha iyiyi hedefleyerek gerçekleştirdiği kasti değişim süreci olarak tanımlanabilecek olan yenilik de örgütsel öğrenme gibi okulların çağdışı kalmalarının önüne geçecek unsurlardan biridir. Fakat yenilik de değişim gibi önceki durumdan farklılaşma ifade etse de değişimden farklı olarak, örgütün kasti bir şekilde başlattığı ve olumlu yönde olan bir süreçtir. Bu noktada ise okullarda yeniliğin nasıl yönetildiği önem kazanmaktadır.

Çünkü yenilik sürecinin başarıya ulaşabilmesi ve istenilen değişimi gerçekleştirebilmesi için etkili bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir.

Okullarda yenilik yönetimi ise, rastgele başlatılacak bir süreç değildir. Aksine okulların ihtiyaçlarının ve çevrenin eğilimlerinin iyi bir şekilde analiz edilip yenilik sürecinin o doğrultuda başlatılması gerekmektedir. Bu noktada örgütsel öğrenme mekanizmalarının ise örgütün bilgiyi toplaması, yayması ve anlamlandırması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir. Okulların yeniliği başarılı bir şekilde sürdürebilmeleri için sürekli öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Çünkü yenilik sürecinde örgüt, hem iç hem de dış çevresinden edineceği bilgiye ihtiyaç duymaktadır ve bu bilginin edinilmesinde örgütsel öğrenme mekanizmalarının etkili olacağı düşünülmektedir.

Literatür incelendiğinde okullarla ilgili çalışmaların büyük bir çoğunuluğunun okullarda örgütsel öğrenme düzeylerinin ne olduğu veya okullardaki öğrenen örgütlere yönelik algıların belirlenmesine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Yenilik yönetimi ilgili çalışmaların çoğunluğunun ise işletme ve kamu yönetimi alanında olduğu belirlenmiş ve okul örgütlerindeki yeniliklerin yönetimine ilişkin çalışmaların oldukça az olduğu belirlenmiştir. Öte yandan okullarda kullanılan örgütsel öğrenme mekanizmalarının ne olduğunu ve bu mekanizmaların, okullardaki yenilik yönetimi ile olan ilişkisini araştıran herhangi bir çalışmaya da rastlanmamaktadır. Bu boşluğu gidermek adına yapılmış olan bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, liselerde kullanılan örgütsel öğrenme mekanizmalarının neler olduğuna ve yenilik yönetimi sürecine ne yönde etki ettiklerine ışık tutması umulmaktadır.

1.5. Tanımlar

Öğrenme: Yaşantılarla elde edilen değişimlerin ve deneyimlerin, bir sonraki yaşantılarda kullanılmak üzere uyarlanması ve düzenlenmesidir.

Örgütsel Öğrenme: Örgütün bilgiyi edinmesi veya üretmesi, yayması, anlamlandırması ve gelecek eylemlerinde kullanılmak üzere hafızasında saklamasını içeren süreçtir.

Tek Döngülü Öğrenme: Örgütün işleyişini aksatan veya verimliliğini olumsuz yönde etkileyen engel ve hatalara anlık ve sadece davranışın değiştirilmesi düzeyinde kalan çözümler üretilmesiyle gerçekleşen öğrenme şeklidir

Çift Döngülü Öğrenme: Örgütte beklenmeyen sonuçlara yol açan eylemleri doğuran varsayımların, normların, yapıların ve zihinsel modellerin değiştirilmesidir.

Üç Döngülü Öğrenme: Örgütün öğrenmeyi öğrenmesi, örgüt yapısının ve kültürünün öğrenmeye uygun bir hale getirilmesidir.

Örgütsel Hafıza: Örgütün bilgiyi, gelecekteki öğrenmelerinde ve eylemlerinde kullanmak üzere saklamasıdır.

Örgütsel Öğrenme Mekanizması: Örgütlerde öğrenmeyi sağlayan somut, gözlenebilir sistemlerdir.

Yenilik: Örgütün, var olandan daha iyiyi hedefleyerek gerçekleştirdiği kasti değişim sürecidir.

Teknik Yenilik: Örgütün ürün veya hizmet üretme şeklinde yaptığı yeniliklerdir.

Yönetmel (örgütsel) Yenilik: Örgütün yönetiminde gerçekleştirilmiş olan yeniliklerdir.

Ürün Yeniliği: Örgütün eylemleri sonucu elde ettiği ürünlerde gerçekleştirdiği yeniliklerdir.

Süreç Yeniliği: Örgütün, üretim sürecinde gerçekleştirmiş olduğu yeniliklerdir.

Radikal Yenilik: Örgütün eskiye kıyasla tamamen farklı etkiler yaratacak yeniliklere gitmesidir.

Aşamalı Yenilik: Örgütün mevcut hizmetlerinde, süreçlerinde veya ürünlerinde adım adım gerçekleştirdikleri iyileştirmelerdir.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Çerçeve

2.1. Öğrenme

Bu bölümde öğrenme kavramına ilişkin literatürde yapılmış tanımlar ve öğrenme kuramları yer almaktadır.

2.1.1. Öğrenmenin tanımı

Öğrenme kavramı Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde kavramsal düzenlemeler yapma süreci, belli bilgi beceri ve anlayışlar edinme, tepki ve davranışlarda yaşantıların oluşturduğu değişme olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan da anlaşılacağı üzere öğrenme süreci belirli düzenlemeler ve uyarlamalar yapmanın yanı sıra yaşantıyı da içermektedir. Buradan yola çıkarak öğrenme terimini yaşantılarla elde edilen değişimlerin ve deneyimlerin, bir sonraki yaşantılarda kullanılmak üzere uyarlanması, düzenlenmesi olarak tanımlamak yanlış olmaz. Bir başka deyişle bireyler, karşılaştıkları durumlar karşısındaki hareket, tutum ve inançlarını geçmişte yaşadıkları deneyimlere göre şekillendirir ve bu deneyimler de öğrenmenin gerçekleşmesi için temel teşkil eder.

Öğrenmenin tanımına ilişkin alanyazın incelendiğinde Özden'in (1998) öğrenmeyi kişilerde oluşan kalıcı değişimler, Aşan ve Aydın'ın (2006) inceleme, kazanılan deneyim ve öğretmen yoluyla bilgi ve beceri elde etme; davranışta ya da henüz ortaya çıkmamış gizil güçlerde meydana gelen sürekli bir değişme, Balcı'nın (2005) göreceli olarak uygulama sonucu yaşantı ürünü davranışta oluşan sürekli bir değişme, Eren'in (2001) ise öğrenmeyi kuramsal düşüncelerden, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgilerle insan inançlarını, değerlerini, tutum ve davranışlarını

değiştirme süreci olarak tanımladığı görülmektedir. Alanyazında yapılmış olan bu ve benzer tanımlar incelendiğinde öğrenme konusundaki üç temel olgudan söz etmek mümkün olacaktır. Bu üç olgu, öğrenmenin bir değişiklik meydana getirdiği, deneyimler sonucu gerçekleştiği ve kalıcı veya belirli bir süre için etkili olduğudur. Nitekim Başaran da (2000) öğrenmenin belirli bir amacı gerçekleştirinceye kadar unutulmaması ve başka amaçlar için düzenlenebilip, kullanılabilir olması gerektiğini belirtmektedir. Woolfolk (2004) ise öğrenmeyi bireyin bilgisinde ve davranışında deneyim sebebi ile meydana gelmiş olan nisbeten kalıcı değişimler olarak tanımlamıştır. Buradan hareketle, tam anlamıyla öğrenmeden söz edilebilmesi veya öğrenmenin anlamlı olabilmesi için sadece davranış değişikliği değil, aynı zamanda işlevsel olması gerektiği de ifade edilebilir.

2.1.2. Öğrenme yaklaşımları

Öğrenme sürecini zaman içinde çeşitli yazarlar, farklı açılardan ele almışlardır. Bunun sonucu olarak da öğrenmeye ilişkin birçok farklı kuram ortaya çıkmıştır. Bu kısımda bu kuramlardan davranışçı öğrenme kuramları, bilişsel öğrenme kuramları ve yapılandırmacı kurama değinilmiştir.

Davranışçı Yaklaşım

Bu öğrenme yaklaşımının temelini davranış oluşturmaktadır. Öğrenmeyi, deneyimle ortaya çıkan davranış değişikliği olarak açıklayan bu yaklaşımda, değişimin zihinsel ve içsel süreçlerle hiçbir ilgisi yoktur (Hoy ve Miskel, 1991). Davranışçı öğrenme kuramı, öğrenmeyi sadece belirli bir uyarana verilen bir tepki olarak görmektedir. Diğer bir deyişle davranışçı yaklaşıma göre, organizmayı harekete geçiren iç ve dış olaylara uyarıcı, uyarıcıların neden olduğu değişikliklere tepki ve bu tepkilerin bir araya gelmesiyle yapılan eyleme ise davranış adı verilmektedir (Erden ve Akman, 2009). Buradan hareketle davranışçı yaklaşıma göre, birey sadece belirli uyarıcılara istenen tepkileri verebiliyorsa, öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilmektedir. Benzer bir şekilde Selçuk da (2001), sadece gözlenebilen davranışların davranışçı öğrenmenin konusu olması gerektiğini vurgulamıştır.

Davranışçı kurama göre öğrenme, oldukça mekanik bir süreçtir ve birey aldığı belirli komutlara göre belirli eylemleri gerçekleştiren makinalara benzetilebilir. Öğrenmeyi dışarıdan alınan etkilerin bir sonucu olarak ele alan davranışçı yaklaşım, beynin ve zihinsel süreçlerin öğrenme üzerindeki etkisini göz ardı etmiştir. Davranışçı kuramlara göre öğrenme insan zihnindeki fikirlerin, düşüncelerin veya bilgilerin genişletilmesinden ziyade, insanların davranışlarını genişletmeyi amaçlamaktadır ve zihin nesnel bir şekilde ölçülemez; bu sebepten dolayı da bilim insanları tarafından sakınılmalıdır (Ceyhun ve Karagölge, 2002). Öte yandan davranışçı kuramın üzerinde durduğu nokta koşma, konuşma, belirli bir aleti kullanabilme gibi gözlenebilen davranışlar olmakla birlikte Fidan (1986) dışarıdan gözlemlenemeyen ve sadece kişinin kendisinin hissettiği davranışların da varlığından söz etmiştir. Selçuk (2001), davranışçı kuramın özelliklerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

- ✓ Öğrenme, davranışa neden olan uyarıcıların gözlemlenmesiyle gerçekleşmektedir. Davranışçılar için sadece uyaran ve organizmanın uyarana verdiği tepki önemlidir. Verilen tepki sırasında meydana gelen zihinsel süreçler göz ardı edilmiştir.
- ✓ Öğrenme, içsel kapasitedeki değişimlerden ziyade davranışlardaki değişimlerdir.
- ✓ Davranışçılar, gözlenebilen davranış üzerine odaklanarak dikkat, imgelem ve içgörü gibi süreçleri göz önünde bulundurmazlar. Bu kurama göre öğrenme, sadece dıştan gelen etkilere dayalı pasif bir süreçtir.
- ✓ Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için dıştan verilen pekiştireçler önemlidir.

Davranışçı psikologlar daha çok hayvanlar üzerinde ve basit davranışlar hakkında çalışmalarla öğrenmeyi açıklamaya çalışmışlardır. Semerci (2002) davranışçılara göre öğrenmenin üç temel süreci olduğunu belirtmiştir. Bu süreçler; klasik koşullanma, edimsel koşullanma ve gözlem yolu ile öğrenmedir (Semerci, 2002).

Klasik koşullanmaya göre; davranışçı kuramdaki uyaran ve bu uyarana verilen tepki arasındaki ilişki, ünlü fizyolog Pavlov'un bir köpek üzerinde gerçekleştirdiği deney ile geçerlilik kazanmıştır. Bu deneyde Pavlov, köpeğe önce bir zil sesi dinletmiş

ve köpeğin herhangi bir tepki vermediğini görmüş, köpeğe et verdiğiğinde ise köpeğin salya salgıladığını görmüştür. Bu durumda zil sesi nötr (etkisiz) uyarıcı, et koşulsuz uyarıcı, ve köpeğin eti yediğinde salya salgılaması ise koşulsuz tepkidir (Woolfolk, 2004). Ardından Pavlov, köpeğe et vererek aynı zamanda zili de çalmıştır. Bir süre bu işlemi gerçekleştirdikten sonra et vermeden, sadece zili çaldığında köpeğin salya salgıladığını gözlemlemiştir. Pavlov, köpeğin zil sesini duyunca salgıladığı salyaya koşullu tepki, zil sesine ise koşullu uyarıcı adını vermiştir (Woolfolk, 2004). Davranışçı öğrenme kuramına göre, zil sesi duyduğunda salya salgılayan köpek, salya salgılamayı öğrenmiş, diğer bir deyişle klasik koşullanmış, bir köpektir. Bu durumda, istenen davranışın devam edebilmesi için, koşullu uyarıcının, koşulsuz uyarıcı ile birlikte devamlı verilmesi gerekmektedir. Çünkü Pavlov'un deneyinden de anlaşılabileceği gibi koşullu uyarıcı, koşulsuz uyarıcının bir habercisidir ve koşullu uyarıcı bir süre verilmezse davranış gözlemlenemez ve sönme gerçekleşmiş olur (Aydın, 2005).

Erden ve Akman (2009) klasik koşullanmanın gerçekleşmesi için uyulması gereken koşulları aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- ✓ Koşullanmanın gerçekleşebilmesi için doğal bir uyarıcı ve tepki bağının olması gerekmektedir.
- ✓ Koşullu uyarıcının, koşulsuz uyarıcıdan hemen önce verilmesi ve iki uyarıcının birleştirilmesi gerekmektedir. Pavlov'un deneyinde ise zil sesi ile et birleştirilmiştir.
- ✓ Koşullu uyarıcı ve koşulsuz uyarıcı bağının tekrarlanması gerekmektedir.

Bir diğer davranışçı öğrenme kuramı olan edimsel koşullanma, insanın ya da diğer canlı organizmaların aktif davranışlarının ödüllendirilmesi veya cezalandırılması ile elde edilen öğrenmedir (Sternberg ve Williams, 2002). İlgilenilen davranışın pekiştirilmesi temelinde gelişmiş olan edimsel koşullanma, ödüle götüren veya bir cezadan kurtaran bir davranışın yapılmasını öğrenme olarak ele almaktadır (Arı, 2009). Edimsel koşullanma ile ilgili çalışmaların öncüsü olan ve hayvan zekası ile ilgili araştırmalar yapan Thorndike bir deneyinde, bir kutu içerisinde bir pedala basılması sonucunda kutu içerisine dışarıdan yiyecek veren bir mekanizma oluşturdu. Bu kutunun içine konulan kedinin birtakım deneme yanılma davranışlarından sonra pedala basarak

yiyecek almayı öğrendiğini ve daha sonra acıktığı zamanlarda kedinin yiyecek almak için pedala bastığını gözlemledi (Koç-Erdamar, 2011). Thorndike’ın deneyinden de anlaşılacağı üzere edimsel koşullanma, bir çeşit problem çözme süreci olarak ele alınabilir. Kutunun içinde karnı acıkan kedi, bilinçsiz ve istemsiz bir şekilde pedala basarak yiyeceği elde etmiştir. Bu şekilde bir süre rastgele pedala basan kedi, daha sonra pedala her bastığında kafese yiyeceğin düştüğünü farkederek daha sonraki karnı acıktığı zamanlarda yiyeceği elde etmek için pedala basmıştır ve pedala her bastığında yiyeceği elde edebileceğini deneme-yanılma yolu ile öğrenmiştir. Eğer kedi, pedala basmasıyla yiyecek sonucuna ulaşmamış olsaydı, o davranışı edinemeyecek ve daha sonra da sergileyemeyecekti. Diğer bir deyişle edimsel koşullanmada davranışın neticesiyle elde edilen sonuçlar öğrenmenin gerçekleşmesi için önem arz etmektedir. Organizma hoşuna giden bir sonuç elde ettiği davranışın sıklığını artırarak sürdürebilecekken, hoşuna gitmeyen sonuçlar doğuran davranışı daha az sıklıkla yapacak veya tamamen bırakabilecektir. Nitekim Sungur da (1997) edimsel koşullanmada bir davranışın sergilenme sıklığını belirleyen en önemli etkenin, o davranışın oluşturduğu sonuçlar olduğunu belirtmektedir. Yani bir davranış, belirli bir kazanım sağlıyorsa sergilenecektir. Thorndike’ın deneyinde de görülebileceği üzere edimsel koşullanmada çevrenin etkisi büyüktür. Edimsel koşullanmaya göre çevrede davranışın devamını sağlayacak pekiştireçler yoksa veya çevre ona göre tasarlanmamışsa, öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır.

Deneyinden elde ettiği sonuçlardan yola çıkarak Thorndike, edimsel koşullanmanın temelini oluşturacak olan etki kanununu ileri sürmüştür (Sternberg ve Williams, 2002). Thorndike’ın ileri sürmüş olduğu bu kanuna göre, belirli bir durumda tatmin edici bir etki yaratan herhangi bir eylem, aynı durumda tekrar edilme eğilimindedir (Woolfolk, 2004). Temellerini Thorndike’ın atmış olduğu edimsel koşullanmayı bir diğer bilimadamı olan Skinner, birçok insan davranışının tepkisel değil, edimsel olduğunu ve klasik koşullanma prensiplerinin, öğrenilmiş davranışların sadece küçük bir kısmını açıkladığını ileri sürerek daha da ileriye taşımıştır (Woolfolk, 2004). Diğer bir ifade ile Skinner’a göre organizmanın davranışları uyarıcılara otomatik olarak cevap veren bir yapı olmaktan öte kasıtlı yapılan hareketlerdir (Yapıcı ve Yapıcı, 2010).

Bilişsel Yaklaşım

Davranışçı kuramın aksine bilişsel kuramcılar, öğrenmenin belirli bir uyarıcıya gösterilen bir tepkiden daha karmaşık bir sürecin ürünü olduğunu ileri sürerek öğrenmede zihinsel süreçlerin önemini vurgulamışlardır. Bilişsel kuramcılara göre öğrenme, şeylerin algılanması, hatırlanması ve düşünülmesini içeren, davranışçı öğrenme kuramlarının aksine mekanik olmayan bir süreçtir ve zihine ulaşan bilgilere anlam verilmesiyle gerçekleşmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2010; Özmen, 2004). Bilişsel öğrenme kuramı açısından öğrenmeyi Yapıcı ve Yapıcı (2010), bireyin geçirdiği yaşantılar sonucu, bilgiyi işleme sürecinde meydana gelen değişiklikler olarak tanımlamışlardır. Davranışçı yaklaşımlardan farklı olarak bilişsel kuramcılar sadece gözlenebilen davranışlara değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin sonunda bireyin düşüncesinde meydana gelen değişikliklerle de ilgilenmişlerdir.

Birey davranışlarını bir bütün olarak ele alan bilişsel kuram, öğrenmeyi açıklayabilmek için uyaran-tepki seviyesinin ötesine geçerek algı, duyuşsal hafıza, kısa süreli hafıza, uzun süreli hafıza, açıklayıcı bilgi, süreç bilgisi ve koşullu bilgi gibi kavramları da göz önünde bulundurarak öğrenmeye daha bütüncül bir bakış açısı getirmiştir.

Zaman içinde bazı bilim adamları, bilişsel öğrenme modelinden yola çıkarak çeşitli öğretme modelleri geliştirmişlerdir. Bruner, bireye dünyanın ve gerçeğin bir modelinin sağlanması ile öğretimi gerçekleştiren buluş yolu ile öğretim modelini, Ausubel bilgilerin keşfedilmesindenense hazır olarak alınmasını savunan sunuş yolu ile öğretim modelini ve Gagne ise daha sonraları bilgiyi işleme kuramını öncülüğünü yapacak olan ve öğretim durumlarının tasarlanmasını öneren öğretim durumları modelini ileri sürmüşlerdir (Erden ve Akman, 2009).

Bellek ve öğrenme üzerinde duran bilişsel kuramcılarının görüşleri, bilgiyi işleme kuramı adı altında toplanmıştır (Semerci, 2002). Bilişsel öğrenmeyi en kapsamlı şekilde açıklayan kuram olan bilgiyi işleme kuramına göre öğrenme bireyin çevreden gelen uyarıcıları algılaması, algıladıklarının içinden bilgileri seçip önce kısa süreli

hafızasına kaydetmesi ve bu bilgiyi uzun süreli hafızasındaki bilgiler ile karşılaştırıp örgütleyerek uzun süreli hafızasına kaydetmesine dayanmaktadır. Erden ve Akman (2009)'a göre bilgiyi işleme kuramının iki temel sayıltısı vardır. Bunlar;

- ✓ Öğrenme sürecine öğrenci aktif olarak katılmalıdır ve birey, bilgi için gerekli algının kendisine gelmesini beklemek yerine onları arama eğilimindedir. Birey elde ettiği uyarıcıları kendisi yorumlar ve anlamlandırır.
- ✓ Ön bilgiler ve bilişsel beceriler, bireyin uyarımları anlamlandırması ve yorumlamasına yardımcı olmaktadır.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere bilgi işleme kuramı, bireyin kendisi için gerekli gördüğü ve geçmiş bilgileri ile uyum sağlayabilecek bilgiyi algı yoluyla edinmesi ve bunu daha önce edindiği bilgiler ile eşleştirerek örgütlemesi, diğer bir deyişle bir bütüne dâhil etmesi anlamına gelmektedir. Özet olarak Subaşı (2011) bilgi işleme modelinin şunları kapsadığını belirtmiştir;

- ✓ Çevre sisteme bir girdi sağlar.
- ✓ Duyusal sistemler, organizmanın çevre ile iletişimini sağlar.
- ✓ Bilgi alıcıdan duysal kayıda girer, uyarıcı kısa bir an için depolanır.
- ✓ Duyuşla kayıttaki dikkat çekici bilgi kısa süreli belleğe aktarılır.
- ✓ Kısa süreli bellekteki bu bilgi ya kaybolur, ya da işlenerek uzun süreli belleğe aktarılır.
- ✓ Uzun süreli bellekteki bu bilgi gerektiğinde kısa süreli belleğe geri çağırılır.
- ✓ Bilgi, kısa süreli bellekten tepki üreticilerine gönderilir.
- ✓ Bilgi, tepki üreticiden vericilere gönderilir.
- ✓ Öğrenen, edim gösterir.
- ✓ Yürütücü kontrol tarafından tüm süreçler yönlendirilir, denetlenir ve düzenlenir.

Yapılandırmacı Yaklaşım

İsminden de anlaşılacağı üzere yapılandırmacı yaklaşım, bilgiye ve öğrenmeye kendinden önceki yaklaşımlardan çok farklı bir bakış açısı getirmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşımın entellektüel kökenleri Piaget, Vygotski, Gestalt psikologları, Barlett, Bruner'in araştırmaları ve John Dewey'in eğitim felsefesine dayanmaktadır (Hoy ve Miskel, 1991). Yapılandırmacı yaklaşım bilginin bireyin çevresinde bulunmadığını, öğrenmenin bireyin belirli uyarıcılara verdiği tepkiler sonucu gerçekleşmediğini savunarak bireyin öğrendiği bilgiyi aktif bir zihinsel süreçle birlikte kendisinin oluşturduğunu ileri sürmüştür. Jonassen (1999) de bilginin aktarılamaz oluşundan dolayı öğretimin, bilgi yapılandırmasını sağlayan deneyimlerden oluşması gerektiğini belirtmiştir.

Yapılandırmacı yaklaşım sadece öğreneni ve öğrenileni yeniden tanımlamamış, öğretene de yeni bir bakış açısı getirmiştir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretmenler, karanlık noktaların aydınlatılması için bilgiyi aktaran değil, öğrenenlerin anladıklarını sınamaları için onlara fırsatlar yaratan rehberler olarak ele alınmaktadır (Kılıç, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşım, deneyimin öğrenme ile olan ilişkisine farklı bir bakış açısı getirmiştir. Bu yaklaşıma göre bireyler içinde yaşadıkları dünyaya ilişkin kendi anlayışlarını geliştirirken ve deneyimlerini anlamlandırmak için araçlar da geliştirirler (Brooks ve Brooks, 1999). Bir başka deyişle, yapılandırmacı yaklaşıma göre bilginin anlaşılması, görülmesi veya herhangi bir kaynaktan öğrenene aktarılmış olması öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yeterli değildir. Öğrenmenin gerçekleşmesi için bilginin zihinde yapılandırılması gerekmektedir. Buradan da anlaşılabilceği üzere yapılandırmacı bakış açısıyla bireyin edineceği bilgi ve öğrenme, bireyin yaşantıları, algıları ve inançları gibi değişkenlerle şekilleneceği için bireye özgü olacaktır. Başka bir deyişle, yapılandırmacı yaklaşıma göre dünya tarafından bireye değil, birey tarafından dünyaya anlam yüklenir (Karagiorgi ve Symeou, 2005). Bu noktada yanlış anlaşılması gereken bir husus, her birey kendi bilgisini oluşturduğunda, bu bilginin dış dünyadaki gerçeklikten bağımsız olmadığıdır. Çünkü her ne kadar edinilen bilgi birey tarafından yapılandırılmış olsa da, o bilginin kaynağı dış dünyadır ve bilginin şekillenmesinde bireyin özellikleri kadar dış dünyanın da payı vardır. Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımın varsayımları şöyle sıralanabilir (Cobb, 1994; Jonassen, 1992; Philip, 1995, aktaran: Vrasidas, 2000);

- ✓ Bireyin deneyimleyebileceklerini sınırlayan bir dış dünya vardır fakat gerçeklik yerel olduğundan birden fazla gerçeklik sözkonusudur.
- ✓ Dünyanın yapısı etkileşim yolu ile zihinde yaratılır ve yoruma açıktır. Gerçekliğin yaratılmasında kültürlerin ürünü olan semboller kullanılır.
- ✓ Zihin, dünyayı gözlemleyerek ve algılayarak semboller oluşturur.
- ✓ İnsan düşüncesi bir hayal ürünüdür ve algıdan, duyuşsal deneyimlerden ve sosyal etkileşimlerden doğarak gelişir.
- ✓ Anlam, bir yorumlama sürecinde ortaya çıkar ve öğrenenin deneyimlerine ve anlayışına bağlıdır.

Özetlemek gerekirse, yapılandırmacı yaklaşımın temelinde bilginin ve öğrenmenin sadece uyarana tepki veya hafızada saklanması gibi mekanik süreçler ile gerçekleştiği değil, çevrede algılanan bilginin işlenmesi sonucunda gerçekleştiği yatmaktadır. Bu işleme sürecinde birey mevcut bilgilerinden, deneyimlerinden ve sosyal olarak etkileşimde bulunduğu çevresinden etkilenecek kendine özgü bilgisini oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım öğrenmenin, bir bilgi kaynağından bir alıcıya aktarılmasının ötesinde daha karmaşık süreçler içerdiğini savunmaktadır.

2.2. Örgütsel Öğrenme

İlk kez 1960'lı yıllarda Cyert ve March (1963) tarafından ortaya atıldığından beri örgütsel öğrenme kavramı hem yönetim ve örgüt bilimi ile ilgili çalışan akademisyenler, hem de uygulayıcılar tarafından ilgiyle karşılanmış ve birçok kaynakta farklı yazarlar tarafından yorumlanmıştır. Bu bölümde örgütsel öğrenmenin çeşitli yazarlarca yapılmış olan tanımlara, örgütsel öğrenme düzeylerine, örgütsel öğrenme sürecine, örgütlerdeki öğrenme engellerine, ve örgütsel öğrenmenin örgüt yapısı ve kültürü ile olan ilişkisine yer verilmiştir.

2.2.1. Örgütsel öğrenme tanımı

Örgütsel öğrenme kavramı ilk olarak 1963 yılında Cyert ve March tarafından ortaya atılmış, 1978’de Argyris ve Schön tarafından örgütlerde öğrenme ile ilgili ilk model ileri sürülmüştür. Bu model ve sonrasında birçok akademisyen ve yazar alanla ilgilenerek örgütsel öğrenmeyi farklı açılardan ele almışlardır. Örgütsel öğrenmeyi Argyris ve Schön (1978), tek ve çift döngülü öğrenme olmak üzere iki başlık altında incelemiş, Kim (1993) örgüt üyelerinin öğrenmesiyle açıklamış, Nonaka ve Takeuchi (1995) dört aşamalı sarmal bir model geliştirmiş, Huber (1991) bilginin edinimi, anlamlandırılması, dağıtılması ve örgütsel hafıza adı altında 4 aşamalı bir model ortaya koymuş, Fiol ve Lyles (1985) yüksek düzeyde ve az düzeyde olmak üzere öğrenmenin iki seviyede gerçekleştiğini ileri sürmüş, Cook ve Yanow (1993) ise örgütsel öğrenmeyi, örgüt kültürü bağlamında ele alarak değerlendirmiştir.

Yazarların örgütsel öğrenmeye farklı açılardan yaklaşımları, örgütsel öğrenmenin literatürde birçok farklı tanımının yapılmasına da yol açmıştır. Tablo 2-1’de tarihsel gelişime göre çeşitli yazarlar tarafından yapılmış örgütsel öğrenme tanımları yer almaktadır.

Tablo 2-1. Örgütsel Öğrenme Tanımları

Yazar	Yıl	Tanım
Argyris ve Schön	1978	Hataların tespit edilip düzeltilmesidir.
Fiol ve Lyles	1985	Geçmiş eylemler ve onların etkililiği ile gelecekteki eylemler arasında geliştirilmiş olan sezgi, bilgi ve ilişkilerdir.
Senge	1990	İstenen sonuçlara ulaşmak için gerekli olan yetenekleri sürekli geliştirmektir.
Bedeian ve Zammuto	1991	Bir örgütün, eylemleriyle o eylemlerin çevresel sonuçları arasındaki ilişki hakkında bilgi geliştirme sürecidir.
Huber	1991	Örgütsel öğrenme, örgütün herhangi bir biriminin bir bilgiyi örgüte potansiyel bir fayda sağlayacağı düşüncesiyle edinmesidir.
Kim	1993	Örgütün etkili eylem gerçekleştirebilirliğinin artırılmasıdır.
Cook ve Yanow	1993	Örgütlerin neyi yapıyorsa onu yapmak için var olan yeteneklerini edinmesi, değiştirmesi ya da korumasıdır.
Dodgson	1993	Örgütlerin kendi kültürleri içerisinde bulunan aktivitelerin çevresindeki rutinleri ve bilgileri inşa etme, destekleme ve organize etme yolları ile işgücünün becerilerini iyileştirerek örgütsel etkililiğini uyarlaması ve geliştirmesidir.
Marks ve Louis	1999	Örgütsel öğrenme, bilginin sosyal olarak işlenmesidir.
Huysman	2000	Bir örgütün yeni bilgi üretmesi veya var olan bilgiyi yeniden yapılandırması sürecidir.
Antonacopolou	2001	Öğrenme ve kendini sorgulama yolu ile bilginin açığa çıkarılmasıdır.
Hitt, Miller ve Colella	2006	Deneyim sonucu örgütsel davranışta meydana gelen değişimlerdir.
Koç	2009	Örgütsel bilgidaki değişimi; söz konusu bilgiye eklemelerde bulunmayı, dönüştürmeyi veya eksiltmeyi ifade eder.
Töremen	2011	Örgütsel çevrenin belirsizlik ve karmaşıklığına tepki gösterme, değişiklik meydana getirme düşüncesini artırma.

Örgütsel öğrenme kavramına ilişkin Tablo 2-1'deki tanımlar incelendiğinde, uzun süredir çalışılan bir konu olmasına rağmen, zaman içinde yazarların çok farklı açılardan yaklaştıkları ve bunun sonucu olarak farklı tanımların ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin Argyris ve Schön (1978) örgütsel öğrenmeyi bir hata düzeltme aracı olarak görürken, Senge (1990) ise örgütsel öğrenmeye örgütün gelişmesi açısından yaklaşmıştır. Benzer şekilde Huber (1991) örgütsel öğrenmeyi örgütün kendi faydası için bilgi edinmesi şeklinde ele alırken Töremen(2011) ise örgütün çevresindeki değişimlere uyum sağlama aracı olarak görmüştür. Bu duruma yönelik olarak Antonacopoluou (2006), yazarlar arasındaki bu görüş ayrılığının, örgütsel öğrenmenin doğasının karmaşık ve bütüncül bir şekilde ele alınmıyor olmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

2.2.2. Örgütsel öğrenme düzeyleri

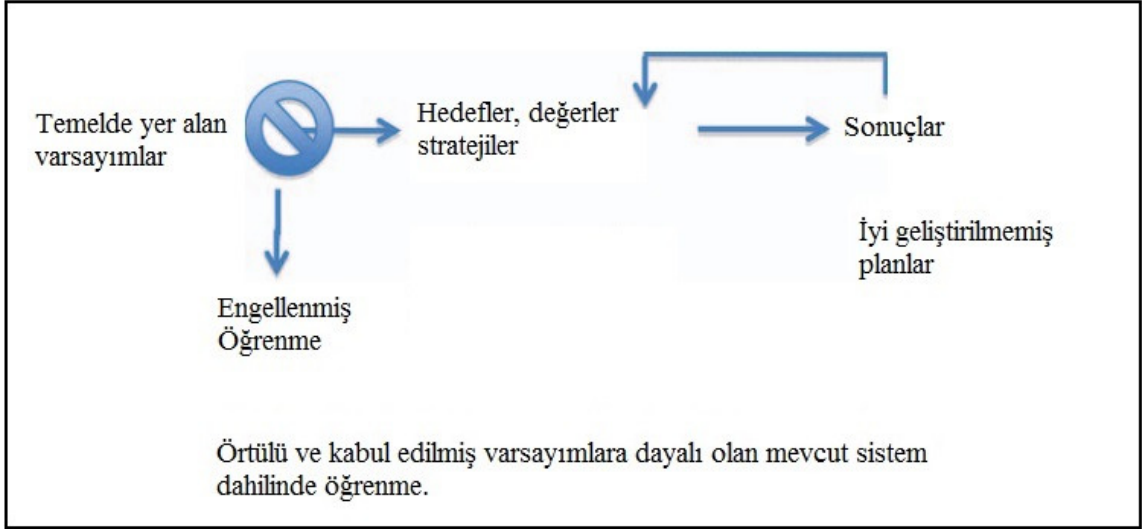
Zaman içinde bir çok yazar, örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda çeşitli fikirler ileri sürmüşlerdir. Fakat bu fikirlerin bir çoğunun çıkış noktası Argyris ve Schön (1978) 'ün ortaya attığı tek döngülü (single loop) ve çift döngülü (double loop) öğrenme olmuştur. Argyris ve Schön (1978)'ün isimlendirmesi, Fiol ve Lyles (1985) tarafından üst düzey öğrenme (higher level learning) ve alt düzey öğrenme (lower level learning); Adler ve Clark (1991) ile Arthur ve Smith (2001) tarafından ilk düzey öğrenme (first order learning) ve ikinci düzey öğrenme (second order learning); Levinthal ve March (1993) tarafından öğrenmede kullanma (exploitation) ve keşif (exploration) şeklinde isimlendirilerek incelenmiştir. Senge (1990) ise örgütsel öğrenmeyi adapte olmayı öğrenme ve üretici öğrenme şeklinde sınıflandırmıştır. Görüldüğü gibi alanyazında örgütsel öğrenme kavramı ile tanımlanmak istenenin ne olduğuna yönelik bir fikir birliğine varılmamıştır (Huber, 1991). Bu çalışmada ise bu iki tür öğrenme düzeyi için tek döngülü ve çift döngülü öğrenme tanımlaması tercih edilmiş, son olarak da üç döngülü öğrenmeye değinilmiştir.

Tek döngülü öğrenme (Single loop learning)

Tek döngülü öğrenme çeşitli yazarlar tarafından, adapte olmayı öğrenme, alt düzey öğrenme (Argyris, 1978; Senge, 1990; Fiol ve Lyles, 1985) olarak tanımlanmıştır. Töremen (2011) bu öğrenme şeklinin örgütsel hataların düzeltilmesi için ortaya çıktığını ve örgütlerin bunu mevcut amaç ve politikalarına taşıdığını belirtmektedir. Fiol ve Lyles ise (1985) tek döngülü öğrenmenin genellikle kısa dönemli, yüzeysel ve geçici olduğunu belirterek geçmişteki davranışların bir tekrarı olabileceğini ve örgütün rutinleri seviyesinde kaldığını ileri sürmüşlerdir. Yapılan eylemlerden beklenen ile elde edilen sonuçlar birbirinden farklı olduğu zaman bu tutarsızlık giderilmeye çalışılmakta ve sadece davranış değişikliği ile giderildiğinde ise tek döngülü öğrenme gerçekleşmektedir (Argyris, 1996). Tek döngülü öğrenmenin deneyim ve bu deneyime gösterilen refleks temelinde gerçekleştiğini söyleyen Koh (2000), bu öğrenme şeklinin var olan sistemin hata düzeltme yoluyla sürdürülmesi anlamına geldiğini belirtmektedir. Wildeman (1995; aktaran: Stäbler ve Ewaldt, 1998) ise benzer bir şekilde tek döngülü öğrenmenin öncelikli hedefi var olan sistemin optimizasyonu ve hatalarının ortadan kaldırılması olarak tanımlamıştır.

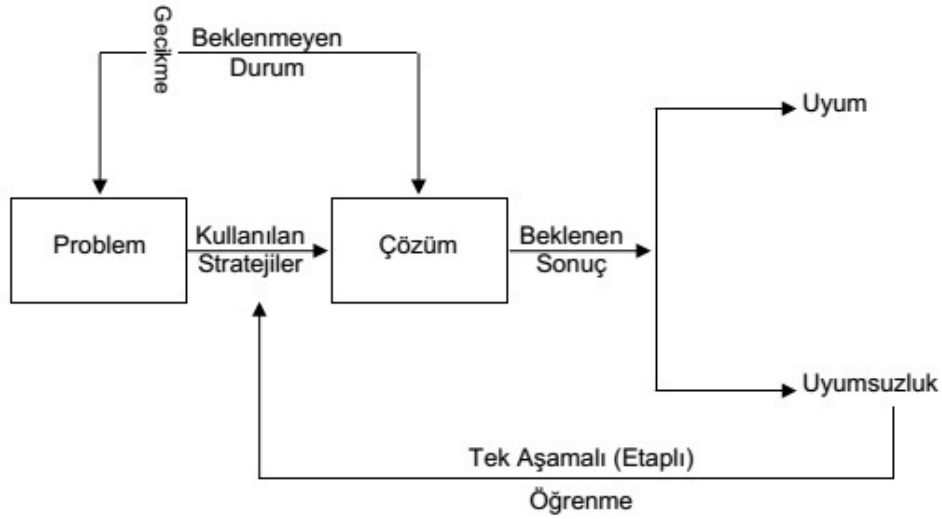
Başka bir deyişle tek döngülü öğrenme, örgütün işleyişini aksatan veya verimliliğini olumsuz yönde etkileyen engel ve hatalara anlık ve sadece davranışın değiştirilmesi düzeyinde kalan çözümler üretilmesiyle gerçekleşen öğrenme şeklidir. Anlık olarak öne sürülen bu tür çözümler, soruna neden olan etmenlerin bir daha ortaya çıkmayacak şekilde ortadan kaldırılması anlamına gelmemektedir. Örgütün rutinlerinde, normlarında ve kültüründe bulunan ve hatalara sebep olan etmenler, tek döngülü öğrenme ile ortadan kaldırılmadığı için yaşanan hataların ileride tekrar nüksetmesi muhtemeldir. Bu noktada Carmeli ve Schaubroeck'in (2008) tek döngülü öğrenme ile ilgili geliştirdikleri termostat metaforu, bu tür öğrenmenin anlaşılması açısından daha açıklayıcı olacaktır. Metaforda tek döngülü öğrenme sadece aşırı sıcak veya aşırı soğuk olduğunda ısıyı ayarlamak için devreye giren termostata benzetilmiş ve ısı değişiminin altında yatan nedenleri ortadan kaldırmadığı, sadece anlık olarak çözüm üretip, her seferinde aynı hataya aynı çözümü getirmek zorunda kaldığı belirtilmiştir (Carmeli ve Schaubroeck, 2008). Termostat metaforundan da anlaşılabilceği üzere tek döngülü

öğrenme, problemin altında yatan etkenlerin, zihniyetlerin ve uygulamaların ortadan kaldırılmasında yeterli olmamakta, örgütün her seferinde benzer sorun ve hataları aynı çözüm yolları ile aşmasına neden olmaktadır. Nitekim Argyris (1996)'ın örgütsel öğrenmeden faydalanılacaksa, mevcut durumun değiştirilmesi gerektiği görüşü ile bu durum çelişmektedir.



Şekil 2-1: Tek Döngülü Öğrenme (Synott, 2013: 126)

Synott'un (2013) tek döngülü öğrenme için çizmiş olduğu Şekil 2-1'de görülen öğrenme diyagramına göre, performanstan elde edilen geri bildirim, istenmeyen sonucu ortaya çıkaran taktik ve tekniklere yöneliktir. Öte yandan model istenmeyen sonucu doğuran hedefler ve stratejilerin temelinde yer alan varsayımlar göz ardı etmektedir. Eylemlerin hedefler doğrultusunda gerçekleştirildiği ve bu hedeflerin de temelde yer alan varsayımlardan yola çıkılarak belirlendiği göz önünde bulundurulduğunda, davranışların değişmiş olsa bile o davranışları doğuran teorinin aynı kalması aynı veya benzer sonuçlarla karşılaşılabilceğini göstermektedir. Foldy ve Creed (1999) bir fabrikanın yeni bir üretim hattı açmasını, tek döngülü öğrenmeye örnek olarak vermişlerdir. Çünkü bu tür bir eylem, örgütün var olan stratejileri dahilinde yapılan bir değişikliği kapsamaktadır ve örgütün politika ve stratejilerinde herhangi bir değişiklik sağlamamaktadır (Foldy ve Creed, 1999).



Şekil 2-2: Argyris ve Schön'ün (1996) Tek Döngülü Öğrenme modeli
(Aktaran: Demir, 2006: 25).

Şekil 2-2'de, Şekil 2-1'deki modelin temel teşkil ettiği tek döngülü öğrenme modeli görülmektedir. Şekildeki diyagram incelendiğinde öğrenmenin, beklenen sonuç ile elde edilen sonuç arasında uyumsuzluk gözlemlendiğinde gerçekleştiği söylenebilir. Şekil 2-2'ye göre örgütün elde ettiği geribildirim probleme veya problemin öncesindeki duruma değil, problemin çözümünde kullanılan stratejilere yöneliktir. Bu durumda bir problemi ortaya çıkaran nedenler düzeltilmiş olmayıp, problem her seferinde farklı bir strateji ile çözülmüş olmaktadır.

Argyris (1976) insan davranışının herhangi bir durumda, başkalarının tanımladığı bir amacı gerçekleştirmek, kazanmak, olumsuz duyguları bastırmak ve rasyonelliğe vurgu yapmak gibi temel değer ve değişkenlerle uyumlu en tatmin edici çözümü tercih etmeye yönelik olduğunu belirtmiştir. Bir başka deyişle insan, problemler ve hatalar karşısında, hüküm süren değerler ile tutarlı en uygun çözüm yolunu tercih etmektedirler. Fakat yine Argyris (1976) etkili problem çözmenin, bireylerin problemlere ilişkin ana değişkenlerin farkına vardıklarında ve çözülen problemlerin, çevresel etkenler değişmediği sürece, çözülmüş olarak kaldığında gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Stäbler ve Ewaldt (1998) da mevcut normlar gözden geçirilmediği sürece problem çözme kapasitesinin arttırılamayacağını belirtmiştir.

Çift döngülü öğrenme (Double loop learning)

Bu tür öğrenmeyi üst düzey öğrenme olarak adlandıran Fiol ve Lyles (1985)'a göre üst düzey öğrenme normların, referans yapılarının değişmesiyle bütün örgütü etkileyen öğrenme ve yeni eylemlere ilişkin geliştirilmiş karmaşık kurallar ve ilişkiler olarak tanımlanmaktadır. Van Grinsven ve Visser'in (2011) günlük eylem ve rutinlerin altında yatan zihinsel modellerin, politikaların ve varsayımların değiştirilmesi olarak tanımladığı çift döngülü öğrenmeyi, Argyris (1995) hatalarla karşılaşıldığında başkalarının suçlanmasına neden olan ve temelde yatan ana programın değiştirilmesi olarak tanımlamıştır.

Tek döngülü öğrenmenin aksine çift döngülü öğrenme sadece hataların tespit edilip düzeltilmesi ile kalmaz. Aynı zamanda hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için hatalı eylemlere yön veren stratejilerin, değerlerin ve normların değişmesini de kapsamaktadır (Huang ve Shih, 2001). Tek döngülü öğrenme, örgütte beklenmeyen sonuca sebep olan eylemlerin değiştirilmesini sağlarken, çift döngülü öğrenme bu eylemleri doğuran varsayımların, yapıların ve normların değiştirilmesini sağlamaktadır. Bu sebepten dolayı çift döngülü öğrenme daha soyut bir özellik taşımaktadır.

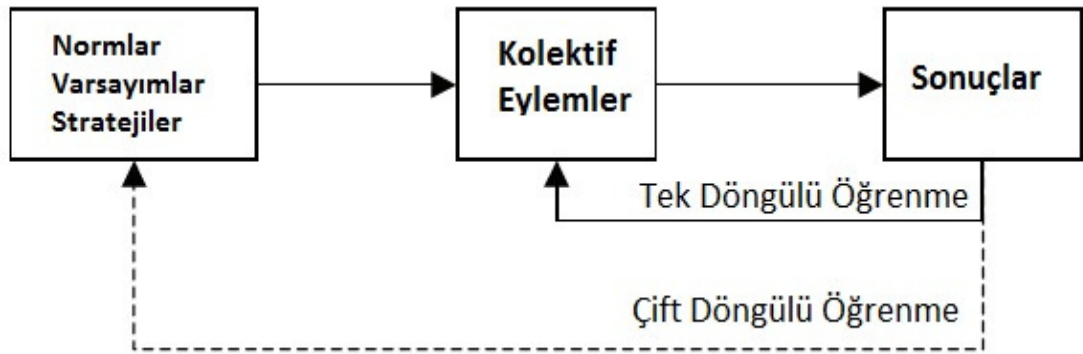
Morgan (1997) örgütün mevcut normlarının ilgililiğini sorgulayarak gerçekleştirdiği çift döngülü öğrenmenin dört aşamada gerçekleştiğini ifade etmektedir (Aktaran: Torlak, 2004). Bunlar;

- ✓ Örgütün çevreyi algılaması, taraması ve gözlemlemesi
- ✓ Çevreden elde ettiği bilgi ile örgütsel normlarını karşılaştırması
- ✓ Örgüt normlarının uygunluğunu sorgulaması
- ✓ Bu doğrultuda eylemlerde bulunması, şeklindedir.

Easterby-Smith, Crossan ve Nicolini (2000) çift döngülü öğrenmenin yararlı olabilmesi için baskının örgütün dışından; değişime ve öğrenmeye olan ihtiyacın ise örgütün içinden gelmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu durumda örgütün çevresel değişimlere uygun tepkiyi verebilmesi için değişimleri öngörmesi ve örgüt içinde de bu değişimlere uyum sağlayacak öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli zihinsel

yapının oluşması, diğer bir deyişle örgütün çift döngülü öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluğunun olması gerekmektedir. Bu noktada Sitkin (1996), örgütün yaşadığı başarısızlıkların örgütün öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluluğunu arttırdığını ve öğrenme için gerekli motivasyonu yarattığını belirtmektedir (Aktaran: Ulmer, Sellnow ve Seeger, 2011).

Argyris, Putnam ve Smith (1985), örgütlerin tek döngülü öğrenme yeteneklerinin olduğunu fakat genellikle çift döngülü öğrenme yeteneklerinden yoksun olduklarını ifade etmiştir. Çünkü çift döngülü öğrenmenin, örgütte var olan yapıları ve dengelerin sorgulanmasını ve sorunların kaynağının onlarda aranmasını öndördüğü için örgüt üyeleri arasında kabul edilmesi ve benimsenmesi tek döngülü öğrenme kadar kolay olmayabilir. Nitekim Edmondson ve Moingeon (1999) da örgütlerdeki bireylerin sahip oldukları mantıksal süreçlerin, çift döngülü öğrenmeyi gerçekleştirecek bilginin örgüte alınmasına engel olabildiğinin belirtmişlerdir. Birçok örgüt ve birey, hata ve yanlışların daha yakından incelenmesinin yanı sıra mevcut varsayımların, normların, yapıların ve süreçlerin sorgulanmasını içerdiği için çift döngülü öğrenmeye yönelik isteksizlik içindedir (Marquardt, 1996, aktaran: Koh, 2000).



Şekil 2-3: Çift Döngülü Öğrenme modeli (Iandoli ve Zollo, 2008: 37)

Van Grinsven ve Visser (2001), literatürde tek döngülü öğrenme ile çift döngülü öğrenme arasındaki ilişkinin kesin olarak belirlenemediğini fakat, örgütsel başarı için her iki öğrenmenin de gerekli olduğunu ifade etmiştir. Tek döngülü öğrenme, örgütün çevresinde meydana gelen mevcut değişimlere ayak uydurmak için gerekliken çift döngülü öğrenme, örgütün geleceğe ayak uydurması açısından önem teşkil etmektedir (Van Grinsven ve Visser, 2011). Bugünün çevresinde problemler yaşayan

örgütlerin gelecekteki muhtemel çevresine sadece eylemlerini uyarlayarak veya aynı varsayımlara dayalı yeni eylemler, uygulamalar geliştirerek başarılı olmalarını beklemek doğru değildir. Çünkü gelecekte yaşanacak olan değişim yenilikler, örgütün mevcut yetenekleri ve normlarını değiştirmesini, belki de onlardan tamamen vazgeçmesini gerektirecektir. Snell ve Chak'a (1998) göre de çift döngülü öğrenme, örgütün yeni paradigmalar ve zihinsel modeller geliştirerek bilgisini ve yeteneğini yenilemesi anlamına gelmektedir.

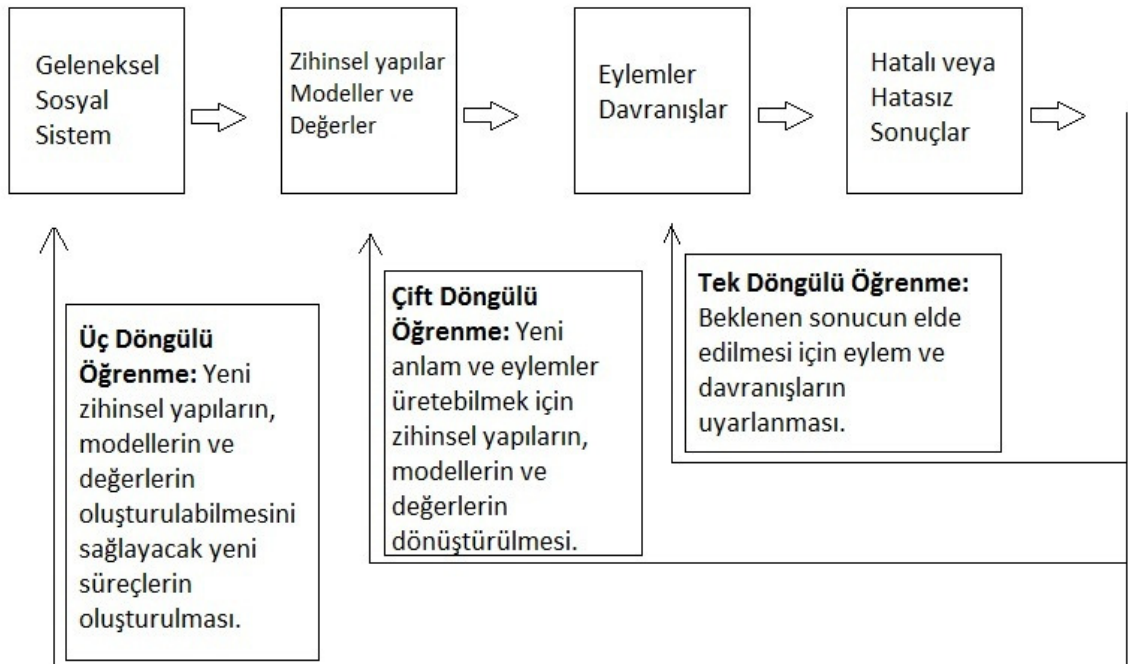
Üç döngülü öğrenme (Triple loop learning)

Tek döngülü öğrenme örgütün var olan yapısı dahilinde eylemlerin uyarlanması yoluyla öğrenmeyi sağlarken, çift döngülü öğrenme ise bu eylemlerin altında yatan zihinsel süreçlerin, yapıların değiştirilmesi vasıtasıyla öğrenmeyi sağlamaktadır. Bu iki düzey öğrenmeden farklı fakat ikisini de kapsayıcı nitelikte olan üç döngülü öğrenme ise örgütün öğrenmeyi öğrenmesi, örgüt yapısını öğrenmeye uygun bir hale getirilmesi anlamına gelmektedir. Nitekim Snell ve Chak (1998) üç döngülü öğrenmeyi örgüt üyelerinin, kendilerinden önce örgütte var olan ve öğrenmeyi engelleyen veya teşvik eden yapıların farkına vararak öğrenme için yeni yapı ve stratejiler geliştirmesi olarak adlandırmıştır. Bu düzeydeki öğrenmeyi Argyris (1978) *deutero learning* adı altında, öğrenmenin öğrenilmesi olarak tanımlamış ve Marquardt (2002) ise öğrenmenin nasıl oluştuğunun sınanması ve varsayımlara eleştirel bir şekilde yaklaşılması yoluyla bu düzeyde öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmiştir. Buradan hareketle öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve öğrenebilme olduğu anlaşılan üç döngülü öğrenmeyi Ameli ve Kayes (2011) örgütlerin tek döngülü ve çift döngülü öğrenmeyi nasıl gerçekleştireceklerini öğrenmeleri olarak tanımlamıştır. Wang ve Ahmed (2002) ise üç döngülü öğrenmenin bilginin oluşturulması, mevcut bütün teknik ve sistemlerin gözden geçirilerek tanımlanması, yeni kavramlar geliştirilmesi ve temel yargıların değiştirilmesi süreçlerini içerdiğini ifade etmişlerdir.

Öğrenenin, öğrenmenin gerçekleştiği bağlamın önemini anlamaya ve mevcut bağlamı alternatifleriyle karşılaştırmaya başladığı bu öğrenmede, öğrenme gerçekleşirken neyin, nasıl öğrenildiğinin eleştirel bir değerlendirilmesi yapılmaktadır

(Yuthas, Dillard ve Rogers, 2004). Üç döngülü öğrenmenin örgütteki bütün öğrenme birimlerini daha bütüncül bir öğrenme altyapısı altında toplayarak bu altyapıyı kullanma becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili olduğunu ifade eden Flood ve Romm (1996) bu üç öğrenmenin neyi sorguladığını vurgulamak için şu üç soruyu geliştirmişlerdir;

- ✓ Bu işi doğru mu yapıyoruz? (Tek döngülü öğrenme)
- ✓ Doğru işi mi yapıyoruz? (Çift döngülü öğrenme)
- ✓ Neden bu işi yapıyoruz? (Üç döngülü öğrenme)



Şekil 2-4: Nielsen (1993: 120) ve Snell ve Chak (1998: 339)'dan uyarlanmış üç Döngülü Öğrenme Modeli

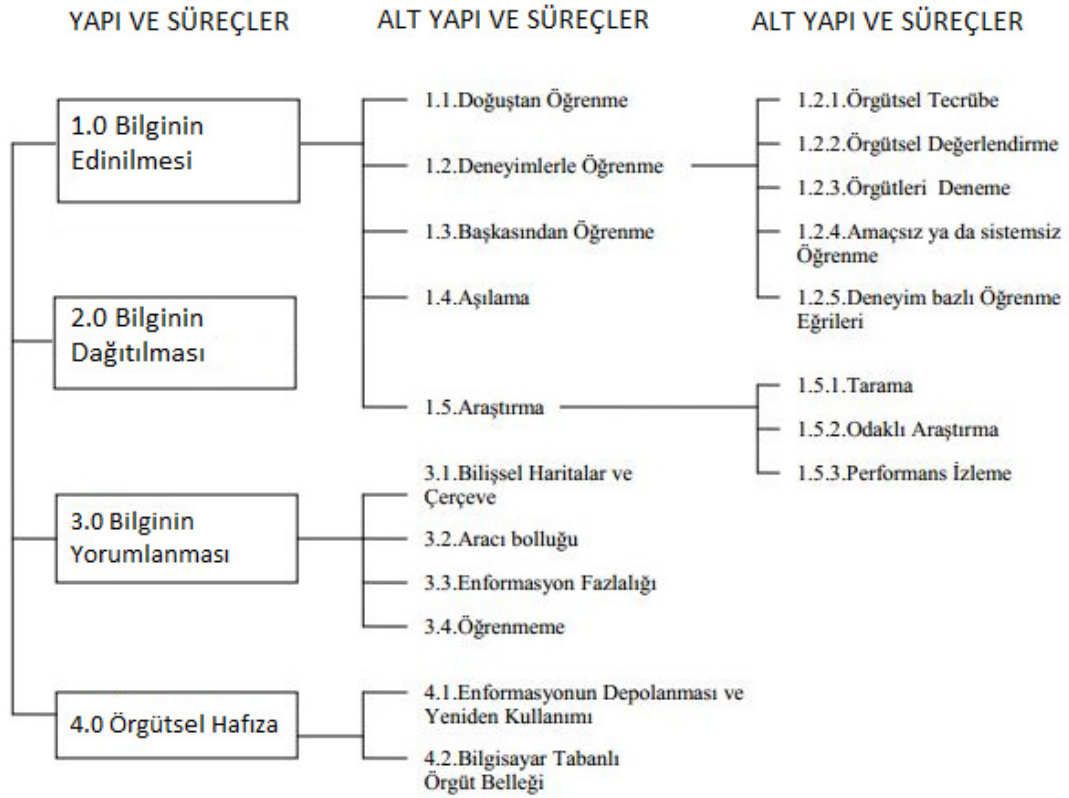
Şekil 2-4'ten de anlaşılacağı üzere, diğer iki seviye öğrenmeyi temel olarak ele alan üç döngülü öğrenme (Grigg ve Walls, 2007), hatalı sonuçlar doğuran eylemleri şekillendiren sistem ve geleneklerin sorgulanması, değerlendirilmesi ve yeniden inşa edilmesini içermektedir. Bu geleneksel sistem örgüt içinde belirli bir saygı ve değere sahip olsa da, eylemler ve modeller gibi değiştirilmesi gereken bazı olumsuz yönlerle sahip olabilmektedirler (Nielsen, 1993).

2.2.3. Örgütsel öğrenme süreci

Örgütsel öğrenmenin nasıl bir süreç içinde gerçekleştiği konusunda literatürde farklı görüşler mevcuttur. Bu görüş farklılığı, yazarların örgütsel öğrenmeyi nasıl ele aldıklarına göre değişiklik göstermektedir. Örneğin Huber (1991) örgütsel öğrenmeye davranışçı ve bilgi işleme ekseninde yaklaşmış; Crossan, Lane ve White (1999) ise örgütsel öğrenmeye örgütün yenileşmesi penceresinden bakarak örgütsel öğrenme sürecinin sezinleme (intuiting), yorumlama (interpreting), bütünleştirme (integrating), ve kurumsallaştırma (institutionalizing), aşamalarından meydana geldiğini ileri sürmüşlerdir. Cook ve Yanow (1999) ise örgütlerin bilişsel değil, kültürel oluşumlar olduklarını ileri sürerek örgütsel öğrenme sürecini örgüt kültürü açısından ele almışlardır.

Huber (1991), örgütün iç ve dış çevresinden edindiği veya ürettiği bilgiyi işleyerek anlamlandırması, saklaması ve gerektiğinde geri çağırması temeline dayandırdığı örgütsel öğrenme sürecinin nihai amacının bilgi üretimi olduğunu belirterek örgütsel öğrenmenin dört alt süreçten meydana geldiğini ifade etmiştir. Bu süreçler şöyle sıralanmaktadır;

- ✓ Bilgini edinilmesi
- ✓ Bilginin dağıtılması
- ✓ Bilginin yorumlanması ve
- ✓ Örgütsel hafıza.



Şekil 2-5: Huber'in (1991: 90) Örgütsel öğrenme süreci şeması

Örgütün öğrenmeyi gerçekleştirmesi rastgele değil, belirli bir süreç dahilinde meydana gelmektedir. Şekil 2-5'ten de anlaşılabileceği üzere örgütler öğrenebilmeleri için, bilgiye gereksinim duymaktadırlar. Örgütün iç ve dış çevresinden, deneyimlerinden ve geçmiş bilgilerinin yeniden yorumlanmasından elde ettiği bilgiyi organize etmesi, bilgiyi ilgili noktaya ulaştırması, orada işlemesi ve böylece bilgiye bir değer katarak saklaması gerekmektedir. Bu durum da örgütsel öğrenmenin, belirli bir süreç dahilinde gerçekleşmesini gerekli kılmaktadır.

Bilginin edinilmesi

Örgütler, açık sistemlerdir ve her açık sistem gibi çevreleriyle belirli ilişkileri geliştirmeleri ve sürdürmeleri gerekmektedir. Örgütlerin bu ilişkilerini sürdürebilmelerinde çevrelerine uyum sağlamaları gerektiğinde ise çevrelerine etki ederek değiştirmeleri; dolayısıyla çevrelerinden bilgi edinmeleri gerekmektedir. Çünkü bilgi de örgütler için, insan gücü ve hammadde gibi değerli kaynaklardan biridir.

Örgütler hem kendi içinden, hem de örgüt dışından bilgi edinerek bu kaynaktan faydalanmak istemektedirler (Pacharapha ve Ractham, 2012). Marquardt (2002) da günümüz iş dünyasında örgütlerin geleneklerinin, kültürlerinin, teknolojilerinin, sistemlerinin ve prosedürlerinin hepsinin bilgiye ve uzmanlığa dayandığını öne sürmüştür. Huber (1991) ise bir birimin davranış kapsamının değişmesi için bilgiyi işleme sonucunda öğrenmesinin gerçekleşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıklamalar ışığında bilginin, hem örgütsel öğrenme ve hem de örgütün işleyişi için hayati bir önem taşıdığı söylenebilir. Bu görüşü destekler nitelikte Nonaka (1995) ise sürekli değişim gösteren ve örgütlerin bir gecede çağdışı kalabildiği, bir çevre içerisinde başarılı örgütlerin bilgiyi üreten ve bu bilgiyi örgüt geneline yayabilen organizasyonlar olduğunu ifade etmiştir. Huysman (2000) da tamamen bilgiyi referans noktası olarak örgütsel öğrenmeyi, örgütün bilgi üretmesi veya var olan bir bilgiyi yeniden yapılandırması olarak tanımlamıştır. Benzer bir şekilde Wu ve Chen (2012) ise örgütsel öğrenmenin sadece örgüt dışından alınan bilgiyle değil, aynı zamanda var olan bilginin ve teorilerin yeniden düzenlenmesiyle de gerçekleştiğini ifade etmiştir. Örgütsel faydanın önemli bir kaynağının da örgütsel bilgi olduğunu belirten Leon ve Garcia (2011), örgütün stratejik varlıklarının geliştirilmesi ve yenilenmesini sağladığını, Grant (1996) ise bilginin örgüte yüksek seviyede stratejik esneklik kazandırarak ve çevresindeki değişikliklere daha esnek bir şekilde tepki sağladığını ifade etmiştir.

Liao ve diğerleri (2012) bilginin edinilmesi sürecinin yetenek yoluyla, deneyimlerin birikimi yoluyla, rehberli öğrenme yoluyla, bilgi transferi ile ve araştırma ile gerçekleştiğini belirtmektedir. Huber (1991) ise benzer bir şekilde bilginin edinilmesinin, beş alt süreçte gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu süreçler şöyle sıralanmaktadır;

- ✓ Doğuştan gelen bilgiler
- ✓ Deneyimle edinilen bilgiler
- ✓ Dolaylı bilgiler
- ✓ Aşılama yoluyla elde edinilen bilgiler
- ✓ Araştırma ve farketme yoluyla edinilen bilgiler

Huber (1991), örgütlerin kurulmalarına karar verildiğinde örgüt ile ilgili bilginin toplanmaya başlandığını ve bu nedenle de sıfır bilgiyle kurulmadıklarını ifade etmiştir. Yine Huber (1991) deneyimleriyle sistematik çabalarla ya da tesadüfi bir şekilde örgütlerin deneyimleriyle de bilgi edinebildiklerini savunmaktadır.

Dolaylı öğrenme ise örgütlerin kendi deneyimlerden değil, başka örgütlerin deneyimlerinden çıkarımlar yaparak öğrenmesi anlamında gelmektedir. Ullmer, Sellnow ve Seeger (2011) örgütlerin sadece başarısızlıklardan öğrenmediklerini, aynı zamanda diğer örgütlerdeki başarısızlıklarını ve krizlerini gözlemleyerek de öğrendiklerini; bu sayede başarısızlık ve krizlerden uzak durabildiklerini ifade etmiştir.

Bir başka bilgi edinme türü olan aşılama yoluyla bilgi edinme örgütün, daha önce örgüt içinde mevcut olmayan bilgilere sahip yeni üyeler edinmesiyle gerçekleşmektedir (Huber, 1991). Örgüte yeni katılan bu üyeler kendi bilgilerini de örgüte katarak örgütün bilgi dağarcığını genişletmektedirler. Nitekim Simon (1991)'ın örgütsel öğrenmenin ya örgüt üyelerinin öğrenmesiyle veya örgüte yeni üyelerin katılımıyla gerçekleştiği görüşü bu durumu desteklemektedir..

Huber (1991)'e göre araştırma yoluyla öğrenme üç farklı şekilde gerçekleşmektedir. Bunlar; örgütün çevresinin tarayarak bilgi edinmesi, örgütün belirli birşeye odaklanarak arama yapması ve örgütün kendi performansını gözlemlemesi yoluyla bilgi edinmesidir (Huber, 1991).

Bilginin dağıtılması

Örgütün bilgiyi edindikten sonra, o bilgiden faydalanabilmesi ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilginin, örgüt geneline dağıtarak ilgili birimlere ulaştırması gerekmektedir. Çünkü örgütte öğrenmeyi ve örgütün hedeflerini gerçekleştirmesini sağlamayan bilginin, örgütsel açıdan anlamlı olacağını söylemek doğru olmaz. López, Peon ve Ordás (2006) bilgini dağıtılmasını bilginin, örgüt üyelerine yayılması olarak tanımlamaktadır. Aynı zamanda edinilen örgütsel bilginin dağıtılması, örgütsel öğrenmenin de ne genişlikte gerçekleştiğini etkilemektedir (Huber, 1991). Çünkü

örgütün iç ve dış çevresinden, diğer örgütlerden, deneyimlerinden ve gözlemleyerek elde ettiği bilginin örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirerek örgüte fayda sağlaması için, örgütün o bilgiyi kullanabilecek birimlerine ulaştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda Huber (1991) bilgiyi etkili bir şekilde dağıtamadıkları için birçok örgütün “neyi bildiğini” bilmediğini ifade etmektedir. Örgüt geneline formal ve informal yollarla dağıtılabilen bilgi, farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını ve paylaşılmış bir anlayışın gerçekleşmesini sağlamaktadır (Maltz ve Kohli, 1996; Tippins ve Sohi, 2003). Tippins ve Sohi (2003) örgüt genelinde oluşan bu ortak anlayış sayesinde elde edilen bilginin gelecekteki performansı nasıl etkileyeceği üzerinde öngörülerde bulunulabileceğini ifade etmiştir. Her bilgi daha geniş bir bağlamda görüldüğünde, bilginin örgüt geneline etkili bir şekilde dağıtılması ve paylaşılması o bilginin değerini arttırmaktadır (Slater ve Narver, 1995).

Bilginin örgüt içinde dağıtılması ve paylaşılması sadece örgütsel öğrenme açısından önem taşımamakta aynı zamanda işgörenler üzerinde de olumlu etkilere sahip olmaktadır. Nitekim Bontis ve Serenko (2009) bilginin örgüt içinde paylaşılmasının, işgören devriyle ters orantılı olduğunu ve ne kadar çok bilgi paylaşılsa çalışanların da o derecede örgütte kaldıklarını ileri sürmüştür.

Serenko, Bontis ve Hardie (2007), örgütsel bilginin paylaşılmasını etkileyen faktörleri şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Örgüt içinde bilgi paylaşımını arttıracak şekilde ödeme ve teşvik yapıları oluşturulmalıdır. Öte yandan, bu yapılara fazla güvenilmesi suistimal doğurabileceğinden bilgi akışını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.
- ✓ Bilgi akışının temel bileşenlerinden biri örgüt üyelerinin bilgi paylaşımından duyacakları doyum ve örgüt performansına katkıda bulunduklarını bilmeleridir.
- ✓ Bilginin dağıtılması ve paylaşılmasında üst yönetimin desteği büyük önem taşımaktadır.
- ✓ Fiziksel ve sanal bilgi paylaşımı mecralarının varlığı, bilgi akışını ve değişimini kolaylaştırmaktadır.

- ✓ Kültürel faktörler (bireyselleşmiş veya kolektif kültürel yapı gibi) örgüt üyelerinin bilgi paylaşımını etkilemektedir.
- ✓ Daha az bürokratik örgütsel yapılar, bilginin dağıtılmasını ve paylaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Marquardt (2002) ise örgütlerde bilginin etkili bir şekilde ve zamanında paylaşılması ve aktarılmasına engel olan nedenleri de şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Kritik iş süreçlerinin sadece birkaç kişiye açık olması
- ✓ Bilginin uygun yerde ve zamanda mevcut olmaması
- ✓ Bilginin aktarılması ve yeniden yapılandırılmasının, bilginin güvenliğini sağlanmasını zorlaştırılmasıdır.

Marquardt (2002) ayrıca bilginin yapısının, kesinliğinin ve anlamının maliyet, alıcının bilişsel kapasitesi, öncelikli gönderimin sebep olduğu gecikmeler ve iletilen bilginin kasti veya kasti olmayan bir şekilde bozulması/değiştirilmesi tarafından sınırlandırılabileceğinin ifade etmiştir.

Özetle, örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi ve öğrenmeden fayda sağlanabilmesi için örgütün, bilgiye sahip olması yeterli olmayacaktır. Buna ek olarak örgütün ilgili bilgiyi, işlenmek ve yorumlanmak üzere uygun birimlere ulaştırması gerekmektedir. Bu noktada örgütün bilgiyi nasıl paylaştığının ve paylaşılmasına etki eden unsurların bilinmesi önem kazanmaktadır. Çünkü paylaşılarak ilgili alt sistemlerinin kullanımına sunulmayan bilgi, örgüt için herhangi bir değer ifade etmeyecektir.

Bilginin yorumlanması

Kalkan (2006)'ın enformasyonun anlamlandırılması süreci olarak nitelediği bilginin yorumlanması aşamasına ilişkin Huber (1991), bilginin ne kadar farklı şekilde yorumlanması ortaya çıkarsa, örgütsel öğrenmenin o derecede fazla gerçekleşeceğini ileri sürmüştür; çünkü bu tür bir gelişim, örgütün potansiyel davranışlarının kapsamını arttırmaktadır. Crossan, Lane ve White (1999) ise bilginin yorumlanmasının örgüt

içinde bireysel ve grup seviyesinde gerçekleştiğini savunarak, yorumlamanın aynı zamanda örgütlerin ve bireylerin içinde bulundukları çevreden etkilenerek değişiklik gösterebilmesine neden olduğunu ileri sürmüştür. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere, aynı bilginin, aynı örgüt içindeki bireyler veya gruplar tarafından farklı şekillerde yorumlanabileceği anlaşılmaktadır. Çünkü yorumlama öznel ve yorumlayanın özelliklerinden etkilenmektedir. Sutcliffe ve Weber (2003) performans için önemli olanın dış çevreden ne oranda bilgi edinildiği değil, hangi yollarla ve nasıl yorumlandığı şeklinde olduğunu ifade etmektedir (Aktaran: Türkay, 2007). Çünkü yorumlama, örgütün gelecekte elde edeceği bilgiyi nasıl yorumlayacağına da etki etmektedir (Slater ve Narver, 1995).

Bilginin yorumlanmasını olayların anlaşılması ve örgütün geçmişteki çevre algısıyla tutarlı kavramlar geliştirmesi olarak tanımlayan Kim (1993) yorumlamanın işlevsel seviyeden, daha çok zihinsel seviyede gerçekleştiğini belirtmektedir. Benzer bir şekilde Dixon da (1994), bu sürecin keşifsel olmaktan ziyade yaratıcı bir süreç olduğunu belirtmektedir (Aktaran: Kalkan, 2006). Harvey, Palmer ve Speier (1998) bilginin yorumlanması aşamasını örgütsel öğrenme sürecinin son adımı olarak ele almış, Day (1994) ise yeni bilgi veya durumların örgüt tarafından bir fikir birliğine varılmak için kullanıldığı zaman örgütsel öğrenmenin gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Huber (1991), yeni bilginin ortak bir yorumuna ulaşabilmeyi etkileyen etkenleri (1) örgüt birimlerinin geçmişte sahip olduğu kalıplaşmış zihinsel modeller, (2) bilgi iletilindiğinde bilginin içine dahil edildiği kalıplaşmış çerçeveler, (3) bilgiyi aktarmak için kullanılan araçların zenginliği (4) yorumlayan birim üzerindeki bilgi yükü ve (5) yeni bir yorumlama oluşturmadan önce (eğer gerekliyse) gerçekleşen unutmanın düzeyi olarak sıralamıştır. Bu noktada Crossan ve arkadaşları (1999) çevrede değişimler meydana geldikçe, örgütün daha önce kurumsallaştırdığı öğrenmenin artık işlevselliğini yitirebileceğini ifade ederken, Roberts (2012) da öğrenileni unutmanın, geleneksel bakış açıları tarafından engellenen yeni formların ve anlayışların gelişebilmesine olanak sağladığını belirtmektedir. Örgütlerin zihinsel modelleri ise örgüt amaçlarını gerçekleştirme sürecinde yer alan bütün işgörenleri kapsayan dinamik bir süreçtir (Kovac ve Bartoncelj, 2008). Crossan ve arkadaşları (1999) bireylerin sahip

oldukları zihinsel modellere dayanarak aynı uyarıcıya farklı tepkiler verebileceklerini belirtmişlerdir. Huber (1991)'e göre de örgütsel bilginin farklı yorumlanmasının sebeplerinden biri bireylerin sahip oldukları farklı zihinsel modellerdir ve örgütün elde ettiği bilginin örgütsel öğrenmeye dönüşebilmesi için o bilgiyi örgüt geneline yayarak, bütün örgüt üyeleri tarafından kabul edilen bir zihinsel model oluşturması gerekmektedir.

Buradaki ifadelerden açıkça anlaşılabileceği üzere, örgütte öğrenmeyi sağlayacak zihinsel modellerin oluşturulması ve örgüt genelinde ortak bir anlayışın geliştirilmesi için öncelikle örgütteki bilginin, örgüt üyeleri ve birimleri tarafından yorumlanması gerekmektedir. İlk etapta yorumlarda bir farklılık oluşacak olsa da bu yorumların paylaşılması, örgütün paylaşılan bir anlayış geliştirebilmesi için önem arz etmektedir.

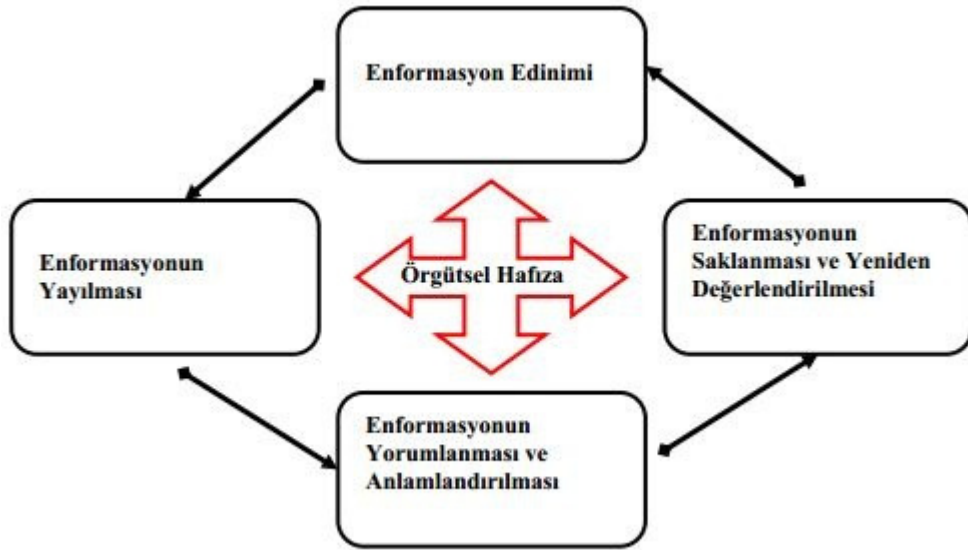
Örgütsel hafıza

Örgütsel hafıza, örgütün bilgiyi gelecekte kullanabilmek amacıyla saklaması anlamına gelmektedir (Huber, 1991). Walsh ve Ungson (1991) örgütlerin bilgi işleme karakteristikleri gösterdiklerini ve bu nedenle, her ne kadar insan hafızasıyla aynı olmasa da bir örgütsel hafızaya sahip olduklarını belirterek örgütsel hafızayı örgütün geçmişine ilişkin depolanmış bilginin, günümüz kararlarına etki etmek üzere çağırılması olarak tanımlamışlardır. Slater ve Naver (1995) ise örgütsel hafızanın örgütün kolektif bilgisi anlamına geldiğini ve davranışa yön veren paylaşılan zihinsel modelleri, bilgi veritabanlarını, formelleştirilmiş süreçleri ve rutinleri içerdiğini ifade etmektedir. Weinberger, Te'eni ve Frank (2008) de örgütsel hafızayı, içinde farklı formlarda bilgilerin saklandığı ve gerektiğinde geri çağırıldığı bir depo yapısına benzetmektedir. Kim (1993)'e göre mektupların kopyaları, bilgisayarlarda depolanan bilgiler, örgüt üyelerinin hafızalarında ve zihinlerinde olanlar, örgüt dahilinde depolanabilen ve gerektiğinde geri çağırılabilen herşey örgütsel hafızayı oluşturmaktadır. Sinkula, Baker ve Noordewier (1997) etkili bir örgütsel hafızaya sahip olmayan örgütlerin, uzun vadede dinamizm yaratan mevcut öğrenme çabalarını uzun vadeli performansa dönüştüremediklerini ileri sürmektedir. Çünkü örgütsel hafıza edinilen bilginin türüne

ve nasıl yorumlanıp dağıtıldığına etki etmektedir (Gomez vd., 2005). Crossan, Lane ve White (1999) da bilginin edinilmesi ve yorumlanmasının birey veya grup seviyesinde gerçekleştiğini ileri sürerken, bilginin kurumsallaştırılması veya örgütsel hafızanın bir parçası haline getirilmesinin ise örgüt seviyesinde gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Antonacopoluou (2006)'ya göre örgütsel hafıza, örgütün çevresinde meydana gelen değişiklikleri farketmesini sağlamaktadır. Croasdell (2000)'e göre ise örgütsel hafıza, iş maliyetlerini düşüren bilgiyi sağlar, etkili ve verimli bir şekilde karar vermeye yardımcı olur, örgüt içinde bir güç kaynağıdır ve işbirliğinin sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

Her ne kadar Simon (1991) ve Huber (1991) örgütsel öğrenmeyi sağlamanın bir yolunun da örgüte yeni üyeler alınması olarak görseler de, bu üyelerin örgütten ayrıldıklarında örgütsel bilginin kaybolmamasında örgütsel hafızanın rolü büyüktür. Bireyler tarafında edinilen bilgi, örgütsel hafızanın bir parçası haline geldiğinde bireyler örgütten ayrılrsa bile varlığını sürdürebilecektir. Çünkü bazı öğrenmeler, örgütlerin yapılarına, rutinlerine gömülmektedir (Crossan vd., 1999) ve Kim (1993)'e göre örgütlerin rutinleri, örgütsel hafızalarının bir parçasıdır.

Burada dikkat çekilmesi gereken nokta, örgütsel hafızanın, örgütsel öğrenme sürecinin son aşaması olmadığı, aksine örgütsel öğrenme sürecinin her aşamasında ihtiyaç duyulduğudur. Çünkü örgütün hafızasında olan bilgiler, zihinsel modeller, normlar ve varsayımlar, bilgiyi yorumlamada, hangi bilginin örgüt için gerekli olduğuna karar vermede ve gerekli görülen bu bilginin saklanması etki etmektedir. Bu doğrultuda Crossan, Lane ve White (1999) da örgütsel öğrenmenin, örgütün elde ettiği yeni bilgi ile eski bilgilerinin etkileşiminin bir sonucu olduğunu ifade ederek kurumsallaştırılmış öğrenmenin, birey ve grup seviyesindeki öğrenmeye de etki ettiğini belirtmiştir. Nitekim Kalkan (2006) da Şekil 2-6'da belirttiği gibi örgütsel hafızayı örgütsel öğrenme sürecinin merkezine yerleştirmiştir. Huber (1991) ise örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilginin gerekli olduğunda örgütsel hafızadan geri çağırılması gerektiğini ifade etmiştir. Diğer bir deyişle örgütsel hafızanın, öğrenme sonucu elde edilen bilginin depolanması işlevinin yanı sıra, örgütsel öğrenme için gerekli olan bilgiyi de çağırma gibi bir işlevi de vardır.



Şekil 2-6: Örgütsel öğrenme süreci (Kalkan, 2006: 26)

Huber (1991) örgütsel hafızanın etkililiğini etkileyen unsurları aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- ✓ Örgüt üyelerinin yıpranması
- ✓ Bilginin dağıtılması ve örgütsel olarak yorumlanması
- ✓ Bilgiyi kaydetme norm ve metodları
- ✓ Mevcut bilginin bulunması ve geri çağırılması.

Walsh ve Ungson (1991), örgütsel hafızanın sadece tek bir yerle sınırlı olmadığını, örgütsel yapı içinde beş farklı örgütsel bilgiyi saklama mekanizması olduğunu belirtmişlerdir. Walsh ve Ungson (1991)'un ileri sürdükleri bu beş yapıyı bireyler, kültür, dönüşümler, yapılar ve ekoloji oluşturmaktadır. Örgüt içinde bulunan bu beş yapıya ek olarak bir tane de örgüt dışında depolama alanı vardır (Walsh ve Ungson, 1991). Akgün, Keskin ve Günsel (2005) tarafından örgüt hafızasının kendiliğinden bir parçası olmasa da, örgütün geçmişi ile ilgili enformasyonu sakladığı belirtilen bu dışsal depolama alanlarına Walsh ve Ungson (1991) eski çalışanları, rakipleri, devletleri bu dış depolama alanlarına örnek olarak ileri sürmüşlerdir.

Akgün, Keskin ve Günsel (2005), örgütlerin çevrelerinden edindikleri enformasyonu bir işleme sürecine tabi tuttıklarını, sadece enformasyonu işlemekle sınırlı kalmayıp aynı zamanda yorumladıklarını ve örgüt, ortak dil ve sosyal

etkileşimlerden meydana gelen anlamlar ağı olarak ele alındığında örgütsel hafızanınsa belli çıktılar meydana getirebilmek amacıyla diğer değişkenlerle ilişkilendirilmiş bir değişkendense, bir gözlemcinin açıklamak istediği ve örtük bir sistem ya da davranışa karşılık gelmekte olduğunu ifade ederek örgütsel hafızanın temel varsayımlarını özetlemişlerdir. Vrîncianu, Popa ve Popa (2009)'a göre örgütsel hafıza, örgütsel öğrenme süresinde elde edilen bilgiyle baştan yaratılarak, yeniden şekillenerek ve genişletilerek sürekli bir dönüşüm ve evrime maruz kalmaktadır. Yeni bilginin şekillendirilmesi ve geliştirilmesi de, örgütün önceden sahip olduğu bilgilerle yeni bilgileri birleştirmesi ve karşılaştırmasıyla meydana gelmektedir.

Zhang, Tian ve Qi (2004), örgütsel hafızayı, (1) teknoloji ile ilgili profesyonel tecrübeyi içeren *teknik hafıza*, (2) örgüt operasyonunu kontrol eden *yönetsel hafıza*, (3) örgütün kuruluş aşamasından başlayarak biriken ve örgütün zihinsel servetini oluşturan *kültürel hafıza* ve (4) tedarikçilere, ortaklara ve müşterilere dayalı satış ve pazarlamayı öne çıkaran *pazarlamacı hafıza* olarak dört başlık altında ele almıştır (Aktaran: Kılıç, 2007).

2.2.4. Örgütsel öğrenme engelleri

Örgütlerde etkili bir örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için örgütsel öğrenmeye engel olan faktörlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir. İlgili alanyazında örgütsel öğrenmeye engel olan etmenler farklı şekillerde ele alınmıştır. Töremen (1999) örgütsel öğrenme engellerini şu şekilde açıklamıştır;

Bürokrasi: Sürekli olarak gelişmekte olan örgütlerde politikalar, kurallar ve şekiller enerjinin, girişimciliğin ve canlılığın yerini alarak, örgütlerin bürokrasiye takılmalarına neden olabilmekte, bu durum örgütlerin amaçlarına ulaşmalarını engelleyeceğinden dolayı, öğrenme bürokratlar tarafından hoş karşılanmamaktadır (Töremen, 1999). Marquardt (2002) de öğrenme sürecini besleyen enerjinin, yaratıcılığın ve risk alma isteğinin bürokrasi tarafından öldürüldüğünü savunmaktadır. Yiyit (2010) ise bürokratik örgüt modelinin durağan ve az değişen ortamlar için iyi bir

örgüt modeli olduğunu ileri sürmüştür. Oysa belirtilen durumların aksine örgütsel öğrenme, dinamik ortamların gerektirdiği ve ortaya çıkardığı bir süreçtir.

Zayıf İletişim: Etkili bir örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için örgütün elde ettiği bilgiyi, ortak bir anlayış oluşturmak üzere örgüt geneline yayması gerekmektedir. Bu durumda örgütte öğrenme için sağlıklı bir iletişimin önem taşıdığı söylenebilir. Çünkü iyi ve etkili bir iletişim olmadan örgütler, bilgi birikimini ve örgütsel öğrenme için ihtiyaç duyulan moral desteği yakalayamazlar (Töremen, 1999). Benzer bir şekilde Senge (1990) bir iletişim türü olan diyalogun örgütsel öğrenmenin teşvik edilmesi için oldukça önemli olduğunu ifade ederken Schein (1993) ise öğrenmenin kültürel varsayımlarda değişikliklerle sonuçlanabilmesi için diyalogun bir önkoşul olduğunu savunmuştur. Yılmaz (2011)'a göre de, katı usül ve enformasyon sistemleri ile baş etmek zorunda olan çalışma gruplarının, esnek ve açık iletişim kanallarına sahip çalışma gruplarına oranla daha yavaş öğrenmektedirler. Örgütün bilgiyi paylaşması, paylaşılan bilginin yorumlanarak ortak bir anlayışa dönüşmesi için örgütün iletişim sisteminin sağlıklı bir şekilde işlemesi gerekmektedir. Çünkü sağlıklı bir iletişim sistemine sahip olmayan bir örgüt ortamında, paylaşılan bilgilerin eksik veya yanlış iletilmesi, çarpıtılması gibi sorunların ortaya çıkması muhtemeldir ve bu durum da, istenmeyen yorumlamalara ve dolayısıyla istenmeyen bir anlayışın gelişmesine sebep olacaktır.

Zayıf Liderlik: Geleneksel liderler hem örgüt içinde hem de örgüt dışında öğrenme etkinliklerine nadiren eşlik ederler. Fakat gerçek liderler, sürekli öğrenmenin bir modeli olup, çalışanlar arasında öğrenmeyi cesaretlendirerek güçlendirebilirler (Töremen, 1999). Marquardt (2002) öğrenen örgütlerde liderlerin rollerini, başkalarının öğrenmelerini sağlayan mentorlük, bilgiyi yöneten ve organize eden bilgi yöneticisi, insanlara sadece öğrenmelerini söyleyen bir yönetici değil aynı zamanda onları motive etmek için iyi bir öğrenen ve rol-model, öğrenen örgütü oluşturacak mimar ve tasarımcı, insanların en iyi şekilde öğrenmelerini sağlayan koordinatör ve son olarak öğrenme sürecinin ve projelerinin bir savunucusu olarak sıralamıştır. Benzer bir şekilde Berson ve arkadaşları (2006) örgütlerde liderlerin, öğrenme için gerekli kaynağı sağlayarak örgütsel öğrenmeye yönelik bağlamsal desteği oluşturduklarını, öğrenmeyi grup ve

örgüt seviyesinde bütünleştirdiklerini, örgütlerin sınırlarını aşmalarında rehberlik görevi üstlendiklerini ve örgütlerin hem var olan, hem de yeni bilgilerini örgüt politika ve uygulamalarına entegre ederek öğrenmeyi kurumsallaştırdıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle öğrenme sürecinde lider, örgütün öğrenmeye uygun bir ortam haline gelmesini sağlamada elini taşın altına koyacak olan önemli bir etkidir. Lider ayrıca, örgüt vizyonunun şekillenmesinde önemli bir unsur olması sebebiyle öğrenen örgütün şekillenmesinde önem taşımaktadır. Lider, örgütte bireysel öğrenme çabalarının, takım ve örgüt düzeyine çıkmasına da büyük ölçüde katkıda bulunacaktır.

Vizyonsuzluk: Töremen (1999)'e göre örgütte paylaşılan bir vizyon ve birbirlerinin çabalarını tamamlama yönünde bir anlayış yoksa, çalışanlar kendi kişisel çıkarlarını takım vizyonundan daha önemli görürler ve öğrenme yönünde her hangi bir çabayı gerekli görmezler. İyi şekillendirilmiş bir örgüt vizyonu, davranış normlarının örgüt içinde iletilmesini sağladığı gibi örgütün ne tür bilgiyi öğrenmeyi hedefleyeceği konusunda da rehberlik etmekteir (Slater ve Narver, 1995). Nitekim Braham (1998) da örgütün bir vizyonunun olmadığı veya karmaşık bir vizyonu olduğunda nelerin öğrenilmesi gerektiğini bilmenin zorlaşacağını belirterek, örgütlerin çalışanlarına öğrenme sorumlulukları yüklemekten önce onlara öğrenme için uygun ortamı yaratmaları gerektiğini ifade etmiştir.

Katı Hiyerarşi: Töremen (2011)'e göre en önemli örgütsel öğrenme engeli her türlü karar ve iyi düşüncenin, yönetimin katmanlarının tekeline bırakıldığı hiyerarşiye dayalı bir sistemdir. Senge (1990)'ye göre hiyerarşi, örgütlerde kaçınılmazdır ve örgütte diyalogun zıttıdır. Diğer bir deyişle örgütlerde katı bir hiyerarşi, sağlıklı bir iletişimin önüne geçerek örgütsel öğrenmeyi engelleyebilmektedir. Levitt ve March (1988)'a göre başarının nesnel olmayan bir şekilde yorumlanmasına yol açan batıl inançların öğrenilmesi, hiyerarşik örgütlerin yapılarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca rekabetçilik avantajı sağlayan bilginin hızlı ve bir engele takılmadan akmasını engellemesinden dolayı çok fazla bölüme sahip uzun ve katı hiyerarşiler, örgütsel öğrenme için bir felaket niteliğindedir (Marquardt, 2002).

Hacim: Töremen (1999)'e göre küçük örgütler daha az kaynak, daha az eleman ve yeterli derecede bilgi teknolojisi sahibi olabilirler. Çünkü öğrenmenin kontrol edilemediği, dönüt almada zorlanıldığı hantal örgütlerde örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirmek daha zordur. Diğer bir deyişle büyük hacimli örgütler hem bilgiyi edinmede, hem dağıtmada, hem anlamlandırmada hem de depolamada küçük hacimli örgütlere kıyasla daha büyük zorluklar yaşayabilmektedirler.

Kaynak Kullanımı: Töremen (1999)'e göre bazı örgütlerde bilgi bolluğu vardır ve bunun gereğini yerine getirirler. Fakat bazen bilgi yönetimiyle ilgili görevliler bilgiyi yaymak istemezler ya da nasıl yayılacağını bilemezler; böylece personel ilgisiz kalır ve motivasyon gücü azalabilir (Töremen, 1999). Bu durum örgütün kaynaklarından biri olan bilginin verimsiz kullanımına yol açar. Nitekim Marquardt (2002) da günümüz iş dünyasında bilginin en öncelikli örgütsel kaynak olduğunu ifade ederek, etkili öğrenen örgütlerin iç ve dış kaynaklar ile işbirliği yaptığını ve bu kaynakları paylaştığını belirtmiştir. Crossan ve arkadaşlarına (1999) göre de örgütün bilgiyi bütünleştirmesine engel olan etmenlerden biri de yetersiz kaynak tahsisatıdır.

Görüldüğü üzere örgütlerde, öğrenmenin önüne geçebilecek veya öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek birçok unsur bulunmaktadır. Bu engeller tamamen ortadan kaldırılmasalar bile etkilerini en aza indirmek mümkün olacaktır. Buraya kadar ifade edilen engeller incelendiğinde de, birçoğunun birbiri ile ilişkili olduğu görülebilmektedir. Örneğin zayıf bir iletişim örgütsel öğrenmenin engellerinden biridir fakat aşırı bürokratik ve hiyerarşik örgüt yapılarının da zayıf bir iletişim sistemine sebep oldukları bilinmektedir. Bu sebepten dolayı öğrenen bir örgüt vizyonunu benimseyen yöneticilerin, örgütsel öğrenme konusuna daha bütüncül yaklaşımları gerekmektedir.

İlgili literatür incelendiğinde, farklı birçok yazarın da örgütlerde öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen farklı unsurlarında olduğunu tespit etmişlerdir. Bu yazarlardan biri olan Senge (1990) de örgütsel öğrenme yetersizliklerini şu şekilde sıralamıştır;

Pozisyonum neyse ben oyum: Örgütlerde çalışan bireylerin, örgütün nihai amaçlarındansa, örgüt içinde sadece kendi bulundukları pozisyona odaklanmaları ve sadece kendi yaptıkları işleri önemseyerek örgütün ortaya çıkardığı ürünün, bütün pozisyonların bir toplamı olduğunu unutmaları örgütsel öğrenmenin engellerinden biridir.

Düşman dışarıda: Bu yetersizlik, sistem yaklaşımına ters düşen pozisyonum neyse ben oyum anlayışının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle bireyler örgüt içindeki başka pozisyonları veya örgüt dışındaki etmenleri başarısızlığın sorumlusu olarak gösterebilmektedirler.

Sorumluluk üstlenme kuruntusu: Örgütlerin veya örgütlerdeki bireylerin proaktif olmaması, yani sorunlar meydana çıkıp birer krize dönüşmeden önce harekete geçilmemesi örgütsel öğrenme yetersizliklerinden biridir.

Olaylara takılıp kalma: Örgütlerin ve toplumların hayatta kalmalarını tehdit eden unsurlar ani olaylardan değil, yavaş yavaş meydana gelen süreçlerden oluşmaktadır. Kısa dönemli olaylara odaklanarak, uzun dönemli olayların altında yatan nedenler göz ardı edilir ve böylece üretici öğrenme gerçekleşemez..

Aşamalı süreçleri farkedememe: Çoğu zaman en büyük tehlikeyi oluşturan aşamalı süreçleri görmeyi öğrenmedikçe, örgütler alabilecekleri durumdan kaçınamazlar (Töremen, 1999). Bu yüzden örgüt üyeleri yavaş yavaş gerçekleşen süreçleri görmeyi öğrenebilmeli ve büyük değişimlerin yanı sıra küçük değişimleri de farkedebilmelidirler.

Tecrübe ile öğrenme yanılgısı: En iyi öğrenme tecrübeyle gerçekleşir. Fakat örgütlerde en önemli kararların sonuçları direkt olarak gözlemlenemez. Çünkü önemli kararların bir çoğu uzun yıllar sonra sonuçları gözlemlenebilecek kararlardır. Örneğin Senge (1990), örgütün belli bir birimine yapılan yatırımın karşılığının kısa vadede alınamayacağını ve yatırımın verimliliğinin ancak uzun yıllar sonra ölçülebileceğini ifade etmiştir. Bu da tecrübe ile öğrenmeyi olanaksız kılmaktadır.

Yönetici takım miti: Örgütlerde takımlar genellikle, pozisyonlarını korumak ve kendilerini kötü gösterecek herhangi birşeye engel olmak için çalışırlar ve herkesin takımın kolektif stratejisini desteklediği izlenimini vermeye çalışırlar. Bu izlenimi devam ettirebilmek için de örgüt içinde farklı seslerin ortaya çıkmasına engel olmaya çalışırlar. Bu durum yeni anlayışların ortaya çıkmasını engelleyerek örgütsel öğrenmenin de önüne geçmektedir.

Senge (1990)'nin illeri sürmüş olduğu örgütsel öğrenme yetersizlikleri incelendiğinde, bu yetersizliklere gelecek yönelimli olmayan ve bütünlükten uzak düşünce tarzlarının sebep olduğu söylenebilir. Örgüt bir bütün olarak görüldüğünde, örneğin pozisyonum neyse ben oyum yerine “ben de bu bir sistemin parçasıyım” şeklindeki bir bakış açısı, örgütün tümünün öğrenmesinin bireyin öğrenmesinden daha büyük ve değerli olduğunun farkına varılması, bu tür yetersizlikleri yenmede yardımcı olacaktır.

Matin ve Alavi (2007) de örgütsel öğrenme engellerini kültürel, yönetsel ve yapısal engeller başlıkları altında şu şekilde sıralamışlardır;

Kültürel engeller;

- ✓ Çalışanlar arasında diyalog ve tartışma kültürünün geliştirilmemesi.
- ✓ Eleştiriye açıklığın ve başkalarına olan tahammülün eksikliği.
- ✓ Başarısızlıkların kabul edilmemesi ve dolayısıyla başarısızlıktan kaynaklanan öğrenmenin gerçekleşmemesi.
- ✓ Danışma ve rehberlik kültürünün eksikliği ve farklı fikirlerin kabul edilmemesi.
- ✓ Örgütlerde kendine güven eksikliği.

Yönetsel engeller;

- ✓ Geleneksel ve demode olmuş paradigmaların baskın olması.

- ✓ Örgütte liderlikten çok yönetime vurgu yapılarak statükonun devam ettirilmesi.
- ✓ Çok yanlı cevap sistemlerinin planlamasında olan eksiklik.
- ✓ Makineye benzeyen yönetimler.
- ✓ Meritokrasinin eksikliği.

Yapısal engeller;

- ✓ Makineye benzeyen yapılar ve karar mekanizmalarının merkezi olması.
- ✓ Öğrenmeyi, dönüşümü ve çözümlerin analizini sağlayacak imkan ve sermayenin eksikliği.
- ✓ Performansı uyaracak ve kötü hizmetlerin eksikliğini telafi edecek sistemlerin eksikliği.
- ✓ Demode iş tanımları.

Örgütsel öğrenme engellerine farklı bir yönden yaklaşan Cannon ve Edmondson (2001) ise örgütlerin başarısızlıklarından öğrenmelerini engelleyen faktörleri ele almışlardır. Cannon ve Edmondson (2001)'a göre örgütlerin başarısızlıklarından öğrenememelerinin önünde bireysel ve örgütsel olmak üzere iki seviyede öğrenme engeli bulunmaktadır; bireysel engeller kişinin, yaşamı boyunca başarısızlıktan kaçınmaya koşullanmış olmalarından kaynaklanırken örgütsel engeller ise terfiler gibi örgütsel ödüllerin sadece başarı veya başarısızlığa bağlı olmasından kaynaklanmaktadır.

Wu ve Chen (2012) ise örgütsel öğrenme engellerini aşağıdaki gibi üç başlık altında incelemişlerdir;

Örgütsel öğrenme sürecinin kesintiye uğraması: Örgütsel öğrenme süreci bireylerin öğrendiklerinin uygulayamamaları, davranış değişikliğinin bireysel düzeyde kalması, bilginin örgüt üyeleri arasında yeteri düzeyde yayılmaması, bireysel öğrenmenin çevrede değişikliğe sebep olamaması, öğrenilenin unutulması veya

kullanılmaması, örgütün zihinsel yapısının değişmemesi örgütsel öğrenme sürecini kesintiye uğratmaktadır

Psikolojik ve kültürel engeller: Bir örgüt kültürünün üyeleri birbirlerinin metaforlarını, hikayelerinin ve terminolojisini anlayamıyorsa ve geçmişte kök salmış olan örgüt kültürü ve öğrenme modeli ilerideki öğrenmelere engel teşkil edecektir.

Örgüt yapısı ve liderliğe ilişkin engeller: Bir örgütte liderlik geleceği belirlerken aynı zamanda vizyonu ve gücü de kapsamaktadır. Bir örgütte liderlik ve örgütün yeteneği yakın bir ilişki içindedir ve liderin davranışları örgütsel öğrenmeye olanak sağlamazsa örgütsel öğrenme engellenecek, dahası örgütsel atalet ve paranoya artacaktır.

Kısaca özetlemek gerekirse, örgütte öğrenmenin önüne geçecek veya öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyecek birçok unsur mevcuttur. Bu unsurlar örgütün yapısından kaynaklanabildiği gibi, örgütün kültüründen, liderliğin zayıf olmasından, iletişimin eksikliğinden, örgütün yönetim sürecinden kaynaklanan engeller veya örgüt üyelerinin tutumlarından kaynaklanan engeller olabilmektedir. Başarılı bir öğrenme sürecini sağlamak için ise, örgütteki bu engelleri ve kaynaklarını bilmek, bu engelleri aşmada başvurulacak çözüm yollarının belirlenmesinde etkili olacaktır.

2.2.5. Örgütsel öğrenme ve kültür

Örgüt kültürü, çalışanların birbirleri ile olan ilişkileri sonucu ortaya çıkan, liderlik davranışlarıyla şekillenen, örgüt içindeki davranışları sınırlayan veya onlara yön veren yapılar, rutinler, kurallar ve normlar bütünüdür ve örgütü saran dinamik bir olgudur (Schein, 2004). Örgüt kültürü dinamik olması, yapılar, normlar vasıtasıyla örgütsel davranışı etkilemesi nedeniyle örgütsel öğrenme sürecini de etkisi altına almaktadır. . Kültürün örgütsel öğrenmenin bir unsuru olarak ele alınması öğrenme sürecinde neler olduğunun ve neden öğrenmenin gerçekleşmediğinin anlaşılmasına yardımcı olmaktadır (Mahler, 1997). Çünkü örgüt kültürünün belirli unsurları örgütün öğrenme kapasitesini etkilemekte ve neyin nasıl öğrenildiğine de etki etmektedir

(Ayden ve Düşükcan, 2002). Bir örgütün kültürünü oluşturan gelenekleri, teknolojisi, operasyonları, sistemleri ve süreçleri tamamen bilgiye ve deneyime bağlıdır (Marquardt, 2002). Ayrıca Mahler (1997) örgüt kültürünün örgütsel öğrenmeye rehberlik ettiğini, Schein (1996) ise örgüt kültürünün, örgütün geçmiş deneyimi ve öğrenmesinin bir sonucu olmakla birlikte öğrenme kapasitesinin temellerinden biri olduğunu belirtmiştir. Nitekim Popper ve Lipshitz (2000) de örgütsel öğrenme mekanizmaları, uygun örgüt kültürü ile bütünleşmedikçe üretken ve verimli bir örgütsel öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini savunmuşlardır. Benzer bir şekilde Ayden ve Düşükcan (2002) da örgüt kültürünün örgütsel öğrenmede oynadığı üç rolü şu şekilde sıralamışlardır; (1) geçmiş tarihin saklandığı alan, (2) sosyalleşme yoluyla derslerin aktarılması yardımı ile üyelerin olayları ve kendi hareketlerini gözlemledikleri yorumlayıcı bir filtre veya strateji ve (3) bir hareket kaynağı. Mahler (1997) örgüt kültürünün öğrenme üzerindeki zorlaştırıcı veya kolaylaştırıcı yöndeki doğrudan etkilerini şu şekilde sıralamıştır;

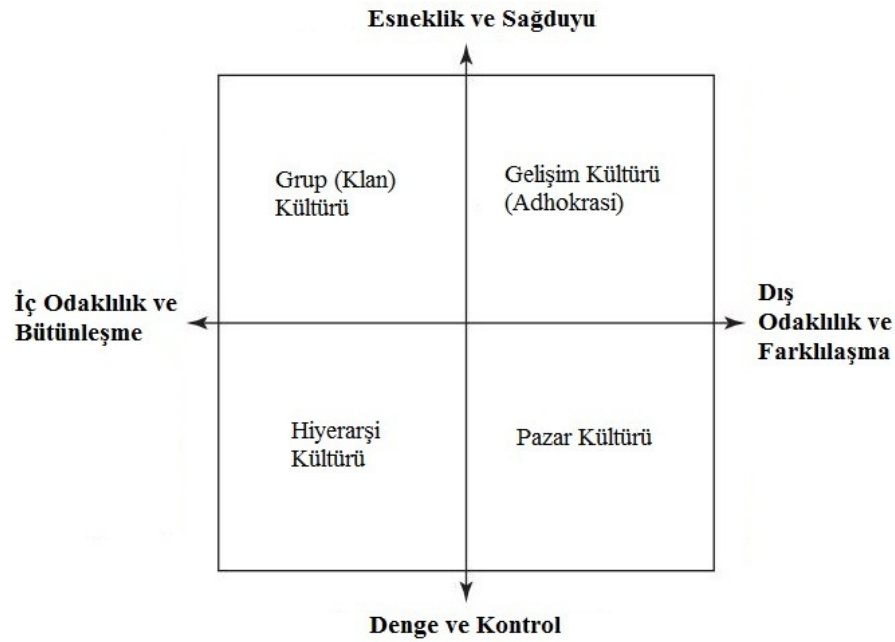
- ✓ Örgüt kültürünün, performans sonuçlarının yorumlanması üzerindeki etkisi,
- ✓ Var olan rutinelere örgütün yüklediği kolektif anlamın etkisi,
- ✓ Geçerli bilginin ne olduğuna dair kültürel inançların etkisi,
- ✓ Dış taleplere verilecek önemin belirlenmesinin etkisi,
- ✓ Alt kültürlerin iletişim ve öğrenme diyalogu üzerindeki etkisi,

X

Benzer bir şekilde Sanz-Valle, Naranjo-Valencia, Jimenez-Jimenez ve Perez-Caballero (2011) örgüt kültürünün hangi bilginin örgüt için değerli olduğu ve yönetilmeye değer olduğuna karar verilmesini belirleyerek, bireysel bilginin örgütsel bilgi haline gelmesini sağlayarak, yeni bilginin yaratılması ve dağıtılmasını sağladığını ve örgütün bilgiyi üretme, paylaşma ve kullanmadaki etkililiğini belirleyerek örgütsel öğrenmeyi etkilediğini ileri sürmüşlerdir.

Cameron ve Quinn (1999)'in geliştirmiş olduğu rakip değerler çerçevesine göre bürokratik kültürlerin karşıtı olarak ele alınabilecek ve sürekli yeni hizmet/ürün geliştirme etrafında şekillenmiş olan *gelişimsel (adhokrasi) kültür*, paylaşılan hedef ve değerler, katılımcılık ve 'biz' etrafında şekillenmiş olan *grup (klan) kültürü*, kendisi bir pazarmış gibi davranan ve etkililiğin dış çevredeki diğer örgütlerle yapılan parasal

alışverişle sağlanacağı varsayımı temelinde şekillenmiş olan *pazar kültürü* ve örgütte etkililiğin bürokrasi ile sağlanacağını savunan *hiyerarşik kültür* olmak üzere dört tip kültür bulunmaktadır. Sanz-Valle ve diğerleri (2011)’ne göre denge ve kontrol odaklı olmaktan ziyade esneklik yönelimli olan girişimcilik, açıklık, risk alma ve değişim yönelimlilik gibi değerlere sahip olan gelişimsel kültür ile örgütsel bağlılık ve takım çalışması gibi değerlere sahip olan grup kültürü örgütsel öğrenmeyi teşvik eden kültür tiplerindendir.



Şekil 2-7: Rakip değerler çerçevesi (Cameron ve Quinn, 1999: 35)

Cook ve Yanow (1993) örgütlerin bilişsel girişimlerden ziyade kültürel girişimler olduklarını savunarak örgütsel öğrenmeyi de örgüt kültürü temelinde ele almışlar ve öğrenmenin sadece yanlışlardan ders alınması olarak gerçekleşmediğini, örgütün kültürel olarak öğrendiğini savunmuşlardır. Yazarlara göre örgütsel öğrenme sonucu ortaya çıkması beklenen ortak anlayışın temel transfer kaynağı, örgüt kültürüdür ve bu nedenle de örgütsel öğrenme, bireyin öğrenmesinin ötesinde bir olgu olarak ele alınmalıdır. Buradan hareketle örgütsel öğrenmenin, örgütteki bireylerin teker teker öğrenmesinin toplamından daha büyük bir öğrenmeyi ifade ettiği ve örgüt üyeleri örgütten ayrılrsa bile örgüt kültürünün korunduğu sürece örgütün öğrenmesini kaybetmeyeceğini söylemek yanlış olmaz. Çünkü kültür kolektif eylemlerle bir bağlam oluşturur ve örgütsel öğrenmeye kültürel açıdan yaklaşmak, “*kim öğreniyor?*” sorusu

yerine “*ne yapıyor ve bunu yapabilmek için nelerin öğrenilmesi gerekiyor?*” sorusunun sorulmasını sağlamaktadır (Yanow, 2000). Cook ve Yanow (1993)’a göre örgütler, sadece değişiklik gösteren çevreye uyum sağlayabilmek adına kültürlerini değiştirmek için değil, aynı zamanda değişim gösteren çevreye karşı kültürlerini korumayı da öğrenebilirler. Diğer bir deyişle örgütler sadece değişmek veya uyum sağlamak için değil, değişmemek için de öğrenebilmektedirler. Ayrıca Cook ve Yanow (1993) her örgütün kültürünün kendine özgü olduğunu savunarak aynı işi yapan iki örgütün işi, aynı veya benzer bir şekilde yapmaları gerekmediğini ifade etmiştir. Bu kültürel özgünlükten dolayı her örgütün örgütsel öğrenmesi ve bilgisi bir diğeriyle benzerlik göstermeyebilir.

Örgüt kültürünün örgütsel öğrenmeyi etkilediği gibi örgütsel öğrenme de örgüt kültürüne etki ettiği ve öğrenme sonucu gerçekleşen davranış değişikliğinin kültür üzerinde de farklılaşmaya sebep olduğunu ileri sürmek yanlış olmaz. Bu doğrultuda Fiol ve Lyles (1985), kültürün öğrenmeyi oluşturduğu ve desteklediği gibi aynı zamanda öğrenme sonucunda kültürün de oluşabileceğini ifade etmişlerdir. Örgütsel öğrenme sonucu elde edilen bilginin örgütsel hafızaya aktarılması ve örgütsel öğrenmenin kurumsallaştırılması sonucu örgüt kültürünün de değişeceği savunulabilir. Nitekim Bozfakıoğlu (2009) örgütsel öğrenmenin normlar, doktrinler, standart operasyonel prosedürler, yapılar, iklim, politikalar ve kültürde değişimler üreterek gerçekleştiğini belirtmesi bu durumu açıklamaktadır Benzer bir şekilde Cooke ve Szumal (2000)’e göre de sistemlerin ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesine yönelik olarak örgütsel öğrenme, örgütlerde kültürün değiştirilmesi için ön şarttır.

Örgüt kültürü, örgütsel öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediği gibi olumsuz yönde de etkileyebilmektedir. Ayden ve Düşükcan (2002) örgüt kültürünün değişime karşı bir direnç kaynağı veya savunmacı rutinlerin kaynağı olabileceğini belirtirken, Moynihan ve Landuyt (2009) ise örgüt kültürü dahilinde bulunan savunmacı normlar ve tabuların, örgütsel öğrenme kapasitesini düşürdüğünü söylemektedirler. Bununla birlikte örgütlerin etkili ve uzun soluklu bir performansa sahip olabilmesi için güçlü bir kültüre sahip olması her ne kadar istenen bir durum olsa da, güçlü kültürler durağandır ve zor değişirler (Schein, 2004). Öte yandan Zammuto, Gifford ve Guttman (2000) da

esnek ve uyarlanabilir örgüt ideolojisine sahip olan örgütlerin öğrenmeyi geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu durumun aksine Perez, Montes ve Vazquez (2004) hiyerarşiye çok fazla vurgu yapan örgütlerin, örgütsel öğrenmeyi engelleyebildiklerini belirtmişlerdir. Çünkü hiyerarşik yapılar otonomiye, sürekli değişim yönelimli olmayı, iletişim ve diyalogu, yetki devrini ve risk almayı engellemektedirler (Sanz-Valle vd., 2011).

Schein (1996) ise örgütlerin operasyonel başarılarına dayanarak geliştirdikleri *işletmeciler kültürü*, temel teknolojileri yönlendiren tasarımcı ve teknokratlardan oluşan *teknik kültür* ve tepe yöneticisi ve kurmaylarından oluşan *yönetici kültürü* adı altında üç farklı kültür geliştirdiklerini ifade etmiştir. Bu üç alt kültür genellikle uyumlaştıramamaktadır. Her bir alt kültür, diğer kültürlerin de normal olduklarını ve birbirlerinin gerekliliklerini kabullenmedikçe etkili örgütsel öğrenme gerçekleşmeyecektir. Ayrıca Schein (1993), örgütsel öğrenmenin ilk başta yönetici kültürü içinde gerçekleşmedikçe mümkün olmadığını ve bunun için de yöneticilerin, kendilerinin de bir alt kültür oluşturduklarını kabullenmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bir başka deyişle üst yönetim alt kültürü dahilinde gerçekleşmeyen bir örgütsel öğrenmeden söz etmek mümkün değildir.

Örgüt kültürünün örgütsel öğrenme açısından taşıdığı bir diğer önemli nokta ise örgütün çevresine uyum sağlayabilmesi, gelişmesi ve yenileşmesi için örgütsel öğrenmeyi kültürünün bir parçası haline getirmesi ve hatta bunun etrafında şekillendirebilmesidir. Bir başka deyişle örgütlerin örgütsel öğrenmeden en iyi seviyede faydalanabilmeleri ve öğrenmeyi devamlı kılabilimleri için bir öğrenme kültürü oluşturmaları ve bu kültürü yaşatmaları gerekmektedir. Öğrenme kültürüne sahip olan bir örgütte öğrenme başarı için büyük önem arz etmektedir ve bütün örgütsel fonksiyonlarla bütünleşmiş bir parça, bir alışkanlık haline gelmiştir. Öğrenme kültürü örgütlerde, takım çalışması, özyönetim, yetki devri ve paylaşım gibi değerleri teşvik etmektedir (Marquardt, 2002). Joseph ve Dai (2009) bir örgütün kültürünün öğrenme merkezli olduğu takdirde, örgütlerin en önemli kaynaklarından olan insan kaynağının öğrenme konusunda daha güçlü olacağını ifade etmişlerdir. Bir örgütün öğrenme odaklı bir kültür oluşturabilmesi demek, örgütün öğrenmeye ve bu öğrenmenin kesintiye

uğramasına mani olmaya da büyük bir önem vermesi olarak algılanabilir. Bu bağlamda Popper ve Lipshitz (2000), bir öğrenme kültürünün değerler hiyerarşisini oluşturmuş ve en üst seviyesine sürekli öğrenmeyi yerleştirmişlerdir. Bu hiyerarşiye göre bir öğrenme kültürünün oluşabilmesi ve korunabilmesi için sürekli öğrenme bir şart olarak görülmekte ve sürekli öğrenme de şeffaflık, hesap verebilirlik, problem odaklılık ve geçerli bilgiyi gerekli kılmaktadır (Popper ve Lipshitz, 2000). Bir örgütte öğrenme kültürünü oluşturmada öğrenmenin kurumsallaşması ve çift döngülü veya üç döngülü öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Çünkü örgütlerde öğrenme temelli performans artışının gerçekleştirilmesi isteniyorsa, öğrenme kültürünün oluşturulması öğrenme sürecinin en önemli önceliği olmalıdır (Song ve Chermack, 2008). Nitekim Ginevičius ve Vaitkūnaite (2006) bir araştırmalarında örgüt performansına etki eden örgüt kültürü boyutlarından birinin de örgütsel öğrenme olduğunu ortaya çıkarmıştır. Sanz-Valle ve diğerleri (2011) öğrenme yönelimli bir örgüt kültürünün işgörenlerin gelişme ve öğrenmeye karşı istekli olmalarına, açıklığa, otonomiye, yetki devrine, risk alabilmeye, belirsizliğe karşı toleranslı olmaya, yaratıcılığa, takım çalışmasına, başkalarıyla etkileşime, açık diyaloga, uzun vadeli yönelimlere, örgüt bağlılığına ve karşılıklı güvene vurgu yapması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda Schein (2004), Gephart vd. (1996) ve Marquardt (2002), öğrenme kültürünün temel karakteristiklerini ve değerlerini şu şekilde sıralamışlardır:

- ✓ Proaktif olma
- ✓ Öğrenmeyi öğrenmeye bağlılık
- ✓ İnsan doğası hakkında olumlu varsayımlara sahip olma
- ✓ Çevre üzerinde hakimiyet kurulabileceği varsayımına sahip olma
- ✓ Pragmatizm ve araştırma yolu ile gerçeğe bağlı olma
- ✓ Geleceğe yönelik olma
- ✓ Görev odaklı açık iletişime bağlı olma
- ✓ Sistem düşüncesine bağlı olma
- ✓ Dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için kültürel analize bağlılık
- ✓ Yeniliğin, öğrenme tarafından desteklenmesi.
- ✓ Öğrenmeyi araştırmayı, riske girmeyi ve deneyimi özendirme
- ✓ Hataların paylaşılması ve birer öğrenme fırsatı olarak algılanması.
- ✓ Değerlerin, bütün işgörenlerin faydasını gözetmesi.

- ✓ Öğrenmeye değer veren ve öğrenmeyi ödüllendiren bir iklime sahip olması.
- ✓ İşgörenler, kendi öğrenmelerinden olduğu kadar diğer işgörenlerin öğrenmelerinden de sorumlu olması.
- ✓ Öğrenen örgütlerde bireylerin birbirlerine duydukları güvene dayalı otonomi olması.
- ✓ Yenilik, deneyim ve risk almanın teşvik edilmesi
- ✓ Eğitim ve gelişime mali desteğin sağlanması
- ✓ Yaratıcılığın, çeşitliliğin ve farklılığın işbirliği içinde olması
- ✓ Hizmet ve ürünlerin sürekli iyileştirilmesi
- ✓ Değişim ve kaostan çekinilmemesi
- ✓ İş hayatının kaliteli olması.

Örgüt kültür normlar, değerler, varsayımlar, semboller ve mitler gibi unsurlarla örgütteki bireyin davranışlarını belirleyen, sınırlayan ve yönlendiren bir özelliğe sahiptir. Bu sebepten dolayı, etkili bir örgütsel öğrenme için örgüt kültürünün buna uygun olması gerekmektedir. Çünkü öğrenme yönelimli bir kültüre sahip olan örgütler, öğrenmeyi başarının bir anahtarı olarak görüp ve üyelerinin davranışlarını, öğrenmeyi teşvik edecek bir şekilde yönlendireceklerdir.

2.2.6. Örgütsel öğrenme ve örgüt yapısı

Örgüt yapısı, iş etkinliklerini kontrol etmek ve bütünleştirmek için iş rollerinin ve yönetsel mekanizmalarının formal bir şekilde belirlenmesidir (Child, 1972). Örgüt yapısı örgütün karar verme gücünü ne ölçüde harekete geçirdiğini, kuralları ve düzenlemeleri ne ölçüde standartlaştırdığını, üyelerini ve işi ne ölçüde bütünleştirdiğini göstermektedir (Chen, Huang ve Hsiao, 2010) ve resmileştirme, merkezileşme ve bütünleşme olmak üzere üç unsur ile sınıflandırılmaktadır (Andrews ve Kacmar, 2001). Bunlar şu şekildedir:

- ✓ Resmileştirme: Çalışan davranışlarına ve iş süreçlerine rehberlik eden kural ve prosedürlerin derecesidir.

- ✓Merkezileşme: Bir örgütün merkezileşme derecesi, örgütte kararların örgütün hangi seviyesinde alındığına bağlı olarak değişmektedir.
- ✓Bütünleşme: Bir örgütün alt birimlerinin ve üyelerinin birbirleriyle çalışabilme ve iletişim kurabilme derecelerini göstermektedir.

Örgütlerde bilginin edinilmesi, anlamlandırılıp dağıtılması ve hafızada depolanması aşamalarının hepsi bireylerin davranışlarından, inançlarından, varsayımlarından ve değerlerinden etkilenmektedir. Bu unsurları sınırlayan ve şekillendiren etmenler sadece örgüt kültüründen değil, aynı zamanda örgüt yapısından da etkilenmektedir. Çünkü işgörenlerin çalışma şekillerini önceden belirleyen görevleri ve yetki ilişkilerini sağlayan örgüt yapısıdır (Hunter, 2002) ve bu yapı örgüt içinde bilginin nasıl dağıtılacağını ve kullanılacağını belirleyerek bilginin etkili bir şekilde kullanılabilirliğine etki etmektedir (Leon ve Garcia, 2011). Genellikle öğrenmenin bir sonucu olarak ele alınmasına rağmen, örgüt yapısı aynı zamanda öğrenme sürecini belirlemede önemli bir role sahiptir ve esnek, merkezi olmayan, organik bir örgüt yapısı örgütsel öğrenmeyi desteklemektedir. (Fiol ve Lyles, 1985). Nitekim Shipton, Dawson, West ve Patterson (2002), örgütsel öğrenme mekanizmaları ile merkezi yapılar arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmişlerdir. Benzer bir şekilde Rebelo ve Gomes (2011)'e göre de organik karakteristik özelliklere sahip bir örgüt yapısı, öğrenme yönelimli bir örgüt kültürü ile ilişkilidir. Gardiner ve Whiting (1997)'in ampirik çalışması da, öğrenen örgütlerde başarı faktörlerinden birinin örgüt yapısı olduğunu ortaya koymuştur. Moynihan ve Landuyt (2009) da örgütlerde öğrenmenin geliştirebilmesi için örgütün sadece kültürel yönünün değil, aynı zamanda yapısının da göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Leon ve Garcia (2011)'ya göre de örgüt yapısı örgütün gerekli bilgi kaynağını tanımlamasında, yeni bilgiyi edinmesinde ve bu bilgiyi örgüt ile bütünleştirmesinde önemli bir rol oynayarak örgütün bilgiyi nasıl işlediğini belirlemektedir. Bu doğrultuda, örgütsel öğrenme sürecinin şekillenmesinin ve etkilerinin, örgütün yapısından bağımsız olarak ele alınmasının doğru olmayacağı ileri sürülebilir. Bu ifadeyi destekleyecek bir şekilde Mehrabi, Soltani, Alemzadeh ve Jadidi (2013) bir çalışmalarında örgüt yapısı ile örgütün öğrenen örgüt olabilmesi arasında anlamlı bir ilişki tespit ederek, örgütsel öğrenmenin teşvik edilebilmesi için formal ve merkezi örgüt yapısının azaltılması gerektiğini önermişlerdir.

Sakalas ve Veskus (2007)'a göre dikey olarak şekillenmiş, aşırı merkeziyetçi, uzmanlaşmanın büyük önem taşıdığı, bürokrasinin ve sıkı bir hiyerarşinin hâkim olduğu geleneksel örgütlerdense, yatay olarak örgütlenmiş, esnek ve değişken olan modern örgüt yapıları, bilgi birikiminin artmasını ve bu bilginin paylaşılmasını sağlayarak örgütsel öğrenmeyi desteklemektedir. Bu bağlamda örgütsel yapının, öğrenme sürecini engelleyebilecek bir unsur olduğu kadar, onu teşvik edici bir unsur olduğu da söylenebilir. Nitekim Zheng (2003), Tablo 2-2'de de görülebileceği gibi çeşitli örgüt yapılarının, örgütsel öğrenme şeklini ve niteliğini nasıl etkilediğini belirtmiştir (Aktaran: Hao, Kasper ve Muehlbacher, 2012).

Tablo 2-2. Örgüt yapısı ve öğrenme arasındaki ilişki
(Zheng, 2003; aktaran: Hao, Kasper ve Muehlbacher, 2012: 40)

Örgüt yapısı	Örgüt yapısının karakteristik özellikleri	Örgütsel öğrenmenin karakteristik özellikleri
Emir-kontrol	Uzmanlaşma, hiyerarşi, merkezileşme.	Yüksek seviyede bilgi paylaşımı ve iletişim.
Çalışma takımı	Düşük uzmanlaşma.	Yüksek seviyede paylaşım ve yenilik fakat düşük örgütsel hafıza.
Halka şeklinde örgütlenme	Yetki paylaşımı, çift zincir.	Bilgi aktarımı daha iyi fakat edinimi normal seviyede.
Ağ şeklinde örgütlenme	Yatay, esneklik ve yetki paylaşımı.	Yüksek seviyede yenilik ve normal düzeyde örgütsel hafıza.

Tablo 2-2'den de anlaşılabileceği üzere, bir örgüt ne kadar esnek ve yatay bir şekilde örgütlenmişse, o kadar sağlıklı bir örgütsel öğrenme süreci geçirebilmektedir. Bunun sağlanabilmesi için de örgütler, yetkiyi tek bir merkezde toplayarak merkeziyetçiliğin ve hiyerarşinin etkin olduğu yapılanmalar yerine, yerinden yönetimin benimsendiği yapıları tercih etmelidirler. Çünkü merkezi örgütlerde kararlar tek bir birim tarafından verilerek, hiyerarşi yukarıdan aşağı doğru inmektedir. Bu durumda merkezi örgütlerde karar verme pozisyonunda olanların etkili bir karar için gerekli bilgiye sahip olmamalarına veya aldıkları kararları etkili bir şekilde alt birimlere ulaştıramamalarına neden olmaktadır (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002). Daha önce de değinildiği üzere örgüt genelinde etkili örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenmenin, üst yönetim kültüründe başlaması gerekmektedir (Schein, 1993) ve nitelikli bilgi edinilmeden ise öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini ileri sürmek yanlış bir

önerme olmayacaktır. Çünkü hangi bilgiye sahip olduğunu bilmeyen veya doğru bilgiye sahip olmayan örgütlerde öğrenme gerçekleşmemektedir (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002). Örgüt yapısı ayrıca örgütsel öğrenme için gerekli olan bilginin akışını da belirleyerek öğrenme sürecine etki etmektedir (Leon ve Garcia, 2011). Chen ve Huang (2007) ise daha az formal ve daha az merkezi bir örgüt yapısında sosyal etkileşimin ve iletişimin daha iyi bir şekilde gerçekleştiğini ifade etmiştir. Diğer bir deyişle aşırı merkezi yapılar örgütlerde iletişimin de sağlıklı olarak gerçekleşmesine engel olmaktadır. Töremen (1999) de örgüt içindeki zayıf iletişimin örgütsel öğrenmeyi engelleyen etmenlerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Burns ve Stalker (1961) örgütlerin durağan koşullar için uygun olan mekanik yapılara veya sürekli değişim gösteren koşullara uygun olan organik yapılara sahip olabileceklerini ileri sürmüşlerdir; mekanik örgütler bürokratik, kontrol ve yetkinin hiyerarşik bir şekilde dağıldığı, dikey iletişimin olduğu, yönerge ve emirlerin üstler tarafından verildiği bir yapıya sahipken organik örgütler hiyerarşiden ziyade ağ şeklinde örgütlenmiş, iletişimin farklı seviyelerde olabildiği ve emir vermeden çok rehberlik etme özelliği taşıdığı, yönerge ve emirlerden çok bilgi ve tavsiyelerin iletildiği bir yapıya sahiptirler. Mekanik örgütlerin rutin problemleri çözmek için tasarlandıklarını yeni ve değişken ortamlarda işe yaramadıklarını savunan Lam ve Lundvall (2007) mekanik örgütlerde yöneticilerin bireysel bilgiyi kural ve süreçlere çevirmeden ve hiyerarşide yukarı veya aşağı doğru giden bilgiyi filtrelemeden sorumlu olduklarını ifade ederek bu çevirme ve filtreleme sürecinde bilginin bir kısmının doğal olarak kaybolduğunu belirtmiştir. Örgütsel öğrenmenin, örgütün içinde bulunduğu çevrede meydana gelen değişikliklere tepki vermesini ve uyumunu sağladığı göz önünde bulundurulduğunda, mekanik yapıların öğrenmeyi teşvik eden yapılar olmadığı açıkça anlaşılabilmektedir. Ayrıca mekanik yapılardan kaynaklanan bilgi yitimi de örgütlerin nitelikli bir öğrenme süreci gerçekleştirmesine engel olacaktır. Çünkü örgütsel öğrenme sürecinin başlayabilmesi için örgütün, çevresinden bilgi alması veya kendi bilgisini oluşturmaya gerekmektedir.

Organik ve merkezi olmayan yapılar ise örgütü bireysel ve sosyal güçlerin rekabet ve etkileşim içinde olduğu, karmaşık ve sosyal girişimler olarak ele

alınmaktadır (Leon ve Garcia, 2011). Fiol ve Lyles (1985)'a göre organik yapılar, deneyim ve bilgiye verdikleri önemden dolayı inanç ve eylemlerdeki farklılıkları daha kolay görmektedirler. Çünkü merkezi yapılarda işi yapan birimler işi, bilgiyi direk olarak çevreden alarak yapmak yerine, yönetimin çevreden alıp kendilerine ilettikleri bilgiler ile çalışmak durumundayken merkezi olmayan yapılarda işi yapan birimler, hem yönetimden hem de çevreden bilgi alarak kendi özgün bilgilerini oluşturabilmektedirler (Marengo, 1992). Organik örgütler, örgüt sınırlarının aşılmasını, ilgili bilgi ve uzmanlığın örgüt içinde daha kolay dağıtılmasını ve iletişimi kolaylaştırarak örgütsel öğrenmeye, mekanik örgütlere kıyasla daha uygun bir ortam sunmaktadırlar (Leon ve Garcia, 2011). Bu bağlamda Bogenreider (2002) sosyal ilişkilerin gelişmediği örgütlerde öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini ifade etmiştir. Diğer bir deyişle yatay ve merkeziyetçi olmayan, daha az bürokratik olarak yapılanmış örgütler sağlıklı bir iletişimle örgüt içinde sosyal ilişkileri geliştirerek örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilmesini kolaylaştıracaktır.

Burada dikkat çekilmesi gereken bir husus ise, örgütlerin ne tamamen mekanik ne de tamamen organik olduklarıdır. Bundan ziyade örgütlerin ne derecede mekanik bir yapı veya ne derecede organik bir yapı özellikleri gösterdiklerini göz önünde bulundurmak gereklidir. Çünkü, alt çevrelerin farklılık gösteren ihtiyaçlarından dolayı aynı örgüt içinde mekanik veya organik özellikler gösteren birimler bir arada bulunabilmektedir (Lawrence ve Lorsch, 1967).

Yapının örgüt içinde gerçekleşen eylemlerin yapılış şeklini, bireyler ve birimler arasındaki ilişkilerin düzeyini ve niteliklerini belirlediği göz önünde bulundurulduğunda, örgütsel öğrenme sürecini etkileyen önemli unsurlardan biri olduğu anlaşılabilmektedir. Çünkü örgütsel öğrenme sürecinde yapı, hangi bilginin kullanılacağına, bilginin nasıl paylaşılacağına etki edecektir. Ayrıca örgütsel hafıza da örgüt yapısı dahilinde olduğu için örgütün yapılanmasından etkilenecektir.

2.2.7. Örgütsel öğrenme mekanizmaları

Örgütlerde, bireyin öğrenmesinde sinir sisteminin oynadığı role eşdeğer bir rol oynayan örgütsel öğrenme mekanizmaları, sinir sistemleri gibi örgütlerin öğrenmesine yardımcı olur, fakat öğrenmenin üretken ve faydalı olacağını garanti edemez (Popper ve Lipshitz, 2000). Örgüt üyelerinin kendileri ve performansları ile ilişkili bilgiyi toplamaları, analiz etmeleri, depolamaları ve sistematik olarak dağıtarak örgütlerin doğrudan öğrenmelerini sağlayan kurumsallaştırılmış yapısal ve süreçsel düzenlemeler olarak nitelendirilebilen örgütsel öğrenme mekanizmaları, örgüt üyeleri tarafından işletilen somut ve doğrudan gözlenebilen örgütsel sistemlerdir (Popper ve Lipshitz, 1998). Benzer bir şekilde örgütsel öğrenme mekanizmalarına bilginin örgüt üyeleri tarafından analiz edilip paylaşarak, standart rutin ve süreçlerde değişimi meydana getirecek şekilde dağıtılmasını sağlayan ortak öğrenme forumları, toplantılar, eylem sonrası gözden geçirme etkinlikleri ve kıyaslama (benchmarking) takımları örnek olarak verilebilir. (Schechter ve Feldman, 2010; Lipshitz, Friedman ve Popper, 2007). Örgütsel öğrenme mekanizmaları örgütlerde, örgüt üyeleri tarafından analiz edilip dağıtılan bilginin örgütün bir varlığı haline gelmesini sağlayan çerçeveyi oluşturmaktadır (Schechter ve Asher, 2012). Örgütsel öğrenme mekanizmaları ile paylaşılan örgütsel bilginin karşılıklı olarak zenginleştirilmesi örgütün yapısını, süreçlerini ve rutinlerini baştan yaratarak veya şekillendirerek örgüt seviyesinde öğrenmenin daha somut bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktadır (Schechter ve Feldman, 2010). Bu mekanizmalar, örgüt içinde bireyin öğrenmesi ile örgütün öğrenmesi arasındaki ilişkiyi kuran yapılardır (Simon, 1991) ve ne zaman veya kim tarafından işletildiğine göre bütünleşmiş veya bütünleşmemiş mekanizmalar ile tasarlanmış veya çift amaçlı mekanizmalar olarak sınıflandırılabilirler (Popper ve Lipshitz, 2000).

Lipshitz, Popper ve Friedman (2002)'a göre örgüt üyelerinin öğrenme için etkileşime girmelerini sağlayan bir alt sistem olan örgütsel öğrenme mekanizmalarının iki özelliğe göre kategorilendirilebilmektedir. Bunlardan ilki bilgi işleme sürecinde hatanın kim tarafından farkedilip düzeltildiği, ikincisi ise görev sistemi ile ilişkili olarak bu öğrenmenin nerede ve ne zaman gerçekleştiğidir. Örgütte, bilgiyi işleyen ve yeni bilgiyi kullanan kişi veya birey aynıysa *bütünleşmiş* bir mekanizma, bilgi farklı bir

kişi veya birim tarafından kullanılıyor ise de *bütünleşmemiş* bir mekanizma söz konusudur (Popper ve Lipshitz, 2000). Öte yandan örgütsel öğrenme, bir iş yapılırken gerçekleşiyorsa *çift amaçlı*, iş yapıldıktan sonra gerçekleşmekte ise *tasarlanmış* bir mekanizmaya sahiptir (Lipshitz, Popper ve Friedman, 2002). Popper ve Lipshitz (2000)'e göre bir birimin, bir işi yaptıktan sonra performanslarını değerlendirmeleri ve gözden geçirmeleri bütünleşmiş ve tasarlanmış öğrenme mekanizmalarına örnek olarak verilebilecekken, örgüt yönetimi için rapor hazırlayan stratejik planlama birimleri ise bütünleşmemiş örgütsel öğrenme mekanizmalarındandır. Çünkü bu durumda stratejik planlamayı yapan birim ile bu süreçte elde edilen bilgiyi kullanan birim birbirinden farklıdır. Bir hastanede hastaları kontrol ederken aynı zamanda kullandıkları tedavi, yöntem gibi hususların etkililiğin tartışan doktorların uygulamaları ise çift amaçlı örgütsel öğrenme mekanizmalarındandır (Popper ve Lipshitz, 1998). Burada ise yapılan işin değerlendirilmesi, iş yapılırken gerçekleştirilerek iş ile ilgili veri o esnada toplanıp işlenmekte ve öğrenmeyi sağlamaktadır.

Lipshitz, Friedman ve Popper (2007)'a göre örgütsel öğrenme mekanizmalarının bu iki karakteristiği, çevrimiçi/iç birim, çevrimiçi/dış birim, çevrimdışı/iç birim ve çevrimdışı/dış birim olmak üzere dört temel örgütsel öğrenme mekanizması tipi ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 2-3. Örgütsel öğrenme mekanizmaları tipleri
(Lipshitz, Friedman ve Popper, 2007: 25-44)

Çevrimiçi/İç birim	Çevrimiçi deneyler Çevrimiçi bilgi alma
Çevrimiçi/Dış birim	Koçluk ağı Emsal desteği
Çevrimdışı/İç birim	Eylem veya proje sonrası inceleme Uygulama toplulukları
Çevrimdışı/Dış birim	Proje sonrası değerlendirme birimleri Senaryo planlama birimleri

Tablo 2-3 incelendiğinde çevrimiçi/iç birim mekanizmaların bütünleşmiş ve çift amaçlı mekanizmalar olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle, işi yapan ve bilgiyi işleyen aynı birimdir ve bu birimin öğrenmesi, iş yapılırken gerçekleşmektedir. Çevrimdışı/dış birim öğrenme mekanizmaları ise bütünleşmemiş ve tasarlanmış

mekanizmalardır. Bu mekanizmalarda elde edilen bilgi farklı bir birim veya kişi tarafından işlenmekte ve öğrenme, iş esnasında değil, daha sonra gerçekleşmektedir.

Çevrimiçi deneyler, yeni eylemler uygulayarak eylemin uygulayan birimin veya kişinin, eylem sonuçlarını beklentileriyle karşılaştırması ile gerçekleşmektedir (Lipshitz, Friedman ve Popper, 20007). Çevrimiçi deneylerde çalışanlar, yeni çalışma metotlarının hem uygulayıcısı, hem de denetleyicisidirler (Leonard-Barton, 1992). Çevrimiçi bilgi alma ise uzmanların pratik yaptıkları ve sürekli olarak becerilerini geliştirdikleri dikkatli bir şekilde belirten bir çeşit kasıtlı pratiktir ve gerektirdiği dikkatten dolayı çevrimiçi deneylerle benzeşse de ondan farkı, herhangi bir formal ya da informal sınama içermemesidir (Lipshitz, Friedman ve Popper, 2007). Bu tür mekanizmalarda iş ve öğrenme eş zamanlı olarak gerçekleşir ve bilgiyi üreten ile onu işleyen birim aynıdır. Diğer bir deyişle bu tür mekanizmalar bütünleşmiş ve çift amaçlı özellik taşımadıklarıdır.

Bowerman ve Collins (1999)'e göre öğrenme ağları örgüt üyelerinin bilgi, iş ve düşünce açısından bir atılım gerçekleştirebilmeleri için diğer örgüt üyeleriyle birebir çalışmaları anlamına gelmektedir. Emsal desteğini ise Talisayon (2001), yatay bir şekilde ve yüzyüze gerçekleşen bilgi akışı olarak tanımlayarak emsal desteğinin, iki kişi arasında hiyerarşi farkı olmadığında ve beceri odaklı gerçekleştiğinde verimli olduğunu ifade etmiştir (Aktaran: Lipshitz, Friedman ve Popper, 2007). Bu tür mekanizmalar ise bütünleşmemiş ve çift amaçlı örgütsel öğrenme mekanizması özelliği taşımaktadır. Diğer bir deyişle bilgiyi üreten ve işleyerek kullanan birey/birim farklıdır ve öğrenme, işin yapıldığı esnada gerçekleşmektedir.

Alanyazında en fazla tartışılan öğrenme mekanizması olan eylem sonrası incelemeler ise iki temel düşünceye dayanmaktadır: bunlardan ilki örgütlerin, eylemleri sırasında başarılarına ilişkin kritik bilgiler toplaması ikincisi bu eylemlerin gözden geçirilmesi ve üzerinde düşünülmesinin o eyleme katılan bireyler tarafından yapılmasıdır. Çünkü yapılan eylemin sonuçlarından eylemi yapan bireyler sorumludur (Lipshitz, Friedman ve Popper, 2007). Eylem sonrası incelemelerin temeli, gerçekleştirilen bir işten sonra işi yapanların, elde edilen sonuçları gözden geçirerek

değerlendirmesine dayanmaktadır. Ron, Lipshitz ve Popper (2006)'a göre bu tür mekanizmalar, eylem veya projelerden hemen sonra yapıldığında, işi gerçekleştiren herkesin katılımının sağlandığında, yapılandırılmış bir süreç izlediğinde ve mümkün olduğunca hızlı bir şekilde eylem ile ilişkilendirildiğinde daha verimli olmaktadır. Uygulama topluluklarında ise öğrenme, benzer profesyonel ilgilere sahip bireylerin biraraya gelerek fikir ve bilgi alışverişinde bulunmalarıyla gerçekleşmektedir (Wenger ve Snyder, 2000).

Bir başka bütünleşmemiş ve tasarlanmış örgütsel öğrenme mekanizması olan proje değerlendirme birimleri ise öğrenme amacı ile oluşturulmuş bir ekibin, diğer birimlerin işlerini gözlemleyerek performanslarını değerlendirmesi ve elde ettikleri bilgiyi örgüt geneline yayarak örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak şeklinde işlemektedir. Bu tür mekanizmalara, British Petroleum'un (BP) kurmuş olduğu ve firma genelinde seçtiği projeleri değerlendirip, en iyi uygulamaları firma geneline yayan proje değerlendirme ekibi örnek olarak gösterilebilir (Lipshitz, Friedman ve Popper, 2007). Senaryo planlama birimleri ise öğrenmeyi örgütte gelecekle ilgili senaryolar kurarak bu senaryolarda nasıl davranılması gerektiğini belirleyerek sağlamaktadır. Hem proje sonrası inceleme, hem de senaryo planlama birimlerinin öğrenme süreçleri aynıdır. Fakat, biri geçmiş olay ve eylemlere dayanmakta iken diğeri, gelecek eylem ve olaylar üzerine kuruludur (Lipshitz, Friedman ve Popper, 2007).

2.2.8. Eğitim örgütleri ve örgütsel öğrenme

Fonksiyonlarından biri de içinde bulunduğu çevreye, çevrenin ihtiyaçlarına yönelik insan gücü yetiştirmek olan eğitim örgütlerinin de çevrelerinde meydana gelen değişim, gelişim ve yeniliklere uyum sağlayabilmeleri veya bunların yıkıcı etkilerinden korunabilmeleri için örgütsel anlamda öğrenmeleri gerekmektedir. Kaynağını aldığı ve çıktısını verdiği toplumların geçirdiği değişimler, okulların işlevlerinin, yükümlüklerinin ve tanımlarının da sürekli değişmesini zorunlu kılmaktadır. Örneğin pozitivist paradigmalara göre okul, öğrenciye bilmesi gerekenleri öğretene ve gerçek bilginin tartışmasız doğru olduğunu savunan kurumlar olarak tanımlanabilecekken yeni değerler ışığında okuldan beklenen, bilgiyi değil öğrenmeyi öğretene öğrencinin kendi

bilgisine ulaşmasını sağlamaktır (Özden, 2013). Okula ilişkin olan bu algının değişmesinin altında yatan sebeplerden biri de toplumun artık endüstri toplumu olmaktan çıkıp bilgi toplumu haline gelmiş olmasıdır. Okulun da toplumun bu değişen yapısına cevap verebilmesi için değişiklik göstermesi, sanayi toplumu bireylerinden ziyade bilgi toplumu bireyleri yetiştirebilecek şekilde bir değişim ve yenileşme göstermesi gerekmektedir. Bu bağlamda ise okulların örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilen kurumlar olabilmesi, örgütsel öğrenmeyi ne düzeyde, nasıl ve hangi yollarla gerçekleştirdikleri önem kazanmaktadır. Çünkü bilgi toplumunda eğitim örgütü olarak okullar, sadece öğreten değil aynı zamanda öğrenen kurumlara dönüşmelidir (Banoğlu ve Peker, 2012). Uzun vadeli, yenilikçi eğitim reformlarının gerçekleştirilebilmesi için okullarda destekleyici bir öğrenme kültürü, sürekli ve işbirlikçi bir örgütsel öğrenme süreci kilit bir rol oynamaktadır (McCharen, Song ve Martens, 2011). Kısaca bilgi toplumunda eğitim sisteminin görevi, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirmek; eğitim yöneticilerinin görevi ise okulu öğrenen okul niteliğine kavuşturmadır (Çalık, 2010).

Mevcut okul sistemleri, bütün veli ve öğrenciler açısından gerçek anlamda değer taşıyan bir eğitim hizmeti sunmak için kolektif bilgilerini kullanan öğrenen örgütlere dönüştürülmelidir (Duffy, 1997). Bu bağlamda Silins, Mulford ve Zarins (2002) hızlı bir şekilde yaşanan küresel değişim ortamında öğrenen organizasyonlar olarak okulların, her seviyeden çalışanın işbirliği içinde sürekli öğrenebilecekleri ve öğrendiklerini uygulayabilecekleri sistemlere ve yapılara sahip olan okullar olduklarını belirtmişlerdir. Marks ve Louis (1999)'e göre ise okullarda örgütsel öğrenme öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler arasında yüksek kaliteli iş vizyonu oluşturmak için sosyal bir şekilde devam eden bilgi işleme sürecinin etrafında şekillenmiş okul kültürüdür. DuFour (1997), Silins ve diğerleri (2002), Park (2006) ve Memduhoğlu ve Kuşçi (2012), öğrenen bir örgüt olarak okulun sahip olması gereken yapıyı ve karakteristikleri şu şekilde sıralamışlardır;

- ✓ Yeni gelen üyelerin sosyalleşmesini sağlar
- ✓ Müfredat takımları ve disiplinlerarası takımlara sahiptir
- ✓ Emsal gözlemi ve değerlendirmesi vardır
- ✓ Çalışma grupları oluşturmuştur

- ✓ Eylem araştırması yapar
- ✓ Öğretmenler okul iyileştirme çalışmalarına katılır
- ✓ Profesyonel paylaşım vardır
- ✓ İşbirliğine müsait bir yapı vardır
- ✓ Çevresini gözden geçirme süreçlerini kullanır
- ✓ Paylaşılan hedefler geliştirmiştir
- ✓ Girişimi ve risk almayı teşvik eder
- ✓ Okul işleyişini etkileyen herşeyi düzenli olarak gözden geçirir
- ✓ İyi yapılmış bir işi farkederek ve destekler
- ✓ Sürekli profesyonel gelişim için fırsatlar sağlar
- ✓ Hedef odaklıdır
- ✓ Açık iletişimi ve diyalogu teşvik ederler
- ✓ Karar verme paylaşılır
- ✓ Öğretmen liderliği desteklenir ve öğretmenler güçlendirilir
- ✓ Şeffaftır
- ✓ Takım halinde öğrenmeye uygun bir ortam mevcuttur
- ✓ Okuldaki her birey sistemin değerli bir parçası olarak algılanır
- ✓ Değişim ve gelişim odaklı zihinsel modeller vardır

Kendileri de hem bilgiyi üreten, hem de kullanan kurumlar olması gereken okulların, örgütsel öğrenme sürecini verimli bir şekilde gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Bunun için de okulların, mevcut norm ve varsayımlarda değişiklik sağlayan tek döngülü öğrenmedense, bu norm ve varsayımların oluşmasına temel teşkil eden zihinsel yapıların ve anlayışın değişmesini sağlayan çift döngülü öğrenmeyi gerçekleştirmeleri ve hatta öğrenmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Çünkü tek döngülü öğrenmenin sonucu olarak adapte olmayı öğrenmiş okulların yaşayacakları değişim süreci oldukça sınırlı olacaktır ve okulların başarılı bir şekilde öğrenen örgütler olabilmeleri için, sürekli olarak davranışlar, eylemler ve sonuçlar kadar, bireysel ve örgütsel yargıları ve amaçları dikkate almayı ve geliştirmeyi gerektiren çift döngülü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri gerekmektedir (Töremen, 2011). Bu bağlamda, okul örgütlerinde örgütsel öğrenmeyi teşvik eden veya engelleyen unsurlar önem kazanmaktadır. Leithwood, Leonard ve Sharratt (1998)'ın öğretmenlerle

gerçekleştirdiklerin bir araştırmanın sonuçlarına göre okullarda örgütsel öğrenme sürecine teşvik edici veya engelleyici yönde etki eden üç farklı değişken grup bulunmaktadır. Bunlar; (1) okul dışı etmenler (yerel yönetim, toplum ve bakanlık), (2) okul içi etmenler (vizyon, kültür, yapı, strateji, politika ve kaynaklar) ve (3) okul liderliği şeklindedir. Nitekim Kale (2004) de okul kültürünün normları, beklentileri, davranışları, inançları ve etkinliklerini belirlemesi açısından örgütsel öğrenme sürecinde önem taşıdığını ifade etmiştir. Voulalas ve Sharpe (2005)'ye göre de okulların öğrenen örgütlere dönüştürülmesinde liderlik önemli bir rol oynamaktadır. Leithwood ve diğerlerinin (1998) okullarda örgütsel öğrenmeyi etkileyen değişken gruplarında okul içi değişkenlere benzer bir şekilde Töremen (2001) de okullarda örgütsel öğrenmenin önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Öğretmenlerin karar sürecine katılmamaları
- ✓ Okulların değişime karşı koyması
- ✓ Okullarda bir örnek değerlerin kabul ettirilmesi
- ✓ Okulların yanlış yapılan her şeyin suçunun başkalarına atıldığı yerler olması

Lam (2001) örgütlerin kolektif öğrenmeyi hayatta kalma, etkililik ve verimlilik gibi amaçlar çerçevesinde mental modeller, kişisel uzmanlık, sistem düşüncesi, paylaşılan vizyon ve takım öğrenmesi gibi çeşitli boyutlarda gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Bu boyutlar ışığında okulların öğrenen örgütlere dönüşümü sırasında Tablo 2-4'teki üç farklı aşamadan geçtiklerini savunmuştur:

Tablo 2-4. Okulların öğrenen örgüt dönüşümlerinde geçirdikleri aşamalar
(Lam, 2001: 216)

Aşama	Boyut	Süreç	Hedef
1. Filizlenme	Mental model ve kişisel uzmanlık	Bilginin edinilmesi	Hayatta kalma
2. Dönüşüm	Sistem düşüncesi	Bilginin dağıtılması	Verimlilik
3. Sürdürme	Paylaşılan vizyon ve takım öğrenmesi	Bilginin yorumlanması ve örgütsel hafıza	Etkililik

Filizlenme aşamasında örgüt üyeleri bireysel olarak yeni bilgi arayışına girerler ve sistematik olarak gerçekleşen öğrenme çabaları oldukça azdır (Lam, 2004). Bu aşamadaki öğrenme, kurumallaştırılmaktan uzaktır ve sadece bireysel olarak kalmaması ve okulun öğrenen okullara dönüşümünü sağlayabilmesi için örgüt geneline yayılması gerekmektedir. Bunun için de okul örgütlerinin filizlenme evresinde sonra dönüşüm evresine geçmeleri gerekmektedir. Bu evrede örgüt üyeleri giderek sistem düşüncesi ile hareket etmeye başlarlar ve etkili liderliğin de yardımıyla elde edilen bilgiler daha çok paylaşılarak sadece belirli bir kişinin veya grubun bilgisi olmaktan çıkıp bütün örgütün sermayesine katılır (Lam, 2004). Okul örgütlerinin öğrenen örgütler olma sürecinde son aşama olan sürdürme aşamasında ise elde edilen bilginin yorumlanarak örgütsel hafızaya dahil edilmesi ve bu yolla okulların varsayımları ve normlarında değişiklikler meydana getirilmesi öngörülmüştür. Bu son aşamada, mevcut paylaşılan vizyon ve takım öğrenmesi kolektif bir şekilde yorumlanarak örgütsel hafızaya alınır ve okulun gelecekteki eylemlerine rehberlik eder (Lam, 2004). Tablo 2-4'deki evrelerden de anlaşılacağı üzere okulların öğrenen örgütlere dönüşmesi, kısa vadeli plan veya projelerle gerçekleşecek bir olgu değil, istikrarla takip edilmesi gereken uzun bir süreci içermektedir. Çünkü örgütsel öğrenme bir gecede gerçekleştirilemez ve gerçekleşmesi için belirli bir evrimsel sürecin takip edilmesi gerekmektedir; okulların bir evreden diğerine geçişini sağlayan faktörler ise (1) okulun öğrenen bir örgüt olmasını zorunlu kılan ve bu yöndeki en öncelikli güç olan hükümetin eğitim politikaları, kaynaklar, sosyal değerler gibi dış çevre güçleri, (2) okulların kolektif öğrenme kapasitelerini etkileyen ve okul dışından gelen öğrenen örgüt olma yönündeki ivmeyi besleyen liderlik, okul kültürü okul vizyonu gibi okul içi koşullar ve (3) örgüt üyelerinin yaşı, akademik seviyeleri, okulun bulunduğu bölge, okulun büyüklüğü, türü gibi diğer bağlamsal etmenlerden oluşmaktadır. (Lam, 2001).

Daha önce de ifade edildiği üzere örgütlerin etkili bir şekilde öğrenme süreci geçirmesi için yapısal, kültürel bazı özellikleri taşımaları gerekmektedir. Diğer bir deyişle okullarda örgütsel öğrenme için uygun şartlar oluşturulmalıdır. Bu şartlardan bir tanesi de okul örgütlerinin öğrenme için uygun ortamlara sahip olmalarıdır. Kümüş (1998) ve Çalık, (2010) okulların sahip oldukları örgütsel öğrenme ortamlarının şunlar olduğunu ifade etmişlerdir;

- ✓ Hizmetiçi eğitim faaliyetleri
- ✓ Zümre toplantıları
- ✓ Öğretmen toplantıları
- ✓ Denetim ve rehberlik faaliyetleri
- ✓ Okul-aile birliği toplantıları
- ✓ Şube öğretmenler kurulu toplantısı
- ✓ Geziler

Günümüz okullarının çağdışı kalmamaları için öğrencilerini, büyük bir hızla değişen eğilimlere uyum sağlayacak şekilde yetiştirmeleri gerekmektedir (Park, 2006). Bunu için de okul örgütlerinin birer öğrenen okullara dönüşerek kendi güncelliklerini koruyabilmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenen örgüt özelliği taşıyan okulların günlük operasyonlarında değişim yapabilme kapasitelerini geliştirdikleri ve hedefleri konusunda daha duyarlı oldukları bilinmektedir (Hannay, Erb ve Ross, 2001).

Sonuç olarak daha önceden de ifade edildiği üzere bünyesinde barındırdığı veya çevresinden elde ettiği bilgiyi örgütün iyileşmesinde, mevcut hataların düzeltilmesinde ve bu hatalara yol açan varsayımların, uygulamaların değiştirilmesinde kullanabilmesi için okulların da öğrenen örgüt özelliklerini taşımaları gerekmektedir. Çünkü okullar da diğer sosyal sistemler gibi açık sistem özellikleri taşımaktadırlar ve çevrelerinden ayrı düşünölmeleri imkansızdır.

2.3. Yenilik Yönetimi

2.3.1. Yenilik kavramı

Yenilik kavramı, var olan bir şeyde, öncekinden daha olumlu yönde değişiklikler yapmak ve ortaya yeni bir şeyler koymak olarak tanımlanabilir. Türk Dil Kurumu'nun Güncel Sözlüğü'nde ise yenilik kavramı, "eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme" olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanımda ise yenilik kavramı "örgütün çevreye uyum sürecinin kolaylaştırmak için

bir örgütün, çıktı, yapı ve süreçlerinde yapılan bir değişim aracı” olarak tanımlanmaktadır (Damanpour, 1987). Yenilik kavramını tanımlarken göz önünde bulundurulması gereken bir nokta, yeniliğin değişimle karıştırılamaması gerektiğidir. Yenilik kavramı değişimden daha dar bir alana vurgu yapmak için kullanılır ve geleneksel bir şekilde ürünler ve süreçler üzerine odaklanmış olumlu ve özel bir değişimdir (Vergiliel-Tüz, 2004). Buradan hareketle yenilik kavramının değişimin aksine, olumlu yönde ve kasıtlı bir değişimi işaret ettiği söylenebilir. Değişim kavramı ise olumlu veya olumsuz yönde gerçekleşebilen ve kasti olmak zorunda olmayan farklılıklar için kullanılmaktadır.

Örgüt bağlamında ele alındığında ise yenilik kavramını Edwards (2000) yeni fikir ve gelişimlerin örgütün kurumsal yapısı içinde bulunan insanlar tarafından uygulanması olarak açıklamıştır. Trott (2005) ise yeniliğin tanımını “fikir, teknoloji geliştirme, yeni veya iyileştirilmiş bir ürün veya hizmetin üretilmesi ve pazarlanması gibi eylemleri içeren bütün süreçlerin yönetilmesi” olarak yaparak yeniliğin, yeni fikirlerin örgütte başarılı bir şekilde uygulanması olduğunu ifade etmiştir. Bir diğer tanımda ise yenilik kavramı, bir kişi veya birim tarafından, tek bir faaliyet olarak değil, alt süreçlerin de kendi aralarındaki etkileşimi sonucu ortaya çıkan; bir problemin yeni yöntemlerle çözümüne ilişkin geliştirilen ve kullanılan yeni fikir, uygulama ve nesneyi başarılı bir şekilde yaratma; kısacası bilgiyi ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürme süreci olarak tanımlanmaktadır (Boydak-Ozan ve Karabatak, 2013). Oslo Kılavuzun (2005)’nda ise yenilik kavramı, yeni veya önemli ölçüde değiştirilmiş ürün (mal veya hizmet) veya sürecin yeni bir pazarlama yönteminin ya da örgütsel yönetimin örgüt içi uygulamalarda, iş yeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde uygulanması olarak tanımlanmaktadır. Hauschildt and Salomo (2007) literatürde bulunan yenilik kavramına ilişkin tanımlarının farklılık göstermekle birlikte iki ortak noktası bulunduğunu ifade etmişlerdir: nitel anlamda yeni ürün ve süreçler ile bir önceki durumdan farklı olma (Aktaran: Sattler, 2011). Bu bağlamda Adair (2007) de yeniliğin, *fikir edinmek* ve *onları uygulamak* adı altında iki önemli süreci olduğuna vurgu yapmıştır. Bu doğrultuda Uzkuurt (2008) örgütsel bağlamda yeniliğin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır;

✓ Bir süreçtir ve süreklidir

- ✓ Onu kullananların yaşamında değişiklik yaratan bir araçtır
- ✓ Ekonomik ve sosyal fayda yaratan bir değerdir
- ✓ En önemli rekabet araçlarından biridir
- ✓ Onu destekleyen kültürel bir ortamın ürünüdür
- ✓ Bir problem çözme sürecidir
- ✓ Fonksiyonlar arası bütünleşmenin bir ürünüdür
- ✓ Çevreye adapte olmanın ve çevreyle bütünleşmenin bir aracıdır
- ✓ Yayılmacı bir özelliğe sahiptir

Örgütlerde yenilik, tek seferde gerçekleşen bir olgu olmanın aksine bir süreci kapsayan eylemler bütünü olduğu gibi, aynı zamanda belirli prensipler çerçevesinde gerçekleşmesi gereken bir süreci ifade etmektedir.

Özetle örgüt bağlamında düşünüldüğünde yenilik kavramının, örgüt için değişim veya gelişim kavramlarıyla ilişkili olmakla birlikte onlardan farklı bir anlam ifade ettiği anlaşılmaktadır. Değişim, örgüt inisiyatifinin dışında oluşan ve örgütün etkili bir şekilde başa çıkması gereken bir olgu iken yenilik, örgütün birçok sürecinde, kasti bir şekilde eski durumdan farklı bir şekilde davranması ve bunu da daha iyi sonuçlar elde etmek amacıyla yapması olarak nitelendirilebilir.

2.3.2. Yenilik süreci

Örgütlerde yenilik, tek bir hamlede gerçekleşip verim alınabilen bir olgu değil, aksine iyi bir planlama ve yönetim gerektiren bir süreç ile gerçekleşmektedir. Jacobs ve Snijders (2008) yenilik sürecini, yenilik için fikirlerin geliştirilmesi ve seçilmesiyle başlanarak bu fikirlerin somut yeniliklere dönüşmesi olarak tanımlamışlardır (Aktaran: Eveleens, 2010). Kuczmarski (2003), örgütlerde yenilik sürecinin amaçlarını şu şekilde sıralamıştır (Aktaran: Aygen, 2006):

- ✓ Sistemli ve sürekli yaratıcı yenilikler için yapısal tutumlar sağlamak.
- ✓ Çevresel ve yasal olanakları tanımlamak ve yeniliğe öncülük edebilecek fikirleri belirlemek.

- ✓Örgütün yenilik etkinliğinin geliştirilebilmesi için finansal ve stratejik hedefler belirlemek.

Yeniliği sadece gerçekleştirilmeyi istemek veya yeniliğe ihtiyaç duymak ortaya yenilik olarak tanımlanabilecek bir şey koymak için yeterli değildir. Bunun için yenilik sürecinin iyi anlaşılıp, bu sürece uygun bir şekilde hareket etmek gerekmektedir. Çünkü yenilik, kökeninde araştırma ve değiştirme niyeti bulunan ve örgüt içi ile örgütler arası ilişkileri kapsayan, ürün ve süreç değişimlerine götüren örgütsel bir süreçtir ve bu süreçte bilgi, teknik ve araçlar, uygun ve sistematik bir biçimde toplanarak değerlendirilir, fikir geliştirilir ve daha sonra bu fikirler tasarım, üretim araç ve yöntemlerine dönüştürülür (Eren, 1982; Acaray, 2007). Etkin bir yenilik süreci için örgütlerin yeniliğe inanmaları ve yenilik sürecini olumsuz yönde etkileyebilecek mitlerden vazgeçip yerine gerçekleri net bir şekilde görebilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda Aygen (2006)'ın Kuczmarski (2003)'den aktardığı Tablo 2-5'teki yenilik sürecine ilişkin mitler ve gerçekler arasındaki farklar dikkate değerdir.

Tablo 2-5. Yenilik sürecine ilişkin mitler ve gerçekler
(Kuczmarski, 2003; aktaran: Aygen, 2006: 52).

MİTLER	GERÇEKLER
Kişisel olarak sürdürülebilir.	Bir takım oyunudur.
Beyin fırtınası oturumları sonucunda başlar.	İç ve dış müşteriye doğru anlamakla başlar.
Yaratıcı kişiler gerektirir.	Etkin problem çözümü yapabilecek yaratıcı düşünceye gerek duyar.
Yenilik süreci, neye ihtiyaç varsa o sonucu verir.	Yenilik süreci sadece bir araçtır ve etken yenilik sağlar.

Bu bağlamda Acaray (2007), örgütlerde yenilik sürecinin başarıya ulaşabilmesi için bazı aşamalardan geçmesi gerektiğini ve her bir aşamanın bilgi ve müşteri değerlerine dikkat edilerek tasarlanması ve yüksek yaratıcılık özellikleri ile geliştirilmesi gerektiğini ifade ederek yenilik sürecinin şu aşamalardan geçerek gerçekleştiğini belirtmiştir:

- ✓ *Yenilik için problemin belirlenmesi:* Yeniliğin en önemli aşamalarından biridir. Bu aşamada beklenti ve ihtiyaçların karşılanamamasından dolayı yenilik bir ihtiyaç olarak görülmeye başlanır.
- ✓ *Fikirleri oluşturma işlemi:* Yenilik sürecinin ikinci basamağını oluşturan bu aşamada, beklentiler ve elde edilen arasındaki farkın kapatılması için birden fazla fikir üretilir. İlgili fikirlerin üretilebilmesi için örgüt, ihtiyaç duyduğu bilgiyi iç ve dış çevre analizleri sonucunda elde eder. Üç aşamada gerçekleşen fikir oluşturma işleminde ilk aşama olarak elde edilen fikirlerden tartışmaya değer olanları seçilir, ikinci aşamada ayrılan fikirler üzerinde değerlendirmeler ve fizibilite çalışmaları yapılarak öncelikler belirlenir; son aşamada ise elde edilen fikirler kavramsallaştırılmaktadır.
- ✓ *Kavramsallaştırma:* Fikrin, kavramsal bir şekle dönüşmeye başladığı aşamadır.
- ✓ *Yeniliğin Geliştirilmesi:* Bu aşamada kavramsallaştırılan fikirler müşteri, çevre ve işgören kaynaklı geribildirimlerle değerlendirilerek fiziksel bir ürüne dönüştürülmeye başlanır.
- ✓ *Yeniliğin Uygulanması:* Yenilik sürecinin son safhası olan bu aşamada yenilik modeli, deneme testleriyle değer kazanır; örgüt içi ve çevresinde yapılan testlerle yenilik uygulamaya hazırlanır.

Daha önce de değinildiği üzere yenilik, önceki durumdan pozitif bir şekilde gerçekleşen farklılaşma sürecidir. Bu bağlamda yenilik, değişim ile benzerlik gösterse de değişimden farklılaştığı bilinmektedir. Yenilik, değişimin bir türü olarak nitelendirilebilir fakat ondan daha dar bir anlam ifade etmektedir çünkü her değişim, bir yenilik olarak nitelendirilemez (Adair, 2007). Damanpour (1991)'a göre yenilik, örgütü değiştirme yollarından biridir ve örgütler yeniliği, değişen çevrelerine uyum sağlamak için kullanmaktadırlar. Fakat yönetim alanyazınında yenilik, değişimden farklı bir kavrama karşılık gelse de değişim sağlamasından dolayı bir direnişle karşılaşacaktır. Bu bağlamda Adair (2007)'in yenilik sürecinde oluşabilecek direnç, korku ve stresin önüne geçmek için önerdiği beş adım şu şekildedir;

- ✓ Örgütlerin geçmişten günümüze taşıdıkları yükleri olarak nitelenebilecek

varsayımları ve sabit fikirleri sorgulayarak mevcut durumdan hoşnutsuzluk yaratmak suretiyle yenilik için şartlar hazırlanmalıdır.

- ✓Yenilik fikirleri iyi pazarlanmalıdır. Diğer bir deyişle örgütlerde yenilik süreci başlamadan önce örgüt üyeleri yeniliğe ikna edilerek inandırılmalıdır.
- ✓Örgüt üyelerinin ikna edilebilmesi için yenilik süreci başlatılmadan yenilik fikri denenmeli ve böylece doğuracağı muhtemel sonuçlar önceden kestirilebilmelidir.
- ✓Yenilik, radikal bir değişiklikle bir devrim niteliğinde değil, aşamalı değişikliklerle gerçekleştirilmelidir. Çünkü hızlı bir değişim, çok fazla stres ve korku yaratabilir.
- ✓Yenilik sürecinin belirsizlik içermesinden dolayı, sürece dahil olan bireylerin yenilik yolunda cesaretlendirilmesi için güçlü bir liderlik olmalı ve üst yönetimin yenilik sürecinin her aşamasında liderliği ve cesaretlendirmesi hissedilmelidir.

2.3.3. Yenilik türleri

Oslo Kılavuzu (2005)'nda, ürün yenilikleri, süreç yenilikleri, pazarlama yenilikleri ve örgütsel yenilikler olmak üzere dört farklı yenilik türü olduğu ifade edilmektedir. Bu sınıflandırmaya ek olarak Trott (2005), üç farklı yenilik türünün daha varlığından söz etmektedir: yönetim yenilikleri, üretim yenilikleri ve hizmet yenilikleri. Benzer bir şekilde Durna (2002) ise ürün-süreç yeniliği, radikal ve yavaş ilerleyen yenilikler ve işletmeye yönelik yenilik şeklinde sınıflandırmıştır. Tablo 2-6'da örnekleriyle birlikte yenilik türleri görülebilmektedir (Trott, 2005).

Tablo 2-6. Yenilik türleri tipolojisi (Trott, 2005: 17).

Yenilik Türleri	Örnekler
Ürün yeniliği	Yeni veya iyileştirilmiş bir ürünün geliştirilmesi
Süreç Yeniliği	Yeni bir üretim sürecinin geliştirilmesi
Örgütsel yenilik	Örgüt içinde yeni bir birim oluşturmak, yeni bir iletişim sistemi kurmak.
Yönetim yeniliği	TKY (Toplam Kalite Yönetimi), iş süreçlerinin yeniden tasarlanması.
Üretim yeniliği	Kalite çemberleri, yeni üretim tasarlama yazılımları, yeni kontrol sistemleri
Ticari/Pazarlama yenilikleri	Yeni finans düzenlemeleri, yeni pazarlama yaklaşımları
Hizmet yeniliği	İnternet temelli hizmetler

Yukarıdaki sınıflandırmalardan anlaşılacağı üzere yeniliğin sınıflandırılmasına ilişkin literatürde henüz bir fikir birliğine varılmamıştır. Bu sebepten dolayı bu çalışmada, literatürde en fazla kullanılan sınıflandırılmaya başvurularak yenilik türleri teknik ve yönetsel (örgütsel) yenilik, ürün ve süreç yeniliği ve radikal ve aşamalı yenilikler başlıkları altında incelenmiştir (Avellaneda, 2009; Damanpour, 1991; Damanpour, Walker ve Liao ve Wu, 2010; Wan, Ong ve Lee, 2005).

Teknik ve yönetsel (örgütsel) yenilik

Kavram olarak benzeşse de teknik yenilik kavramları ile teknolojik yenilik kavramları birbiri ile karıştırılmaması gereken kavramlardır. Teknolojik yenilikler, örgütün iş eylemlerini gerçekleştirirken kullandıkları teknolojiye yaptıkları yeniliklerdir. Teknolojik yeniliklere okullarda kara tahta kullanımından vazgeçilip, akıllı tahta kullanımına geçilmesi örnek olarak gösterilebilir. Öte yandan teknik yenilikler ise teknolojik yeniliklerden farklı olarak doğrudan örgütün öncelikli iş eylemleri ile alakalı olarak örgütün teknik sisteminde gerçekleştirdikleri yeniliklerdir (Damanpour ve Evan 1984). Diğer bir deyişle teknolojik yeniliklerden farklı olarak teknik yenilikler, örgütün ürünü veya hizmeti üretme şeklinde yapılan değişikliklerdir. Damanpour ve Evan (1984)'a göre teknik yenilikler, örgütün teknik sistemlerinin değiştirilmesi ve iyileştirilmesi olarak ele alınabilir. Bu tür yeniliğin ana motivasyonlarını Boer ve During (2001), ürünün veya hizmetin müşteriye ulaştırılmasındaki zamanın kısaltılması, operasyonel esnekliğin artırılması ve üretim maliyetlerinin düşürülmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Teknik yeniliklere bir kamu

kuruluşunun vakit kaybını azaltmak için ıslak imza uygulamasından elektronik imza uygulamasına geçişi örnek olarak gösterilebilir.

Teknik süreç yenilikleri örgütün teknik altyapısında meydana gelen yenilikler ifade ederken yönetsel (örgütsel) yenilikler ise örgütün sosyal sistemlerinde meydana gelen yenilikleri ifade etmektedir (Baba, 2012). Bu bağlamda sosyal sistem ise, bir hedefi veya işi gerçekleştirmek için etkileşim içinde olan bireylerin arasında bulunan ilişki anlamına gelmektedir ve bireyler arasında veya çevre ve insanlar arasında meydana gelen iletişime ilişkin kuralları, rolleri, süreçleri ve yapıları ifade etmektedir (Cummings ve Srivastva, 1977, aktaran: Damanpour ve Evan, 1984). Teknik yeniliklerin aksine yönetsel yenilikler, örgütün temel işiyle doğrudan ilişkili değildir ve daha çok yönetim sistemlerini etkilemektedir (Damanpour ve Evan, 1984). Bir başka deyişle yönetsel yenilikler örgütün yapısı ve sürecindeki, yönetsel sistemlerindeki, iş yönetimini sağlarken kullanılan bilgideki ve örgütün mevcut kaynaklarını kullanarak fonksiyonunu yerine getirmesi ve başarısında kullanılan yönetsel becerilerdeki değişiklikleri ifade etmektedir (Damanpour vd., 2009).

Yönetsel (örgütsel) yeniliği diğer yenilik türlerinden ayıran bir nokta ise yönetsel yeniliklerin daha kapsayıcı olması ve bu tür değişikliklerin diğer değişiklikleri de etkileyebilmesidir. Çünkü yönetsel yenilikler teknik, ürün ve süreç yeniliklerinden fayda sağlayabilmenin ön koşulunu oluşturmaktadır; çünkü diğer yenilik türlerinin başarısı, örgüt yapısı ve süreçlerinin bu tür yeniliklere ne derecede cevap vermeye müsait olduğuyla yakından ilişkilidir (Armbruster, Bikflavi, Kinkel ve Lay, 2008). Acaray (2007)'a göre örgütsel yenilik, yönetim ve iş maliyetlerini düşürmek, işyeri memnuniyetini iyileştirmek, yenilikler için uygun örgütsel iklim oluşturmak ve sonuç olarak örgütün performansını arttırmak için yapılmaktadır. TÜSİAD (2002) örgütsel yeniliğin, (1) örgüt yapısının önemli bir şekilde değiştirilmesi, (2) gelişmiş yönetim tekniklerinin ve yönettim yapılarının uygulanması, (3) yenilik stratejilerinin uygulanması şeklinde ortaya çıktığını ifade etmiştir.

Ürün ve süreç yeniliği

Adından da anlaşılacağı üzere ürün yenilikleri, örgütün eylemleri sonucu elde ettiği ürünlerde gerçekleştirdiği yenilikleri ifade etmektedir. Ürün yeniliği örgütün, çevresindeki ihtiyaç ve fırsatların, tatmin edilmiş ihtiyaçlara ve yararlanılmış fırsatlara dönüştürülmesini sağlayan temel işletme süreçlerinden biridir (Bülbül, 2003). Cooper (1998) da ürün yeniliğinin, örgüt tarafından üretilen nihai ürünün değişmesi olduğunu belirtmiştir. Ürünlerde yapılan bu yenilikler, yeni pazar ve müşterilerin kazanılmasını ve hali hazırda var olandan farklı değişimler yapılarak müşteri memnuniyetinin artırılmasını hedeflemektedir (Wan, Ong ve Lee, 2005). Bir ürün yeniliği, yeni bir ürün veya hizmet, ya da mevcut bir ürün veya hizmetin yaşam devrini yükselten veya rekabet değerini arttıran bir ilerlemedir (Durna, 2002). Udall (1999)'a göre ürün yeniliği, bir örgütün kendini tanımasını ve diğer örgütler tarafından tanınmasını sağlayan yaratıcı bir fırsattır. Banbury ve Mitchell (1995) de bir araştırmalarında, etkili bir ürün yeniliği süreci gerçekleştiren örgütlerin yüksek performans elde ettiklerini tespit etmişlerdir. Bülbül (2003) alanyazında bulunan ürün yeniliği türlerini gerçekleştirme oranlarıyla beraber aşağıdaki gibi sıralamıştır;

- ✓ Dünya için yeni ürün (%10)
- ✓ İşletme için yeni ürün (%20)
- ✓ Mevcut ürün hattında yeni ürün (%26)
- ✓ Mevcut ürünlerin geliştirilme ve iyileştirilmesiyle elde edilen yeni ürün (%26)
- ✓ Mevcut ürünün yeniden konumlandırılması (%7)
- ✓ Mevcut ürünün maliyeti düşürülerek elde edilen yeni ürün (%11)

Ürün yeniliğinin sağlanabilmesi için örgütün, ürettiği ürünü hedef kitlesine ulaştırdıktan sonra da takip etmesi ve hedef kitlesinden elde ettiği veriler doğrultuda yenilikler yapması gerekmektedir. Aygen (2006)'e göre ürün yeniliklerini gerçekleştirirken örgütler, mevcut ürünlerine ilişkin çevrelerinden ve müşterilerinden elde ettikleri geribildirimleri kullanmaktadırlar. Gotzsch (1999) da bir örgütü ürün yeniliğine yönelten örgüt dışı faktörlerin kültür, rekabet ve müşteriler, yani örgütün hedef kitlesi olduğunu belirtirken örgüt içi faktörlerin ise yönetim ve insan kaynakları,

teknolojik gelişmeler ve örgütün kültürel değerleri olduğunu ifade etmiştir. Ürün yeniliklerinin arkasında yatan motivasyonun büyük bir kısmını, hedef kitlenin talepleri ve yönetimin yeni pazarlara girmek istemesi oluşturmaktadır (Damanpour ve Aravind, 2006). Taylan (1996)'a göre ürün yenilikleri şu altı aşamada gerçekleşmektedir;

- ✓ Plan kurma
- ✓ Ön araştırmalar
- ✓ Yeni ürünü tanımlama
- ✓ Prototip tasarımı
- ✓ Prototipi geliştirme
- ✓ Seri üretime geçiş.

Süreç yeniliklerini ise Trott (2005), yeni bir üretim sürecinin geliştirilmesi olarak tanımlanmış ve birçok ürün yeniliğinin ardından süreç yeniliklerinin başladığını ifade ederek yeniliklerin ürün yeniliği gibi fiziksel olduğu algısının yaygın olmasına rağmen birçok yeniliğin süreç yeniliği gibi gözle görünmeyen yenilikler olduklarını belirtmiştir. Üretim ve hizmet açısından sürecin hammadde, enerji ve bilgi gibi benzeri verilerin girdi olarak kabul edilmesi ve ürün veya hizmet şeklinde çıktılara dönüştürülmesi için yapılan bir dizi faaliyetler olarak ele alındığında süreç yeniliği ise iş süreçlerinin performanslarını arttırabilmek için radikal ve yeni yöntemler uygulayabilme şeklinde ifade edilebilmektedir. (Aygen, 2006).

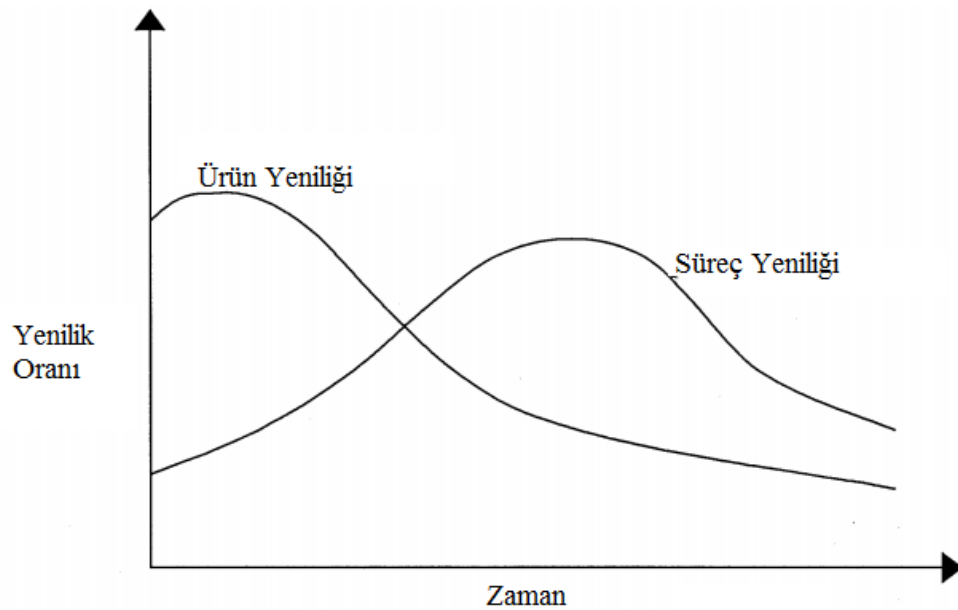
Süreç yenilikleri örgütün bütününe kapsadığından, bütün kademelerdeki işgörenlerin fikir ve önerileri büyük önem taşımaktadır; çünkü maliyeti azaltacak veya kaliteyi arttıracak şekilde üretim sürecinde yeni bir uygulama en alt birimdeki personelden de gelebilmektedir (Durna, 2002). Süreç yeniliklerinde örgütteki üretim, pazarlama, yönetim, muhasebe, finansman vb. tüm fonksiyonların yerine getirilmesinde gerçekleştirilen süreçlerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesinin söz konusu olabileceğini ifade eden Özdaşlı (2010), süreçlerdeki iyileştirmelerin üç boyutta mümkün olduğunu ileri sürmüştür: (1) maliyetlerde (süreçleri gerçekleştirmek için katlanılan tüm sabit ve değişken maliyetlerde) azalma, (2) zamanda (süreçleri gerçekleştirmek için kullanılan sürelerde) azalma ve (3) kalitede (süreçlerin niteliklerinde) artış. Oslo Kılavuzu (2005)'na göre de süreç yenilikleri, birim üretim veya teslimat maliyetlerinin azaltmak,

kaliteyi arttırmak veya yeni ya da önemli derecede iyileştirilmiş ürünler üretmek veya teslim etmek üzere öngörülebilmektedir. Bu bağlamda ürün yeniliğin örgütün, rakiplerinden farklılaşmasını sağlarken süreç yeniliğinin ise örgüte maliyet açısından avantaj sağladığı söylenebilir (Kash ve Raycoft, 2000; Nassimbeni, 2003).

Davenport (1993), süreç yeniliğinin aşağıdaki beş aşamadan geçerek gerçekleştiğini belirtmiştir;

- ✓ Yenilik yapılacak işlemin seçilmesi
- ✓ Değişim olanaklarının belirlenmesi
- ✓ Yenilik amaçlarının belirlenmesi
- ✓ Mevcut işlem yapısının incelenmesi
- ✓ Yeni işlemin tasarlanması ve uygulamaya konulmasıdır.

Ürün ve süreç yenilikleri örgütte, farklı zamanlarda meydana gelen yenilikler değil, aksine eş zamanlı olarak meydana gelen, birbirlerine bağımlı fakat alanları farklı olan yeniliklerdir. Bu bağlamda Utterback ve Abbernathy (1975) ürün ve süreç yeniliği arasındaki dinamik ilişkiyi açıklamak adına Şekil 2-8'deki "AU Modelini geliştirmişlerdir (Aktaran: Adner ve Levinthal, 2001).



Şekil 2-8. AU Modeli

(Utterback ve Abbernathy, 1975, aktaran: Adner ve Levinthal, 2001: 614).

Adner ve Levinthal (2001)'e göre süreç yenilikleri, ürün yeniliklerini takip edecek şekilde gerçekleşmektedir; çünkü üründe yapılan yenilikler örgüt ürünlerinin hedef kitlede kabulünü sağlasa da bu yeniliğin devam ettirilmesi için gereken şey süreçlerde bir yeniliğe gitmektir. Benzer bir şekilde Davenport (1993) da ürün geliştirmede yapılacak bir yenilik için süreçler ve alt süreçler arasında bir yenilik yapılmasının gerekli olduğunu savunmaktadır.

Radikal ve aşamalı yenilikler

Hage ve Hollingsworth (2000) daha önce var olmayan ürünlerin, performansı önemli derecede arttıran ürünlerin ya da bazı istenmeyen özellikleri ortadan kaldıran ürünlerin ortaya çıkarılmasının radikal yenilik olarak sınıflandırılabilceğini ifade etmişlerdir. Hermann, Gassmann ve Eisert (2007)'e göre başarılı bir radikal yenilik örgüte büyük bir şekilde büyüme sağlarken başarısız olmuş bir radikal yenilik girişimi ise örgütlerin düşüşe geçmesine veya tamamen ortadan kalkmalarına neden olmaktadır. Radikal yenilikler genellikle, yoğun geliştirme çabaları sonucu ortaya çıkan, müşteri ve endüstri için tamamen yeni olan yenilikler olarak tanımlanabilmektedir. (Bayındır, 2007). Chandy ve Tellis (1998) ise radikal değişimleri bir örgütün, mevcut ürünlerden büyük oranda farklı ürünleri içeren ve müşteri ihtiyaçlarını mevcut ürünlerden daha iyi bir şekilde karşılayabilen yeni ürünler ortaya çıkarma eğilimi olarak tanımlamışlardır. Johannessen, Olsen ve Lumpkin (2001) de radikal yenilikleri, devrim niteliğinde değişiklikler yaratan yenilikleri tabir etmek için kullanmaktadır. Schumpeter (1934)'e göre radikal değişiklikler, eski teknolojilerin ve hatta ekonomik sistemlerin ortadan kalkmasına sebep olabilecek potansiyel bir yıkıcı etkiye sahiptirler (Aktaran: Nonaka ve Peltokorpi, 2006).

Radikal yenilikler, mevcut teknolojik yeteneklerde son noktayı oluşturan işlevsel bir yeteneklilik sağlayarak yeni işlevsellik, yeni iş girişimleri ve hatta yeni endüstriler için fırsat oluşturur (Durna, 2002). Nonaka ve Peltokorpi (1991)'ye göre radikal yenilikler örgütler için bazı riskler ve belirsizlikler taşımaktadır anca Barney (1991) bu tür yeniliklerin örgüte, ender bulunan ve rakipler tarafından taklit edilmesi zor bir şekilde rekabet üstünlüğü sağladığını dile getirmiştir. Bu noktada radikal

yenilikler bağlamında dikkat çekilmesi gereken bir nokta ise radikal yeniliklerin, eskiye kıyasla tamamen farklı etkiler yaratacak değişikliklere gidilmesine sebep olduğu, fakat çok kısa bir zaman diliminde gerçekleşmek zorunda olmadığıdır. Radikal yeniliklerin gerçekleşmesi de çok uzun vadeli dönemleri kapsayabilmektedir. Bu bağlamda Ettlie (2006), dünyaca bilinen bazı radikal yenilikleri ve bunların gerçekleşme sürelerini Tablo 2-7'deki şekliyle ifade etmiştir.

Tablo 2-7. Bazı radikal yenilikler ve gerçekleşme süreleri (Ettlie, 2006: 63).

Bazı radikal yenilikler	Gerçekleşme süreleri
Gilette Sensor Razor	13 yıl
Gilette Mach 3	20 yıl
Boeing767	12 yıl
Kablosuz Bağlantı Alanı (Wireless Fidelity)	19 yıl
Düz Cam	7 yıl
Sürekli Döküm	16 yıl
Xerox 914	14 yıl
Optik Fiber Teknolojisi	11 yıl
Transistörler	10 yıl

Aşamalı (artımsal) yenilikler ise mevcut hizmet, süreç ve yöntemlerde adım adım (aşamalı) olarak yapılan değişim, farklılık ve iyileşmeler olarak değerlendirilmektedir (Bülbül, 2013). Durna (2002) ise aşamalı (yavaş ilerleyen) yeniliklerin geliştirilen performans, güvenlik, kalite ve daha düşük maliyet aracılığıyla kullanılan teknolojinin mevcut işlevsel yeteneğinin geliştirilmesi olduğunu belirtmiştir. Johannessen (2001)'e göre radikal yenilikler, mevcut durumdan çok büyük bir kopmayı içeren yenilikleri tanımlamak için kullanılırken aşamalı yenilikler, var olan pratiklerden daha az bir boyutta farklılaşmalara atıf yapmaktadır. Benzer bir şekilde Vermeulen, Bosch ve Volmerda (2007) da aşamalı yeniliklerin, mevcut örgütsel düzenlemeler dahilinde uygulandığını ifade etmişlerdir.

Bir diğer deyişle ve isminden de anlaşılacağı üzere aşamalı (artımsal) yenilikler, örgüte veya örgütün ürünlerine tamamen var olmayan bir yenilik getirmek yerine, var olanda yenilikler yapmayı kapsamaktadır. Aşamalı ve radikal yenilikler arasındaki farkı bir örnek ile açıklamak gerekirse, bir eğitim sisteminde öğrenci

seçiminin, daha önce hiç var olmayan bir sınav tekniğiyle yapılması radikal yenilik; var olan sınav tekniklerinin iyileştirilmesiyle getirilen yenilikler ise aşamalı yenilik kapsamında değerlendirilebilmektedir. Chandy ve Tellis (1998) de aşamalı yeniliklerin, küçük değişiklikler getirdiğini ve bu nedenle başarılı radikal değişimlere kıyasla, daha az bir seviyede müşteri memnuniyeti yarattığını ifade etmiştir fakat Tidd, Bessant ve Pavitt (2005)'e göre nadiren ortaya çıkan radikal yeniliklerden, aşamalı yeniliklerle elde edilmiş olan birikimli kazanımlar örgütler için daha büyük değerler taşımaktadır. Benzer bir şekilde Adair (2007)'e göre de ilk başta sistemin tamamen değişimin öngörmese de aşamalı yenilikler, birikimli bir şekilde daha büyük yenilikler getirerek radikal bir reforma yol açabilir ve hatta bir örgütün, yeni bir örgüt oluşturmaması bile sağlayabilir. Öte yandan Damanpour vd. (2009)'ne göre yenilik süreci genel olarak radikal yeniliklerle başlamakta fakat aşamalı yeniliklerle sürdürülmektedir. Bu bağlamda daha önceleri cep telefonu üretmeyen bir iletişim firmasının, cep telefonu üretmeye başlaması radikal bir yenilik olarak; cep telefonu pazarında kendine yer edinebilmek adına ürettiği telefonları güncel tutabilmek için sürekli yeniliklere gitmesi de aşamalı bir yenilik olarak ele alınabilir.

Szekely ve Strebel (2013) aşamalı yeniliklerin ürün, hizmet ve süreç seviyesinde değişimleri kapsarken radikal yeniliklerin daha geniş bir yelpazeyi kapsayarak tedarikçiler, düzenleyiciler, sivil toplum örgütleri ve diğer paydaşlar seviyesinde bir yeniliği ifade ettiğini belirtmiştir. Bu sebepten dolayı yeniliğin yönetimi de, yeniliğin radikalliği veya aşamalı olmasına bağlı olarak değişiklik göstermektedir (Ettlie, 2006). Çünkü radikal ve aşamalı yeniliklerin kaynakları, hedefledikleri ve elde ettikleri sonuçlar birbirlerinde oldukça farklılık göstermektedir. Örneğin McAdam, Stevenson ve Armstrong (2000)'a göre radikal yenilikler örgütün bilgi hazinesindeki büyümeden kaynaklanırken aşamalı yenilikler ise tekniklerin sürekli olarak iyileştirilmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Öte yandan aşamalı yenilikler örgütlerin, sınırları ve kuralları belli olan mevcut pazarlarında veya hedef kitlelerinde rekabet edebilmeleri için gerçekleştirilirken radikal yenilikler ise, tamamen yeni pazarlara ve yeni hedef kitlelere yöneliktir (Kim ve Mauborgne, 2005; Bakovič, Lazibat ve Sutič, 2013).

2.3.4. Yenilik yönetimine etki eden faktörler

Yenilik yönetimi 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren profesyonel olarak yürütülmüş olsa da örgütlerin ve ulusların, teknolojik olarak ayakta kalabilmeleri için yenilik yönetimini bir gereklilik olarak görmeleri ikinci dünya savaşından sonra ortaya çıkmıştır (Ortt ve Duin, 2008). Bugüne kadar ise başarılı bir yenilik yönetimi sürecinde yöneticilere rehberlik edecek sistematik ve kapsamlı bir çerçeve geliştirilmemiş olmasına rağmen birçok akademisyen ve firma, yenilik yönetiminin sektörlere göre değişiklik gösterdiğini ifade etmiştir (Lawson ve Samson, 2001). Benzer bir şekilde Ortt ve Duin (2008) de yenilik yönetiminin örgütün içinde bulunduğu bağlama göre değişiklik gösterdiğini ve örgütlerin yenilik yönetiminde giderek daha durumsal bir yaklaşım içinde olduklarını belirtmiştir. Durum böyle olsa bile, etkili yenilik sonuçlarına etki eden bazı ana unsurların ve süreçlerin bulunduğu dair kanıtlar mevcuttur (Tidd, Bessant ve Pavitt, 2005). Nitekim Kaufmann ve Tödtling (2002) yeniliğin, tepe yönetim desteği, başarılı bir teknoloji stratejisi, uygun örgüt yapısı, teknoloji kültürü ve belli becerilerle donatılmış insan kaynaklarıyla sağlanabilecek uygun bir örgüt ortamında gerçekleşebileceğini ifade etmiştir.

Örgüt Yapısı

Yenilik yönetimine etki eden bu unsurlardan biri de, örgütün sahip olduğu yapıdır. Nitekim Gümüşlüoğlu (2009) da yenilikçi bir örgüt kültürünün yapı taşlarından birinin, yeniliğe açık bir örgüt yapısı olduğunu dile getirmiştir. Çünkü örgütlerin yenilikçi yanlarının geliştirilmesinde örgütsel yapı ve süreçler büyük öneme sahiptir ve örgütlerin daha yenilikçi bir hale getirilebilmesi için örgütsel yapı ve süreçlerde bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Bülbül, 2013). Bu bağlamda Durna (2002), başarılı yenilikçi örgütlerin sahip oldukları yapılar karmaşıklığa, bürokrasiye, benzerliğe ve durağanlığa karşı olduğunu ifade etmiştir. Bir örgütün yapısı ne kadar esnek ve organik olursa, o örgütte yenilikçi fikirlerin ortaya çıkma olasılığı da o derecede yükselmektedir (Lawson ve Samson, 2001). Benzer bir şekilde Bülbül (2013), örgütlerde yeniliğin katılımcı yapıların kullanılması ile arttırıldığını ve örgütlerde yeniliğin mekanik yapılardan çok doğal (organik) yapılar tarafından geliştirildiğini

belirtmiştir. Naktiyok (2007) da fonksiyonlar arası takım çalışmasının, serbest bilgi akışının, geniş kontrol alanının, merkezi olmayan kararların ve düşük biçimselleşmenin hakim olması sebebiyle organik yapıların yenilikçi örgütler için daha uygun olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda Pervaiz (1998), yeniliği destekleyen organik yapılar ve engelleyen mekanik yapıların özelliklerini Tablo 2-8'deki gibi ifade etmiştir.

Tablo 2-8. Yenilikçiliğe etki eden doğal ve mekanik örgütsel yapıların özellikleri
(Pervaiz, 1998: 36).

Doğal yapılar	Mekanik yapılar
Kurallarda özgürlük	Bölümler arasındaki katı ayrılıklar ve fonksiyonel uzmanlaşma
Katılımcılık ve informallik	Hiyerarşik ve bürokratik bir yapı
Birçok fikrin açıklanabilir ve değerlendirilebilir olması	Belirli kurallar ve prosedürler
Yüzyüze iletişim	Resmi raporlama
Disiplinlerarası takımlar ve bölüm engellerinin ortadan kaldırılması	Uzun karar zincirleri ve yavaş karar verme süreci
Yaratıcı etkileşim ve amaçlar	Bireysel eylem özgürlüğünün kısıtlanması
Dışa dönüklülük, dışarıdan gelen fikirleri de sahiplenebilme	Yazılı iletişim
Değişen ihtiyaçlar karşısında esneklik	Yukarı doğru bilgi akışı ve aşağı doğru ise direktif akışı
Hiyerarşik olmayan bir yapı	
Bilgi akışının aşağıdan yukarı olduğu kadar yukarıdan aşağıya da olması.	

Örgütlerde yeni fikirlerin doğup, bu fikirlerin bir yeniliğe dönüşebilmeleri için örgüt içinde iletişime engel olacak ve her pozisyon arasında sağlıklı iletişimin önüne geçecek yapıların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Çünkü daha önce de ifade edildiği üzere örgütlerde yenilik fikirleri, örgütün üst yönetim kademelerinden gelebileceği gibi, aynı zamanda alt kademelerde yer alan işgörenlerden de gelebilir. Ayrıca sağlıklı iletişimin önüne geçen mekanik, hiyerarşik ve aşırı bürokratik örgütlerde, girilen yenilik ve yenilik süreci hakkında faydalı bir geribildirim alabilmek de mümkün olmayacaktır. Gerekli geribildirim alınmadığı takdirde de yenilik sonucu elde edilen değişikliğin verimliliğini değerlendirmek olanaksızlaşacaktır. Diğer yandan kavram olarak yenilik, mevcut durumdan farklılaşmayı ifade etmektedir. Herşeyin katı kurallarla belirlendiği, bireylerin hareket özgürlüklerinin kısıtlandığı bir örgüt ortamında ortaya çıkan fikirler, mevcut durumu daha iyiye taşımaktan ziyade daha çok, onu korumaya yönelik olacaktır.

Örgüt Kültürü

Yeniliğin etkili bir şekilde yönetilmesini etkileyen bir diğer unsur da örgüt kültürüdür. Yenilikçi olabilmek için örgütlerin, yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasını ve bu fikirlerin birer yeniliğe dönüşmesini sağlayacak bir kültüre ihtiyacı vardır. Çünkü yenilikçilik, içinde yeşereceği bir kültüre ihtiyaç duyar ve bu kültürde de örgütü yeni fikirlere, yeni süreçlere ve yeni ürünlere ulaştıracak bir uzmanlık ve deneyimin olması gerekmektedir (Bülbül, 2013). Örgütsel kültür, bütün kurumsallaşmış yolları ve davranışı belirleyen ve yöneten sosyal kuralları, değerleri kapsamı açısından, yenilikçiliğin en önde gelen belirleyicilerinden biridir (Pervaiz, 1998). Çünkü örgütte işgörenleri, yeniliğin değerli olduğuna, uygun grup normları ve örgütsel ideolojilerle desteklendiğine inandırabilecek olan örgütün kültürüdür (Wan, Ong ve Lee, 2005). Lawson ve Samson (2001), yeniliğe etki eden örgüt kültürüne ilişkin yapıları aşağıdaki şekliyle sıralamıştır;

- ✓ *Belirsizliğe karşı toleranslı olma:* Bir örgütün risk almaya istekli olması, yenilikçi olması açısından tercih edilir bir durumdur ancak yine de, yenilikçi örgütler gereksiz riskler almazlar ve belirsizliğe toleranslı olmakla birlikte onu, etkili bilgi yönetimi ve sıkı kontrollerle yönetilebilir seviyelere indirirler.
- ✓ *İşgörenleri güçlendirme:* Yenilikçi bir örgüt geliştirmenin en iyi yollarından biri, bireylere saygı duymak ve onlara yatırım yapmaktır. Yönetim en donanımlı araştırmacıları, uzmanları ve mucitleri istihdam etmekle kalmaz aynı zamanda onları güçlendirir. Çünkü bu tür işgörenler, geleceğe ilişkin çok farklı vizyonlara sahip olabilirler.
- ✓ *Yaratıcı düşünmeye vakit ayırma:* Örgütlerde genellikle işgörenler ve yöneticiler, kısa vadeli operasyonel işlerden yaratıcı düşünmeye vakit bulamamaktadırlar. Ancak örgütler, işgörelere bu vakti sağlayarak, yaratıcı bir ortam oluşturarak ve bu vakte kaynak ayırarak yeniliği kurumsallaştırabilirler.
- ✓ *İletişim:* İletişim örgütlerde, deneyimlerin birleşmesinin, diyalogların oluşmasını, fikirlerin geliştirilmesini ve yeniliğe ilişkin konuların

keşfedilmesini sağlayarak yenilik için gerekli bir unsuru teşkil etmektedir.

Örgüt kültürü, bilginin dağıtılması ve tekrar kullanılmasını, dolayısıyla da yenilikçiliği hem teşvik edebilecek, hem de engelleyebilecek bir özelliğe sahiptir (Cormican ve O’Sullivan, 2004). Bu bağlamda Durna (2002), yeniliği destekleyen bir örgüt kültürünün özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Yeniliği tepe yönetimden itibaren başlatmak
- ✓ Politikaları ve kendine hizmet eden davranışları elimine etmek ve bunlar yerine güven ve dürüstlüğü yerleştirmek
- ✓ Ayıplanma ve cezalandırılma korkusunu elimine etmek ve bunlar yerine karşılıklı desteği yerleştirmek
- ✓ Açık ve yaratıcı tartışmaları teşvik etmek
- ✓ Fikirlerin dinleneceği ve patronlar tarafından engellenemeyeceği bir ortam oluşturmak
- ✓ Gruplar arasında yaratıcı bir işbirliği geliştirmek
- ✓ Tüketicinin isteklerini göz önünde bulundurmak
- ✓ Yenilik personelinin örgüt kültürü hakkında gerçekten ne düşündüğünü öğrenmek için bir araştırma yapmak.

Özetle, örgüt kültürü de en az örgüt yapısı kadar bir örgütün yenilikçiliğine ve yenilik girişimlerinin başarısına olumlu veya olumsuz bir şekilde etki eden önemli etmenlerden biridir. İletişimi ve yaratıcı düşünmeyi engelleyici değerlere, yenilikçi fikirlerin ve davranışların kısıtlandığı normlara sahip olan bir örgüt kültürü dahilinde yenilikçiliğin daha zor gerçekleştirileceği ve daha zor yönetileceğini ileri sürmek yanlış olmayacaktır.

Liderlik

Örgütlerde yenilik, yapısı itibarıyla büyük bir değişime sebep olmaktadır. Değişimle birlikte ise ortaya çıkan belirsizlik, örgüt üyelerinde strese, korkuya veya yeniliğe karşı bir direnç geliştirmeye sebep olabilmektedir. Bu belirsizlik sürecinde

örgüt üyelerinin ihtiyaç duydukları kendilerine rehberlik edecek, yeniliğin yarattığı belirsizliğin üzerine ışık tutarak stresi ve endişeyi azaltacak ve kendilerini yeniliğe ikna edecek bir liderdir. Adair (2007)'e göre yenilikçi örgütler şans eseri ortaya çıkmamakta, bunun için liderlik ve yönetsel becerilerin bir kombinasyonuna ihtiyaç duyulmaktadır. Yenilik yapmak bir yana, değişik bir şey yapmak bile beklenmeyen güçlüklerle karşılaşmaktır ve bu durumda, yeteneği kanıtlanmış insanların liderliğine ihtiyaç vardır (Drucker, 1999). Çünkü yenilik konusunda örgütleri zorlayan faktör yeniliğin kendisi değil, yeniliklerin hayata geçirilmesi sırasında yaşanan geçişlerin yönetimidir (Acaray, 2007). Bu noktada yeniliğin başarılı olabilmesi için liderlik, önemli bir başarı faktörü olarak öne çıkmaktadır. Çünkü yeniliğin yönetiminde liderin rolü, bir viyon yaratıp bu vizyonun iyi bir şekilde aktarılmasını sağlayarak örgüt içindeki bütün takımlar arasında işbirliği ve tutarlı öncelikler oluşturmaktır (Cornican ve O'sullivan, 2004). Deschamps (2008) da yenilik yönetimi sürecinde liderleri “bunu neden yapıyoruz?”, “bu yeniliğin faydaları nelerdir?” sorularını sorarak yeniliğe bir *amaç*, “ne tarafa gidilmeli?”, “hangi yenilik modelinden faydalanılmalı?” gibi sorular sorarak bir *yön* ve “öncelikler nelerdir?”, “nereye konsantre olunmalı?” sorularını sorarak da bir *odak* belirleyerek yenilik sürecine rehberlik ettiklerini ifade ederek yenilikçi bir liderin sahip olduğu altı özelliği şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Yenilik lideri yaratıcılığa ve bir süreç disiplinine sahiptir.
- ✓ Belirsizlikleri, riskleri ve başarısızlıkları kabullenmeyi bilir.
- ✓ Yenilik için büyük bir tutku hissederek ve bunu çevresindekilerle de paylaşır.
- ✓ Dışarıdaki fikir ve teknolojileri proaktif bir şekilde aramaya ve bunları uygulamaya isteklidir.
- ✓ Ne zaman yenilik sürecine devam edip, ne zaman süreci bitireceğini bilir. Yeniliğe başlamakta olduğu kadar başarısız durumlarda süreci durdurmaya da cesareti vardır.
- ✓ Yenilikçi takımlar oluşturma ve bu takımları yönetme konusunda yeteneklidir.

Vizyon

Örgüt vizyonu örgütün, gelecekte bulunmak istediği noktayı, sahip olmak istediği şekli ifade eder. Diğer bir deyişle örgüt vizyonu, örgütün gelecekteki bir fotoğrafı, geleceğiyle ilgili bir projeksiyondur. Vizyon örgütün geleceğini belirginleştirerek örgüte bir yol haritası çizilmesinde yardımcı olur. Yenilik süreci de örgüte değişimle birlikte bir belirsizlik ve bazı riskler getirdiğinden, önem kazanmaktadır. Güçlü bir vizyon örgütlere, belirsizlikleri azaltmada yardımcı olacaktır. Çünkü vizyon, gelecekteki hedefleri oluşturmakla mevcut eylem ve düşüncelere anlam kazandırır; örgütteki çalışanlar tarafından paylaşıldığı zaman ise ilişkilerin tanımlanmasına ve örgütten soğumanın engellenmesine yardımcı olur (Durna, 2002).

Vizyonun örgütün gelecekte ulaşmayı arzuladığı pozisyonun bir projeksiyonu olduğu düşünüldüğünde mevcut yenilik sürecinin, vizyonu gerçekleştirme yolundaki araçlardan biri olduğunu ifade etmek yanlış olmayacaktır. Nitekim Acaray (2007) yeniliğin, örgütün potansiyel gücünün ortaya konulmasında yardımcı olarak örgütün vizyonuna ulaşmada bir katalizör görevi gördüğünü belirtmiştir.

İletişim

Trott (2005) bütün bir yenilik sürecinin, bilginin transfer edilmesini sağlayan karmaşık iletişim yolları olarak ele alınabileceğini belirtmiştir. Adams, Bessant ve Phelps (2006)'e göre de literatürde farklı bakış açıları olmasına rağmen hepsinin ortak noktalarından birinin de iletişimin, yenilik yönetimi sürecinin temel bileşenlerinden biri olduğu yönündedir. Çünkü yenilik, sadece örgüt yöneticileri tarafından gerçekleştirilip yönetilebilecek bir süreç değildir. Başarılı bir yenilik yönetimi için üst yönetimin liderliğinde örgütün bütün birimlerinin katılımı ve yenilik sürecine iknası gerekmektedir. Bu noktada etkili ve verimli bir iletişimden yoksun örgütlerde yeniliğe karşı oluşabilecek direncin azaltılması ve yenilik vizyonunun aktarılması kolay olmayacaktır. Nitekim Tidd, Bessant ve Pavitt (2005) de yenilik yönetimi sürecinde farklı fonksiyonel unsurlar arasındaki iletişimin başarısız olmasından kaynaklı birçok problem yaşandığını belirterek örgütlerde, çift yönlü iletişimin önemine vurgu

yapmıştır. Cornican ve O’Sullivan (2004), yenilik sürecinde örgütlerde çok fazla bilgi birikimi olduğuna ve böyle bir durumda gerekli olan bilgiye ulaşmanın ve onu doğru şekilde kullanmanın iyi işleyen bir iletişim sistemi ile mümkün olduğuna vurgu yapmıştır. İletişimin sıklığını ve açıklığını geliştirmek ve çatışmaları çözümlmek için mekanizmalar geliştirmek yenilik süreci için kritik bir faktördür (Durna, 2002). Adair (2007) ise yenilikçi bir örgütün olmazsa olmaz şartlarından birinin esneklik olduğunu ve esnek bireylerin, takımların veya örgütlerin, değişiklik gösteren veya yeni durumlara daha rahat tepki verebildiklerini ifade ederek, bu esnekliğin de örgüt içinde birey veya birimler arasındaki bariyerlerin iletişim ile azaltılarak sağlanabileceğini belirtmiştir.

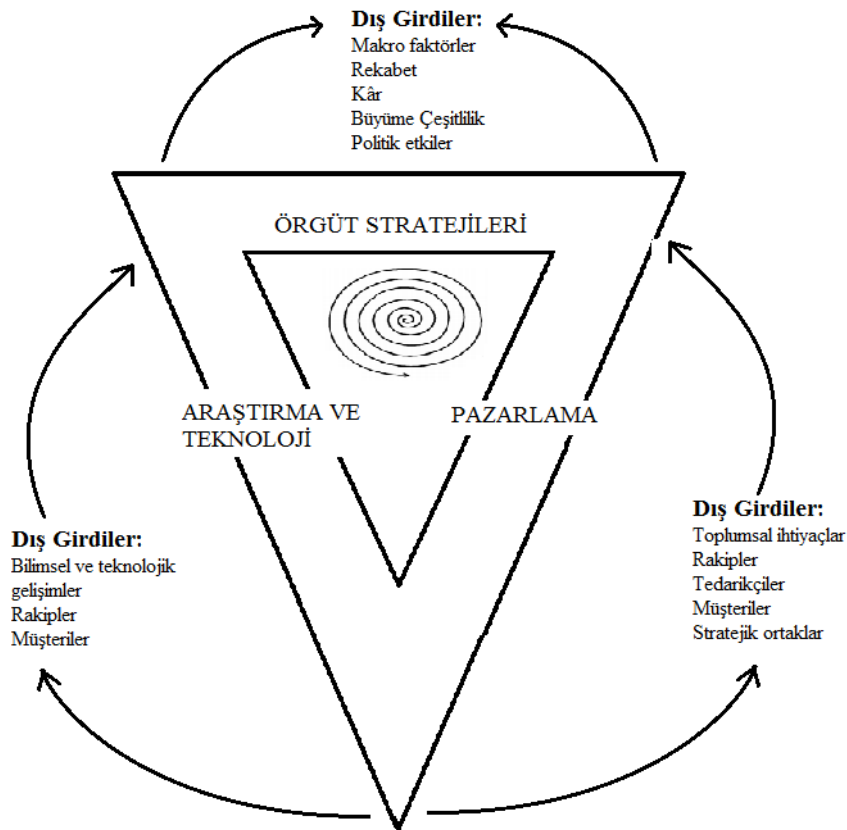
Örgütlerde iletişim açısından yeniliğe etki eden bir diğer unsur ise örgütün, dışarıyla olan iletişimidir. İç iletişimde örgüt, var olan veya kendi ürettiği bilginin akışını sağlarken, dış iletişim de örgüte yeni bilgiler kazandırmaktadır. Yeniliğin örgüte rekabetçilik katabilmesi için ise örgütün hedef kitlesini veya pazarını ve rakiplerini iyi analiz edebilmesi gerekmektedir. Örgütün bu amaçla kullanacağı bilgiyi edinebilmesi için ise örgüt dışı iletişimin sağlıklı bir şekilde yürümesi gerekmektedir. Bu bağlamda Kivimäki ve diğerleri (2000), örgütün yenilik sürecinde örgüt dışı iletişimi ile hedef pazarındaki değişimler ve teknolojik gelişmeler hakkında bilgi alarak yenilik sürecini şekillendirdiğini ifade etmiş ve ayrıca, örgütlerin dış iletişimlerinde maksimum seviyede bilgi edinme eğilimindeyken minimum seviyede bilgi verme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir.

2.3.5. Yenilik yönetimi süreci

Daha önce de ifade edildiği üzere yenilik, örgütler için var olandan daha iyi bir yönde farklılaşmayı ifade etmektedir. Bu farklılaşma örgütün ürünlerinde veya süreçlerinde olabilirken, karakteristik olarak radikal veya aşamalı bir şekilde de gerçekleşebilmektedir. Bu yenilikler beraberinde bazı belirsizlikler ve riskler getirmekle beraber yeniliği ve yenilikçiliği hedefleyen örgütlerin, bu tür unsurların olumsuz etkilerini en aza indirebilmeleri gerekmektedir. Öte yandan yenilik süreci, değişim sürecinin aksine örgütten bağımsız olarak başlayıp örgüte etki eden bir süreç değil, aksine örgütün kasıtlı ve belirli hedefler çerçevesinde başlattığı bir süreçtir. Bu

bağlamda düşünüldüğünde ise örgütlerin etkili ve başarılı bir şekilde yenilik gerçekleştirebilmeleri için, yeniliği yönetmeleri gerekmektedir. Nitekim Drucker (2003) da yeniliğin gerçek bir çalışma olduğunu ve herhangi bir örgüt işlevi gibi yönetilebilir olduğunu, yönetilmesi gerektiğini ifade ederek, yeniliğin diğer örgüt fonksiyonlarından farklı olarak bir yapma işi değil bir bilme işi olduğunu ve zeka ile bilgi gerektirdiğini belirtmiştir. Dickson ve Hadjimanolis (1998) de yenilik yönetiminin fikir üretme aşamasından, ürün/hizmet geliştirme ve bunları pazara sunma aşamasına kadar mevcut olan bütün stratejik ve operasyonel meseleleri içerdiğini ifade etmiştir.

Bu noktada dikkat çekilmesi gereken bir husus da yeniliğin bir sonuç değil, bir süreç işi olduğudur. Aygen (2006) örgütlerin, yenilik yönetimini başarıyla sürdürebilmeleri için sadece yenilikle ilgili sonuçlara bakmamaları gerektiğine ve çalışmaların bir süreç içinde yapılması gerektiğine vurgu yapmıştır.



Şekil 2-9. Yenilik yönetimi süreci (Trott, 2005: 28).

Şekil 2-9'daki yenilik yönetimi sürecine ilişkin çerçeve, konuya analitik bir çözüm sunmasa da, yeniliğin başarılı bir şekilde yönetilebilmesi için göz önünde bulundurulması gereken temel unsurları göstermektedir (Trott, 2005). Şekle göre yenilik yönetimi sürecinde örgütün stratejileri, araştırma ve teknoloji ve pazarlama gibi fonksiyonları bulunmaktadır. Bu fonksiyonlar, örgüt içi unsurlarla etkileşim halinde bulunduğu gibi örgüt dışı unsurlarla da etkileşime girmektedirler. Bu etkileşimlerden kaynaklanan bilgi, örgütün bilgi dağarcığının geliştirilmesine katkıda bulunarak yeni ürünlerin/hizmetlerin ve süreçlerin geliştirilmesini sağlamaktadır (Trott, 2005). Bu doğrultuda Cobbenhagen (2002), yenilik yönetiminin sadece müşteri ihtiyaçlarını karşılamak için yapılmadığını, aynı zamanda örgütün iyi yanlarının geliştirilmesi için de yapıldığını ifade etmiştir (Aktaran: Kuzucu, 2010).

Yenilik yönetimi süreci örgütten örgüte, bağlama dayalı olarak değişiklik göstermesine rağmen Drejer (2002) uygun bağlamlarda yenilik yönetimini oluşturan beş eylemi (ilk üçü yenilik yönetimini, son ikisi de örgütün içinde bulunduğu bağlamı tanımlamak üzere) şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ *Teknolojik bütünleşme:* Örgütteki teknolojik gelişmelerin, ürün gelişimleriyle stratejik seviyede bütünleştirilmesini ifade etmektedir.
- ✓ *Yenilik süreci:* Yenilik sürecinin örgütün sadece bir bölümüne bırakılmaması, aksine bütün bölümler arasında işbirliği sağlanması anlamına gelmektedir.
- ✓ *Stratejik teknoloji planlaması:* Yenilik yönetiminin bu unsuruyla ise örgütün teknolojik portföyüne uygun planlamanın seçilerek dengeli bir stratejiyle sürdürülmesi gerektiği belirtilmiştir.
- ✓ *Örgütsel değişim:* Yenilik, örgütsel değişimle yakından ilişkilidir. Yenilik büyük veya küçük olsun mutlaka yeni bilgiye, yeni pazarlara ve yeni işgörenlere ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden yeniliği, örgütsel değişimden ayrı görmek doğru değildir.
- ✓ *İş gelişimi:* Yenilik yönetimi aynı zamanda örgüte, yeni ve iyileştirilmiş iş olanakları sağlamaktadır.

Gundling (2002), örgütlerde yeniliğin sadece bir bölümün veya sadece üst yönetimin sorumluluğunda olmayıp bütün bir örgütün katılması gereken bir süreç olduğunu ifade etmiştir; örneğin insan kaynakları bölümünün rolü yenilikçi bireyleri işe alıp mevcut çalışanları yenilikçi olarak yetiştirmek, bilgi teknolojileri ile ilgili bölümlerin rolü yeniliğe ilişkin bilgiyi hızlı bir şekilde yaymak, maliye bölümünün rolü ise yenilikçi çabaların sonuçları ölçmek ve gerekli projeleri desteklemektir. Çünkü örgütlerde yenilikçi fikirler, örgütün her biriminden ve her kademesindeki çalışanından gelebilmektedir. Bu bağlamda Deschamps (2008) örgütlerde yeniliğin hem aşağıdan yukarıya, hem de yukarıdan aşağıya doğru gerçekleşmesini sağlamak için yöneticilere bazı sorumluluklar düştüğünü belirterek bu sorumlulukları Tablo 2-9'daki şekliyle sıralamıştır.

Tablo 2-9. Aşağıdan yukarı ve yukarıdan aşağı gelişen yenilik sürecinde yönetime düşen sorumluluklar. (Deschamps, 2008: 55-125)

Aşağıdan yukarı	Yukarıdan aşağı
Yenilik için iddialı yönetsel hedefler konulmalı.	Yönetim yeniliği, rekabetçilik için bir gereklilik olarak görmeli.
Çalışanlara, mesai saatleri içinde yenilikçi fikirlerini geliştirmek için zaman sağlanmalı.	Yeniliği yönetebilmek için gerekli olan süreçleri, sistemleri ve mekanizmaları oluşturmalı.
Çalışanlardan gelen yenilikçi fikirleri toplama ve ödüllendirmek için süreçler oluşturmalı.	Örgüt üyelerini yeniliğe yönelik olarak harekete geçirmeli.
Yenilikçi fikirlere sahip çalışanların, bu fikirlerin peşinden koşmaları sağlanmalı.	Yönetim, yenilik fırsatları arayışı içinde olmalı ve yenilik projelerine dahil olmalı.
Seçilen yenilikçi fikirlere yatırım yapmayı sağlayacak mekanizmalar oluşturulmalı.	

Örgütlerde yenilik sürecini başlatmak ve bu süreci başarılı bir şekilde yönetebilmek için örgütün yeniliğe elverişli bazı karakteristik özellikleri taşıması gerekmektedir. Bu karakteristik özellikleri Adair (2007) şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ *Yönetimin yeniliğe olan bağlılığı:* Yenilik sürecinde örgütte ortaya çıkması muhtemel engellerin ve yeniliğe karşı olan direncin önüne geçilebilmesi açısından yönetici takımının yenilik sürecine bağlılık göstermesi önem taşımaktadır.
- ✓ *Uzun vadeli perspektif:* Önemli gelişmelerin bir anda olmadığı göz önünde bulundurularak kısa vadeli kâr odaklı hedeflerdense, yenilik sürecinde uzun vadeli bir bakış açısına sahip olunmalıdır.

- ✓ *Değişime duyarlı olma:* Örgütler değişime karşı dirençli olmamalı, esnek bir yapıya sahip olmalı.
- ✓ *Risk olduğunu kabul etmek:* Yenilik sürecinde örgütler, her zaman bir risk olduğunu kabul etmeli ve yenilik sürecini, ortadan kaldıramayacağı bu riski azaltacak şekilde planlamalı.
- ✓ *Yeniliğe uygun iç çevre:* Yenilikçi örgütler karar sürecine katılımı, problem çözme ve yaratıcı düşünmeyi teşvik ederek yenilik sürecine uygun iç çevreyi oluşturmalıdır.

Örgütlerde yenilikçi fikirleri ortaya çıkmasını teşvik etmek, bu fikirlerin yeniliğe dönüşmesini sağlamak ve yenilik sürecini etkili bir şekilde yönetebilmek için örgüt içinde gerekli şartları sağlamanın yanı sıra yeniliğe engel olabilecek unsurların da bilinmesi ve bunların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu bağlamda Osborne ve Brown (2005) örgütlerde yenilik engellerinin çoğu zaman karşılaşılan kadar belirli olmadığını ve bu yüzden de yenilik süreci planlanırken, bu tür engellerin sebepleri olabileceği muhtemel vakit kayıplarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Borins (2001) ise kamu örgütlerinin yenilik sürecinde karşılaştıkları engelleri Tablo 2-10'daki şekliyle sıralamıştır (Aktaran: Osborne ve Brown, 2005);

Tablo 2-10. Örgütlerin yenilik sürecinde karşılaştıkları engeller
(Borins, 2001; aktaran: Osborne ve Brown, 2005: 193).

Engel	Örnek
Bürokratik engeller	Bürokratik tutumlar Üstünlük mücadeleleri
Örgüt içi engeller	Koordinasyon problemleri Lojistik problemler Çalışanların tükenmişliği Teknolojik aksamalar Orta düzey yönetimin muhalefeti 'Yeniliğe' karşı olan genel muhalefet Sendika muhalefeti
Politik engeller	Dış paydaşların şüpheleri Hedef gruba ulaşmadaki başarısızlıklar Toplumun muhalefeti Özel sektör rekabeti

Bu bağlamda Stefik ve Stefik (2004) ise, büyük ve hızlı bir şekilde değişime sebep olduğu için en çok engelle karşılaşılan yenilik türünün radikal yenilikler olduğunu

ifade ederek bütün yenilik türlerinin karşılaştıkları ortak engellerin örgütlerde fikir birliğini sağlamada yaşanan zorluklar, yenilik için kaynak toplamak, teknik detaylarda uzmanlaşmak, yeniliği sınamak, yeniliği üretmek ve yenilik için yeni pazarlar oluşturmak olduğuna vurgu yapmıştır.

Her ne kadar örgütlerde yenilik sürecini olumsuz etkileyebilecek engeller bulunsa da, bu engellerin kaynaklarını bilip olası olumsuz sonuçlarını tahmin ederek bu engeller aşılabılır veya zararlı etkileri minimize edilebilir. Tam da bu noktada yeniliğin etkili bir şekilde yönetilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu engellerin hiç biri aşılmaz engeller değildir ve iyi bir yönetimle üstesinden gelinebilir. Tidd, Bessant ve Pavitt (2005)'e göre de, yenilik üzerinde uzun yıllar boyunca yapılan araştırmaların sonuçları, her ne kadar bazı engeller ve sorunlar yaşanıyor olsa da, yenilik sürecindeki başarısızlıkların büyük bir çoğunluğu yönetim eksikliklerinden kaynaklanmaktadır.

Yenilik süreci, amacı ve sonuçları her örgüt için farklılık gösterdiğinden, yeniliğin nasıl yönetileceğine dair soruları cevaplayabilecek nitelikte bir yenilik yönetimi modeli ileri sürmek oldukça zordur. Örneğin imalat sektöründe etkinlik gösteren bir örgütün yönetim süreçlerinde yapacağı bir yenilik ile kamuda eğitim sektöründeki bir örgütün yönetim süreçlerinde yapacağı bir yenilik girdi, çıktı, süreç, amaç ve sonuçları bakımından oldukça büyük farklılıklar gösterecektir. Hatta sosyo-ekonomik olarak üst düzey bir bölgede faaliyet gösteren bir okul ile alt düzey bir bölgede faaliyet gösteren bir başka okul arasında bile yenilik süreci ve yönetimi açısından büyük farklılıkların olacağı aşikârdır. Nitekim Budros (2000) da örgütlerde yenilik sürecinin örgüt türüne bağlı olarak değişiklik gösterdiğini belirterek örgütleri yenilik yapmaya iten nedenlerin de farklılık gösterdiğini ifade etmiştir; kimi örgütler tekno-ekonomik sebeplerden dolayı yeniliğe yönelirken kimi örgütler de sosyo-kültürel etkilerle yeniliği gerçekleştirmektedirler. Her ne kadar her örgütün yenilik süreci kendine özgü olsa ve bu sebepten dolayı da kendine özgü yönetim süreçleri gerektirse de, yenilik sürecini yönlendirebilecek bazı belirli unsurları bilmek, yeniliğin yönetimini kolaylaştıracak ve yeniliğin başarı ile gerçekleştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bu noktada yenilik yönetimine etki eden örgütsel yapılar, sistemler, süreçler ve yeniliğin

örgütsel ve örgüt dışı engelleri, etkili bir yenilik yönetimi süreci açısından önem kazanmaktadır.

2.3.6. Okul örgütlerinde yenilik yönetimi

Kâr amacı güden örgütlerde yenilik örgüte, müşteri memnuniyeti ve pazarda bir ayrıcalık yaratarak maddi kazanç elde etmeyi hedeflemektedir. Okul örgütlerinde ise yeniliğin amacı maddi anlamda bir kâr elde etmek olmasa da benzer bir şekilde bir kazanç elde etmeyi amaçlamaktadır. Bu kazanç maddi anlamda kâr elde etmekten ziyade okul örgütlerinin hedeflerine daha etkili bir şekilde ulaşması olarak tanımlanabilir. Benzer bir şekilde öğrenci başarılarının daha iyi hale gelmesi veya eğitimin ulus kalkınmasında daha etkili olmaya başlaması okul örgütlerinde müşteri memnuniyeti olarak ele alınabilir. Kısacası kâr amacı güden örgütlerde yenilik süreci, daha fazla maddi kazanç elde etmeyi amaçlarken eğitim örgütlerindeki yeniliğin amaçladığı ise eğitim sonuçlarının mevcut durumdan daha iyi bir hale getirilmesi olarak ifade edilebilir. Chou, Shen, Hsiao ve Chen (2010) eğitimdeki yeniliklerin mevcut durumların değişmesinde ve örgütsel performansın sağlanması için benzersiz özellikler geliştirmede okul örgütlerinin ürün, süreç ve hizmet yenilikleri için kullandıkları stratejiler olarak tanımlandığını belirtmiştir. Hofman ve diğerleri (2012) eğitim alanında yapılan yeniliklerin, okul temelli yeniliklere odaklanmaya başladığını vurgulamaktadırlar. Hofman ve Dijkstra (2010) da benzer bir şekilde, yukarıdan aşağı doğru inen teknik-rasyonel yeniliklerden çok, kültürel-bireysel ve interaktif yeniliklerin önem kazanmaya başladığını ifade etmektedir.

Okullarda yeniliğin bir başka boyutu ise okulların, toplumun bütün tabakalarıyla etkileşim içinde olan açık ve sosyal sistemler olmalarıdır. Çünkü okullar, var olmalarını sağlayan enerjiyi içinde bulundukları toplumlardan alırlar ve çıktılarını da yine bu toplumların hizmetine sunarlar. Bu bağlamda düşünüldüğünde eğitim sisteminin ve okulların da, dünyada meydana gelen değişimlerden etkilendiğini, hatta bu değişimler doğrultusunda şekillendiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Çünkü eğitim ve yenileşme arasında çift yönlü bir etkileşim mevcuttur; eğitim hem toplumda yaşanan değişimlerden etkilenecek kendini yeniden düzenler, hem de eğitim toplumun

yenileşmesine öncülük etmek durumundadır (Özdemir, 2013). Genel olarak ülkenin geleceğini hazırlamak işlevi üstlenmiş eğitim örgütleri; geleceği görmek ve gelecek için gerekli olan değişimin gereksinimlerini belirlemek, bunları gerçekleştirmek ve etkili biçimde sürekli hale getirmek durumundadırlar (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Nitekim Argon ve Özçelik (2007)'e göre de ulusal ve uluslararası yaşanan değişim, sosyal ve açık sistem olan eğitim sisteminde kendini çeşitli şekillerde göstermekte, süreç içindeki ve dışındaki bireyleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Buradan hareketle okul örgütlerinin de yenilik sürecini başlatmaları, etkili bir yönetimle başarıya ulaştırarak yenilikten fayda elde etmeleri gerektiği ifade edilebilir. Çünkü yenilenmeden sürdürülen herşey, kurum, fikir, teknolojiler, değişmelerin etkisi ile önce sıradan olma niteliği kazanır; sonra işlevini yitirir; giderek etkisiz bir konuma geçer (Açıkalın, 1998). Nitekim toplumdaki en tutucu insanlar bile eğitim sistemimizde bir değişim ve gelişimin gerekliliği konusunda hemfikirlerdir (Varış, 1982).

Okulların değişim göstermesi ve yenileşmesi gerekliliği konusunda ise Beycioğlu ve Aslan (2010), okulların artık sadece eğitim yönüyle değil ayrıca; topluma ve öğrencinin duygusal yanına da açık, toplumsal çeşitliliği kabul eden, teknolojiye duyarlılığı yüksek, toplum gözündeki manevi değerini geliştirerek koruyan, işgöreniyle işbirliği içinde olan, demokrasi öğreten, öğretirken demokratik olan, günümüz dünyasının rekabetçi ortamına hazır, hayatın somut yanından kopmadan dış çevrenin zararlı etkilerine direnebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken kendi yapısını da sorgulayan, değişime açık örgüt yönüyle de işlevselleşmesi gerektiğini ifade etmiştir. Stormquist (1999) de öğrencilerinin çeşitliliğinin artmasıyla genişleyen eğitim sistemlerinin, ekonomik rekabetçiliği ve sosyal birliği sağlama gibi toplumsal taleplerle karşılaştığını; gittikçe artan bir şekilde ekonomik kısıtlamalarla karşı karşıya kaldıkça da yenilik arayışlarının artış gösterdiğini ifade etmiştir.

Tür bakımından okul örgütlerindeki yenilik, özellikle kâr amacı güden örgütlerdeki yeniliklerden farklılık göstermektedir. Okullarda kısa vadede kârlılığı veya etkililiğini ölçmek mümkün değildir. Bu yüzden okul örgütlerindeki yenilikler, kısa vadede gerçekleştirilen radikal yeniliklerdense artımsal özellikler taşımaktadır. Öte yandan okullar, üretim gerçekleştiren kurumlar olmadığı için de okullarda ürün

yeniliğinden söz etmek pek mümkün değildir. Bu sebepten dolayı okullarda gerçekleşmekte olan veya gerçekleşmesi muhtemel yeniliklerin aşamalı olarak ilerleyen süreç yenilikleri oldukları ifade edilebilir. Nitekim Boydak Ozan ve Karabatak (2013) da eğitim alanındaki yenilik türlerinin genellikle hizmet yenilikleri olduğunu ve yapılmış olan bir yeniliğin geliştirilmesini kapsayan artımsal yenilikler olduğunu vurgulamıştır. Öte yandan OECD (2009) ise okulların, üniversitelerin veya öğretim merkezleri gibi eğitim örgütlerinin; yeni bir ürün ve hizmet olarak yeni müfredatları sunmasının, hizmetlerin sunumunda yeni süreçleri yürürlüğe koymasının, bilişim ve iletişim teknolojilerini öğrenmede veya ailelerle iletişimde kullanmasının eğitim örgütlerinde yenilikçilik kapsamında ele alınabileceğini vurgulamıştır (<http://tinyurl.com/myv56kn>, 25 Şubat 2014'te erişildi). Bubner (2009)'e göre yenilikçi okullarda öğretmenler buluşu, doğaçlamayı ve yeniliği ders planlarının ve öğretme stratejilerinin içine katmakta ve öğretme kılavuzunda önerilen aktivitelerde elde edecekleri etkiden daha fazla etki sağlayan eşsiz öğrenme aktivitelerini tasarlamaktadır (Aktaran: Bülbül, 2012). Varış (1982)'a göre ise eğitim örgütlerinde yeniliğin özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır;

- ✓Eğitimde yeniliklerin kabul görmesi, yeniliklerin ilgililer tarafından desteklenmesine bağlıdır. Destek ne kadar güçlü olursa, yenilik o derecede kabul görür.
- ✓Yenileşme, mevcut ilgilileri ne kadar az tehdit ederse o derecede benimsenir.
- ✓Yenileşmenin getireceği yararlar fazla olursa, yenileşme hareketinin ilgililerce kabul edilmesi kolaylaşır.
- ✓Yenileşmede yapılabilecek olandan daha fazlası planlanmamalı, böylece inandırıcılık sağlanmalıdır. Aksi taktirde yenileşme hareketi, statükocular tarafından saptırılmaya açık olur.
- ✓Yenileşmenin sürekli biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Sürekli değerlendirme yenileşmenin adaptasyonunu ve sürekliliğini sağlar. Adaptasyon oranında yenilik süreklilik kazanır.
- ✓Eğitimde yenileşme, personelin istikrarı oranında düz orantılı olarak gelişir.
- ✓Eğitimde yenileşme, dikkatli ve hızlı bir koordinasyon gerektirir.

- ✓Yenileşme, toplumda ve eğitim sistemi içinde bir etkileşim sonucunda oluşur; etkileşim ne kadar fazla olursa yenileşme potansiyeli o kadar artar.

Kâr odaklı örgütlerden farklı özellikler taşımasına ve yeniliğe onlardan daha farklı bir şekilde yaklaşmasına rağmen okul örgütlerinin de kendilerine özgün şartları dahilinde yenilikçi olabileceği ortadadır. Daha önce de ifade edildiği üzere okullarda yeniliğin daha istikrarlı olması ve yenilik sürecine ilişkin değerlendirmelerin daha dikkatli yapılması gerekmektedir. Çünkü ortaya çıkan ürünün oldukça soyut bir özellik taşımasından dolayı eğitim örgütlerinde yeniliğin başarısını değerlendirmek, uzun vadelere yayılmış istikrarlı bir çaba ve iyi bir analizi zorunlu kılmaktadır. Bu durumun ise okulların çıktılarının okula kısa vadede somut olarak herhangi bir maddi fayda sağlamıyor olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Göl (2012)' göre ise okullar, (1) açık bir vizyona sahip, personeline güvenen ve onları destekleyen, okullarına ve öğrencilerinin öğrenmelerine bağlı olan yöneticiler sebebiyle, (2) girişimci ve risk alabilen ruha sahip, açık, öğrenme ve öğretmede işbirlikçi yaklaşımları destekleyen ve yeni yöntemlerle düşünme ve uygulamayı gerektiren kaynakların içinde bulunduğu kültür ve iklimleri sebebiyle ve (3) yenilikçi düşünürlere olanak veren ve onları destekleyen, bilginin paylaşımını teşvik eden ve kalıpların dışındaki girişimlerin meydana getirilmesine olanak veren esnek bir yapıya sahip olmaları sebebiyle yenilikçi özellikler taşımaktadırlar.

Watt (2002)'a göre yenilikçi okullarda, öğretmenler birbirlerine mesleki konularda danışarak ve sınıflarında yeni materyal ve teknolojileri kullanarak öğrencilerinin öğrenme deneyimlerini iyileştirme yolları ararlar, öğrenciler bir derste öğrendiklerini diğer derslerde kullanma şansı yakalarlar ve öğrencilere başarılı öğrenenler olabilmelerini sağlayacak gerekli araçlar sağlanır (<http://tinyurl.com/ml3afv6>, 26 Şubat 2014'te erişildi). Hofman ve diğerleri (2012) yeniliğin öğretmen performansı ile birlikte öğrenci başarısını da olumlu yönde etkilediğini vurgulayarak okul örgütlerinde yapılan yeniliğin şu dört boyutu olduğunu ileri sürmüştür:

- ✓ *Müfredat ve öğrenme alanlarının bütünleştirilmesi:* Müfredat ve öğrenme alanları, daha büyük öğrenme birimlerinin altında toplanır.

- ✓ *Süreç içinde öğrenci en önemli unsurdur:* Eğitimsel içeriğin hazırlanmasında öğrencilerin fikir ve sorularından yola çıkılır. Böylece öğrenciler hem kendi öğrenmelerinden sorumlu olurlar, hem de kendi ilerlemelerini değerlendirirler.
- ✓ *Yeniliğin örgütlenmesi:* Okullarda yenilik, küçük gruplarda takım çalışması halinde gerçekleştirilir.
- ✓ *Tesislerde yenilik:* Günlük derslerde, ders saatlerinde, okul binalarında ve kadrolardaki değişiklikler.

Öte yandan okul ögütlerinde de yenilik, değişim gibi kendi kendine gelişen bir süreç değil, belirli bir plan çerçevesinde bir amaca yönelik gelişen; çeşitli kaynaklara, iyi bir yönetime dolayısıyla da iyi bir liderliğe ihtiyaç duyan bir süreçtir. Nitekim Büllbül (2012) de yeniliklerin yönetilebilmesi için özel eğitilmiş liderlere gereksinim duyulduğunu vurgulayarak bir okulun yenilikçi olma kapasitesinin, okul kültürüne rehberlik etmeleri açısından okul müdürleri ve yardımcılarının yetkileriyle ölçülebileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Watt (2002), yenilikçi okul liderlerinin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Vizyon sahibidirler ve bu vizyonu etkili bir şekilde öğretmenlere iletirler.
- ✓ Zor ve önemli görevleri yerine getirebilmek için başkalarını motive ederler ve herkesin katkısına değer verirler.
- ✓ Çalışanlarla iyi iş ilişkileri geliştirirler.
- ✓ Çalışanlara paylaşılmış hedeflere yönelik diyalog kurma fırsatı verirler, onları, karar verme sürecine aktif olarak dahil ederler ve okulda bir toplum ve yönetim algısı oluştururlar.
- ✓ Yenilikçi fikirler üretilip bunları hayata geçirebilmelerinin önünü açacak gerekli kaynağı ve zamanı elde edebilmeleri için eğitimcilere esneklik sağlarlar.
- ✓ Ekonomiye değil, mükemmelliğe bağlı olurlar.
- ✓ Öğretmen, öğrenci, toplum ve veli başta olmak üzere bütün paydaşlarla bir ortaklık halinde çalışmalarını yürütürler.
- ✓ Öğretmen ve yöneticiler arasında oluşan farklılıkları ortadan kaldırmaya çalışırlar.

- ✓ Açık ve destekleyicidirler.
- ✓ Başarıları farkeder ve ödüllendirirler.
- ✓ Otoriterden ziyade kolaylaştırıcı bir rol üstlenirler.
- ✓ Para, zaman, insan gücü ve personel geliştirme gibi konularda yaratıcıdırlar.

Özetlemek gerekirse diğer örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde de yenilikçi fikirlerin ortaya çıkması, bu fikirlerin geliştirilip bir sonuç elde edilmesi için bazı şartların oluşması ve yenilik sürecinin iyi bir yönetimle yönetilmesi gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde de yeniliğin gerçekleşmesi için yenilikçi fikirlerin teşvik edildiği, açıkça ifade edilebildiği ve desteklendiği, öğretmenlerin karara katılımının sağlandığı bir örgüt iklimine ihtiyaç duyulmaktadır. Görüldüğü üzere bu iklimin oluşmasında ise liderlik büyük bir önem taşımaktadır ve bu liderlik rolleri büyük ölçüde okul yöneticilerinin edinmesi gereken rollerdir. Nitekim okul yöneticilerinin, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin beklentilerini yükseltmeleri açısından değişimi başlatacak kişilerdir ve eğitim örgütlerinde öğretmenlerin karara katılımının, okulun başarıya ulaşmasında önem arz ettiği bilinmektedir. (Beycioğlu ve Aslan, 2010; Tschannen-Moran ve Gareis, 2004; Hersey ve Blanchard, 2004).

Değişimden farklı olarak yenilik, mevcut durumdan pozitif yönde kasıtlı bir farklılığı öngördüğü için başarısızlıkla sonuçlanma ihtimali yüksektir. Yenilikçi fikirlerin yeniliğe dönüştürülmesi ve bu yenilik sürecinin başarıyla sonuçlanması için ise etkili liderliğin hakim olduğu bir yönetimin yanı sıra başarısızlığa yol açan örgütsel faktörlerin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bu bağlamda Fullan (2005), eğitim örgütlerinde başarısız yeniliklere yol açan unsurları şu şekilde sıralamıştır;

- ✓ Karmaşık problemlerin kolayca çözülebileceğine inanmak.
- ✓ Sadece sembolik faydaları olan yenilikleri gerçekleştirerek, yenilik yapmış olmak için yenilik yapmak. Bu sebepten doğan başarısızlıklar, ileride yapılacak olan yeniliklerin de kuşkuyla ve dirençle karşılaşmasına sebep olabilecektir.
- ✓ Kısa dönemli geçici modalara hızlı tepki göstererek yenilik girişiminde bulunmak.

- ✓Yeniliğe karşı olan direnci, bir yardım ve destek arayışı olarak algılamaktansa engelleme girişimi olarak algılamak.
- ✓Başarı potansiyeli olan yenilik girişimlerine yeteri desteği sağlayamamak.

Akomolafe (2011), birçok yenilik fikrinin aslında iyi fikirler olduğunu ve bütçe kısıtlamaları, beceri eksikliği gibi nedenlerden dolayı rafa kaldırıldıklarını veya reddedildiklerini belirterek örgüt içindeki yenilik engellerinin, örgütün kültürel altyapısından veya yenilik sürecinin kendisinden kaynaklandığını ifade etmiştir. O’Sullivan (2002) ise başarısızlığın örgütsel sebeplerinin zayıf liderlik, zayıf örgüt, zayıf iletişim ve zayıf bilgi yönetimi olduğunu belirtirken, yenilik yönetimi sürecine ilişkin engellerin ise hedef tanımlarının zayıf olması, eylemlerin hedeflerle uyumlaştırılmasındaki zayıflıklar, zayıf katılım, sonuçların gözlemlenmesindeki eksiklikler ve zayıf iletişim ile bilgiye ulaşımın yetersiz olması olarak sıralamıştır.

Özetle diğer örgütler gibi eğitim örgütleri de çağın gereklerini yerine getirebilmek için sürekli yenileşmek durumundadır. Çünkü toplum değiştikçe toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünün özellikleri de değişecektir ve okulların da, bu ihtiyaçları karşılayabilmek için yenileşmeleri gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde yenilik süreci ve yönetimi, kâr amacı güden örgütlerdeki yenilik süreci ve yönetiminden farklılaşsa da, yeniliğin doğası gereği bazı temel özellikler göstermektedir. Yenilikçi örgüt yapısı, yenilikçi fikirlerin açıkça ifade edilip destek gördüğü bir örgüt iklimi ve etkili liderlik, eğitim örgütlerindeki yenilik süreci ve başarısı için de önem taşımaktadır. Her ne kadar yenilik ve yönetimi örgütten örgüte farklılık gösterse de şimdiye kadar değinilen noktaların bilinmesi, eğitim örgütlerinin de yenilik sürecinde başarıya ulaşmasında yol gösterici olacaktır.

2.4. Örgütsel Öğrenme ve Yenilik Yönetimi

Günümüzde bütün örgütler için, başarılı ve daha iyi sonuçlara ulaşılmasını sağlayacak yenilik yönetim süreci kurmak kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir.

Sürekli değişim ve yenilik gösteren günümüz dünyasında, yenilik ortaya koyamayan ve mevcut yenilikleri takip edemeyen örgütlerin hem iç, hem de dış paydaşlarının ihtiyaçlarını karşılayarak hedeflerini gerçekleştirebileceğinden söz etmek mümkün değildir. Öte yandan yenilik yönelimli bir örgüt oluşturmak, yeniliğe uygun örgüt kültürü, bürokratik olmayan ve organik bir örgüt yapısı, etkili liderlik, etkili geri dönütler gibi bir dizi unsur ile mümkün olacaktır. Örgütlerin yenilikçi olmalarını ve yenilikleri etkili bir şekilde yönetmelerini sağlayacak bir diğer unsur ise örgütlerin sahip oldukları örgütsel öğrenme becerileri ve öğrenen örgüt olma düzeyleridir. Yenilik ve sürekli gelişim, örgütün yaratıcılık ve öğrenme becerilerine dayanmaktadır (Göl ve Bülbül, 2012). Çünkü günümüz dünyasında yenilik, teknoloji, müşteri ve toplum ihtiyaçlarındaki hızlı gelişim ortamında daha karmaşık bir hal almıştır (Cavuşgil, Calantone ve Zhao, 2003). DuPlessis (2007)'e göre bu karmaşıklığın bir başka sebebi de örgütlerin, yenilik için ihtiyaç duydukları bilgidir: günümüzde örgütlerin yenilik için elde edebilecekleri bilgi, çok büyük miktardadır. Çok fazla bilginin olduğu böyle bir ortamda örgütlerin, yenilikçi fikirlerin oluşmasını sağlamak, fikirleri yeniliğe dönüştürmek ve yenilik sürecini etkili bir biçimde yönetmek için gereksinim duyacağı bilgiyi seçerek örgüte kazandırması veya kendi bilgisini yaratması gerekmektedir. Bu noktada örgütlerde yenilik açısından, bilgi yönetimi ve dolayısıyla örgütsel öğrenme büyük bir önem kazanmaktadır. Çünkü örgütsel öğrenme, yeniliği geliştirecek olan bilginin oluşturulmasını, edinilmesini, dağıtılmasını, ve bu bilgiden faydalanılmasını sağlamaktadır (Valle vd. 2011). Senge (1990)'nin öğrenen örgütleri, *“yaptığı şeyi daha iyi yapabilmek adına kapasitelerini sürekli olarak arttıran bireyler topluluğu”* olarak tanımladığı ve yeniliğin ise, örgütün mevcut durumundan olumlu bir şekilde farklılaşması olarak ele aldığı göz önünde bulundurulduğunda ise, yenilik yönetimi açısından örgütsel öğrenmenin önemi daha anlaşılır bir hale gelmektedir. Nitekim Murat ve Baki (2011) de örgütlerdeki örgütsel öğrenme kapasitesinin, süreç yenilikleri üzerinde büyük bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Luecke (2008)'ye göre de inovasyonların temelinde bireysel, grupsal, örgütsel ve/veya endüstriyel düzeyde öğrenme ile oluşturulan yeni bilgiler yatmaktadır.

Avcı (2009), örgütsel öğrenmenin yenilik yaratma sürecindeki rolünün, bilgi yönetimine destek sağlama ve yaratıcılık yeteneğini geliştirme şeklinde iki başlık altında toplandığını ifade etmiştir. Özdevecioğlu ve Biçkes (2012)'e göre örgütsel

Şekilde de görüldüğü gibi bilginin edinilmesi ile başlayan örgütsel öğrenme süreci, bu bilginin örgüt geneline dağıtılarak gruplar tarafından yorumlanması, ardından da ortak bir anlayış elde edilerek örgütsel hafızaya aktarılması ile gerçekleşir. Örgütsel öğrenme sonucunda elde edilen ortak anlayış ve örgütsel hafıza ise, yeni fikirlerin oluşmasına kaynaklık etmektedir. Nitekim Koç ve Ceylan (2007) da yeni fikir ve önerilerin, yenilik için bir başlangıç noktası niteliği taşıdığına vurgu yapmıştır. Örgütsel hafızadan yola çıkılarak geliştirilen ve bir yeniliğe dönüştürülen yenilikçi fikirlerden elde edilecek geri dönüt ise, örgütün tekrar bir öğrenme sürecine girmesini sağlayacaktır. Buradan hareketle örgütlerde öğrenme ve yeniliğin, karşılıklı olarak birbirlerini destekleyen ve birbirlerine kaynaklık eden iki olgu olduğunu ileri sürmek yanlış olmayacaktır.

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Örgütsel öğrenme ile ilgili araştırmalar

Yurtiçinde yapılmış olan araştırmalar

Boztepe (2007) Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı'nda hazırladığı yüksek lisans tezinde, Kütahya ilindeki mesleki teknik eğitimin öğrenen okul boyutunu ele almıştır. Nicel araştırma tekniklerinden tarama modelinde tasarlanmış olan çalışma, Kütahya ili Merkez ilçedeki mesleki ve teknik okullarda çalışan, yönetici ve öğretmenlerden oluşan 100 kişilik bir örneklem üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda Boztepe (2007), okul yönetimlerinin öğrenmeyi destekleyen bir anlayışa sahip olduklarını, çalışanların kendilerini geliştirmeye istekli olduklarını, çalışanlar arasında paylaşılan bir vizyonun kısmen var olduğunu, araştırma kapsamındaki okulların kültürlerinin öğrenmeyi destekler nitelikte olduğunu, tespit ederek araştırma kapsamındaki okulların öğrenen örgütlere dönüşebilme potansiyellerinin var olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kuru (2007) da hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde, Muğla Üniversitesi'ni örgütsel öğrenme açısından incelemiştir. Araştırmacının elde ettiği bulgulara göre akademik personelin örgütsel öğrenme düzeyi orta düzeyde iken, idari personelin örgütsel öğrenme düzeyi üst düzeydedir. Üniversite çalışanlarının örgütsel öğrenme algılarını katılımcıların kişisel değişkenlerine göre de incelemiş olan araştırmacı yaş, öğrenim durumu, ünvan, kıdem ve öğretim etkinliği değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gözlemlemişken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlememiştir.

Üzüm (2009) ise yüksek lisans tez çalışmasında, resmi ilköğretim okullarında bir örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetimini uygulanabilirliğini incelemiştir. Çalışmanın sonucunda araştırmacı katılımcıların, bilginin edinimi boyutunun varlığına kısmen katıldıkları, bilginin yayılması, yorumlanması ve anlamlandırılması ile saklanması ve değerlendirilmesi boyutlarının yeterli düzeyde olduklarına katıldıklarını belirlemiştir. Araştırmacı, elde edilen bu verilerden ilköğretim okullarındaki mevcut bilgi yönetimi uygulamaları ile örgütsel öğrenmenin gerçekleştirilebileceği kanaatine ulaşmıştır.

Çandır (2010), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırladığı yüksek lisans tezinde Denizli il merkezinde bulunan devlet liselerinde çalışan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarını incelemiştir. Araştırmacı, 350 öğretmen ile yürüttüğü çalışmasının sonucunda öğretmenlerin algılarının, olumlu bir düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak araştırmacı öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarının, branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını fakat cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türüne göre farklılaşmadığı bulgularına ulaşmıştır.

Gökkaya (2010) da yüksek lisans tezinde lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmacı sözkonusu çalışmasında, örgütsel öğrenme üzerinde karizmatik gücün %14,6, ödüllendirme gücünün %9,5, uzmanlık gücünün %34,2, zorlayıcılık gücünün %8,8 ve yasal gücün %2,5 düzeyinde etkili olduğunu tespit etmiştir.

Celep, Konaklıoğlu ve Recepoğlu (2011) da bir çalışmalarında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel öğrenme deneyimlerini ve bu deneyimlere ilişkin düşüncelerini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda örgütsel öğrenmenin eğitimsel uygulamalar, destekleyici liderlik, iletişim ve eğitim teknolojileri, bilginin paylaşımı ve işbirliği boyutlarına ilişkin öğretmen algıları analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda ise araştırmacılar, öğretmen algılarının yaş ve kıdem değişkenlerine göre farklılık göstermekle birlikte yöneticilerin kullandıkları güç türleri ile yakından ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Gökkyer (2011) de bir araştırmasında Elazığ ilinde görev yapan öğretmenlerin, öğrenen okula ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmacının elde ettiği bulgulara göre katılımcı öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algıları, ‘her zaman’ düzeyindedir. Buna ek olarak araştırmacı, görsel sanatlar branşındaki öğretmenlerin algılarının diğer bütün branşlardaki öğretmenlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yumuşak, Yıldız ve Yıldız (2012) “Öğrenen Örgüt Yaklaşımının İlköğretim Okulları Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmada, İstanbul ilinde faaliyet gösteren bir kamu ve bir özel ilköğretim okulunun öğrenen örgüt uygulamaları ile bu uygulamaları etkileyen örgütsel engellerini değerlendirmiştir. 2009-2010 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiş olan çalışmaya her iki okuldan toplam 95 öğretmen katılmıştır. Araştırmada, okul türü değişkenine göre anlamlı fark gözlemlenmiş ve özel okulların ortalamalarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Aydın (2012) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde hazırladığı yüksek lisans tezinde ise kamu ve özel ilköğretim okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumların örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma, 2011 yılında İstanbul ilinde çalışmakta olan 606 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada devlet ve özel ilköğretim okulları arasında anlamlı bir farklılık tespit eden araştırmacı, okul müdürlerinin stratejik liderlik davranışları geliştirme sıklığının arttıkça okullarda algılanan örgütsel öğrenme düzeyinin de artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Bir başka çalışmada ise Banoğlu ve Peker (2012) öğrenen örgüt olma yolunda okul yöneticilerinin okullarına ve kendilerine ilişkin algı durumlarını incelemiştir. Okul yöneticilerinin algılarına bağlı olarak okulların öğrenen örgüt olma düzeylerini incelemiş olan çalışma tarama modelindedir. İstanbul ili Kağıthane ilçesinde çalışmakta olan 61 okul yöneticisi ile yürütülen araştırmada kadın yöneticilerin algılarının paylaşılan vizyon disiplini açısından erkek yöneticilerden daha yüksek olduğu; müdür yardımcılarının sistem düşüncesi disiplini açısından müdürlerden daha düşük algıya sahip oldukları; yöneticilik eğitimi almış olan yöneticilerin algılarının almamış olanlardan daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ünal (2014) ise bir çalışmada, okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarının ne düzeyde kullanıldığını ve bu mekanizmaların kullanımının yerleşim yeri ve okul düzeylerine göre değişiklik gösterip göstermediğini incelemiştir. 488 öğretmenin katılımıyla genel tarama modelinde yürütülmüş olan araştırmanın sonucunda, bilgiyi alma ve yayma boyutundaki etkinliklere okullarda yeterince yer verilmediği; ilköğretim okullarındaki bilgiyi analiz etme uygulamalarının, ortaöğretim okullarına göre ve büyükşehir merkezindeki okullarda ilçe merkezindeki okullara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yurt dışında yapılmış olan araştırmalar

Yurt dışında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde ise Silins, Mulford ve Zarins (2002)'in örgütsel öğrenmenin doğasını, liderlik uygulamalarını ve örgütsel öğrenmeyi sağlayan süreçleri inceledikleri görülmektedir. Path analizi ile gerçekleştirdikleri çalışmada araştırmacılar, örgütsel öğrenme için gerekli olan koşulların dönüşümcü liderlik, yönetsel takımların katılımlarının sağlanması ve dağıtımçı liderlik için gerekli olan koşullarla benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Lam, Wei, Pan ve Chan (2002) çalışmalarında örgütün dış çevresinin, iç koşullarının ve bağlamsal değişkenlerin okulların örgütsel öğrenmesi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Tayvan'da bulunan 51 ilkokul ve 37 orta okulda gerçekleştirilmiş olan

çalışmanın sonucunda ise araştırmacılar dönüşümcü liderlik, olumlu okul kültürü ve destekleyici okul yapısı gibi okul içi koşulların örgütsel öğrenme üzerinde, dış faktörlere göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca çalışmada, çevresel faktörlerin de örgütsel öğrenme açısından baskın olmadığı da sözkonusu araştırmanın sonuçlarından biridir. Son olarak araştırmacılar, örgütsel öğrenmeyi ve değişimi sağlayanın büyük ölçüde liderler olduğunu ifade etmişlerdir.

Voulalas ve Sharpe (2004) da çalışmalarında, okulların öğrenen örgütler haline gelmelerinin önündeki engelleri araştırmışlardır. Araştırmacılar, görüşme tekniği kullanarak okul müdürleri ile yürüttükükleri çalışmalarında katılımcıların, örgütsel öğrenme kavramını tam olarak anlayamadıkları ve kavramın soyut kaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmanın bir başka bulgusu ise okulları öğrenen örgütlere dönüştürmenin en önemli etkeninin, liderlik olduğunu ortaya koymaktadır. Buna ek olarak çalışmada geleneksel okul kültürü ve yapısının, kısıtlı zamanın, ailelerin ve çalışanların desteğinin olmamasının okulların öğrenen örgütlere dönüşümü önündeki önemli engeller olduğu ortaya çıkmıştır.

Kurland, Peretz ve Hertz-Lazarowitz (2010)'in araştırması incelendiğinde ise araştırmacıların, okul örgütlerinde örgütsel öğrenme ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek adına bir çalışma yürüttüğü ve bu çalışmada da okulun vizyonunu bir yordayıcı olarak ele aldıkları görülmektedir. İsrail'deki 104 farklı ilkökul düzeyindeki okullarda çalışan 1474 öğretmen üzerinde yürütülen çalışmada araştırmacılar, okul vizyonunun örgütsel öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada vizyonun, yöneticilerin dönüşümcü liderlik özelliklerinin, örgütsel öğrenme ile olan ilişkisi arasında bir aracı olduğunu bulgulamışlardır.

McCharen, Song ve Martens (2011) ise bir çalışmalarında örgütsel öğrenmenin ve bilgi yaratma sürecinin belirleyicilerini okullarda yenilik açısından incelemişlerdir. Konuya ilişkin bir model oluşturdukları ve bu modeli de yapısal eşitlik modellemesi ile sınamışlardır. Araştırma sonucunda ise, destekleyici bir öğrenme kültürünün bilgi yaratma sürecini, bölümsel yaratıcılığı ve iş otonomisini etkilediği tespit edilmiştir.

Schechter ve Qadach (2012) da örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda, öğretmenlerin algıladıkları belirsizlik ve kolektif yeterlilikleri arasında bir aracı işlevi görüp görmediğini incelemişlerdir. 61 farklı okuldan 801 öğretmen ile yürütülen çalışmada araştırmacılar yapısal eşitlik modellemesini kullanmışlardır. Araştırmacılar çalışmada öğretmenlerin algıladıkları belirsizliğin, kolektif yeterliliklerine etki ettiklerini ve örgütsel öğrenme mekanizmalarında bu etkide bir aracı olduğunu tespit etmişlerdir.

Holyoke, Sturko, Wood ve Wu (2012)'nin yürüttükleri bir başka çalışmada ise yükseköğrenim kurumlarındaki örgütsel öğrenme boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. 59 fakülteden toplam 663 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada, erkeklerin kadınlar ile karşılaştırıldıklarında daha çok bireysel ve sürekli öğrenme fırsatları olduğu ve özel kurumlarda çalışan katılımcıların daha güçlü bir öğrenme kültürüne sahip olduklarını ifade ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.5.2. Yenilik yönetimi ile ilgili araştırmalar

Yurt dışında yapılmış olan araştırmalar

Könings, Gruwel ve Merriënboer (2006) ise çalışmalarında, Hollanda'daki öğretmenlerin yenilikçi öğrenme ortamlarında ilişkin görüşleri ile bu ortamlardan memnuniyet düzeylerini incelemişlerdir. Nicel bir desende yürütülmüş olan bu çalışmada araştırmacılar, Hollanda'daki yenilikçi bir öğrenim ortamı hareketi olan "Second Phase in Dutch" üzerinde odaklanarak çalışmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler yenilikçi öğrenme ortamını, öğrenci otonomisi ve farklılaşma dışında güçlü olarak algılamaktadırlar ve genel olarak yenilikçi harekete yönelik olumlu algılara sahiptirler.

Yenilik yönetimi ile ilişkili olarak bir başka çalışma da Adams, Bessant ve Phelps (2006) tarafından yapılmıştır. Araştırmacıların literatür taraması olarak gerçekleştirdikleri çalışmada yenilik yönetim modelleri ortaya konulmuştur. Bu

modelleri araştırmacılar, girdi yönetimi, bilgi yönetimi, yenileşme stratejileri, örgütsel kültür ve yapı, portföy yönetimi, proje yönetimi ve ticarileşme olarak sıralamışlardır.

Bir başka çalışmada Saginova ve Belyanski (2008) ise geçiş ekonomilerindeki yükseköğrenim kurumlarının yeniliklerini incelemişlerdir. Çalışmada dış çevrelerde ve iş dünyasında meydana gelen değişikliklerden dolayı yükseköğrenim kurumlarından da, bu değişimlere uygun insangücü yetiştirmesi beklendiğine ve bu bağlamda yapılması gereken yeniliklere vurgu yapılmıştır. Araştırmacıların çeşitli uzmanlar ile yaptıkları görüşmeler ile yürütölmüş olan çalışmada yükseköğrenim kurumlarının, geçiş ekonomilerinin değişen ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte yüksek kaliteli hizmet sunmaları gerektiği, ekonomik yükömlölüklerini karşılamalarının yanı sıra aynı zamanda sosyal rollerini de yürötmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, yükseköğrenim kurumlarının eğitim hizmetlerinin içerik ve sunumuyla ilgili yenilikleri, stratejik pazarlama yaklaşımını temel alarak geliştirmeleri gerekliliğine dikkat çekilmiştir.

Yenilik yönetimi ile ilgili olarak yapılmış bir başka literatür taraması çalışması ise Smith, Busi, Ball ve Meer (2008) tarafından yürötmöştür. Araştırmacılar çalışmada, yenilik yönetimine etki eden önemli unsurları şu şekilde sıralamışlardır: yönetim tarzı, liderlik, kaynaklar, örgüt yapısı, teknoloji, bilgi yönetimi ve işbirliği stratejisi.

Okul örgütlerinde yenilik yönetimi ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Akomolafe (2011)'nin eğitim sisteminde yeniliğe uygun bir çevre yaratmak açısından dinamik ve gelecek yönelimli okul kültürü oluşturmaının önemini incelediği görölmektedir. Literatür taraması şeklinde hazırlanmış olan çalışmada araştırmacı yenilik için yeniliğe uygun bir örgüt kültürünün, yeniliğe bütöncöl bir yaklaşımın, etkili hedef belirlemenin, yenilik başarısızlıklarından uzak durmanın gerekli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ayrıca okullarda yenilik kültürünün okul kalitesini, üretkenliği ve verimliliği sürdürmek ve sağlamak adına gerekli olduğu ifade edilmiştir.

Yurt içinde yapılmış olan araştırmalar

Yenilik yönetimine ilişkin olarak yurt içinde yapılmış çalışmalar incelendiğinde, Göl (2012)'ün Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde ilköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterliliklerini, öğretmen algılarına göre incelemiştir. Araştırmacının 68 ilköğretim okulunda çalışan 396 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda ise, öğretmenlerin yöneticilerin yenilik yönetimine ilişkin algılarının yaşlarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Bir başka çalışmada ise Bülbül (2012), okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançlarını incelemiştir. Tarama modelinde yürütülmüş olan bu çalışmada veriler, 263 okul yöneticisinden elde edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin “Yenilik Yönetimi Yeterliği” toplam ve alt boyutlarındaki görüşleri arasında cinsiyet ve eğitim kademesine göre anlamlı farklılık gözlemlenmezken, kıdeme göre “Proje Yönetimi” ve “Yenilik Yönetimi Yeterlikleri” toplam puanlarında anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir.

İşletme alanında Özdevecioğlu ve Biçkes (2012) tarafından yürütülmüş olan bir başka çalışma ise sanayi kuruluşlarındaki örgütsel öğrenme ve inovasyon arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada araştırmacılar, inovasyon ve örgütsel öğrenme ile arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmişler ve örgütsel öğrenme düzeyi yüksek olan firmaların, inovasyon düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

BÖLÜM III

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modellerinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içerisinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılırken (Karasar, 2002) ilişkisel çalışmalar da iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2012). Bu doğrultuda yapılan bu çalışma ile Bolu ili merkez ilçede bulunan liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmaları veyenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri belirlenerek, görüşler arasındaki ilişki tespit edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Bolu ili Merkez ilçedeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. 2013-2014 öğretim yılında evrende bulunan öğretmen sayısının 790 olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçların evrenin tamamına genellenebilmesi için örneklem alma yoluna gidilerek basit, rastgele örneklem alma yöntemi kullanılmıştır. Basit rastgele örneklem alma yönteminin en belirgin özelliği, her bir örnekleme birimine eşit derecede seçilme olasılığı vermesidir (Büyüköztürk vd., 2012; Ekiz, 2009). Bu doğrultuda çalışma Bolu merkez ilçede bulunan liselerde görev

yapan 272 öğretmen ile yürütülmüştür. Cohen, Manion ve Morrison (2007: 104)'a göre de 790 kişilik bir evren için 260 kişilik örneklem sayısı yeterli olmaktadır.

3.2.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin tablolar aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 3-1'de gösterilmiştir.

Tablo 3-1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	115	57,7
Erkek	157	42,3
Toplam	272	100

Tablo 3-1 incelendiğinde araştırmaya katılan 272 öğretmenin %57,7'sinin kadın, %42,3'ünün ise erkek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları Tablo 3-2'de gösterilmiştir.

Tablo 3-2. Öğretmenlerin yaşlarına göre dağılımları

Yaş	f	%
21-30	47	17,3
31-40	121	44,5
41-50	75	27,6
50 ve üzeri	29	10,7
Toplam	272	100

Tablo 3-2 incelendiğinde araştırmaya katılan 272 öğretmenin %17,3'ünün 21-30 yaş aralığında, %44,5'inin 31-40 yaş aralığında, %27,6'sının 41-50 yaş aralığında, %10,7'sinin ise 50 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları Tablo 3-3'de gösterilmiştir.

Tablo 3-3. Öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları

Kıdem	<i>f</i>	%
0-10 yıl	75	27,6
11-20 yıl	125	46,0
20 yıl ve üzeri	72	26,5
Toplam	272	100

Tablo 3-3 incelendiğinde araştırmaya katılan 272 öğretmenin %27,6'sının 0-10 yıl arasında, %46,6'sının 11-20 yıl arasında ve %26,5'inin ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Tablo 3-4'de gösterilmiştir.

Tablo 3-4. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Branş	<i>f</i>	%
Matematik ve fen bilimleri	49	18,0
Sosyal bilimler	87	32,0
Yabancı dil	28	10,3
Güzel sanatlar ve beden eğitimi	19	7,0
Meslek dersleri	89	32,7
Toplam	272	100

Tablo 3-4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %18'inin matematik ve fen bilimleri alanındaki derslere, %32'sinin sosyal bilimler alanındaki derslere, %10,3'ünün yabancı dil derslerine, %7'sinin güzel sanatlar ve beden eğitimi derslerine ve %32,7'sinin ise meslek derslerine girdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin okul türüne göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul türüne göre dağılımları Tablo 3-5'de gösterilmiştir.

Tablo 3-5. Öğretmenlerin okul türüne göre dağılımları

Okul Türü	<i>f</i>	%
Fen ve anadolu liseleri	117	43,0
Meslek liseleri	123	45,2
İmam-hatip liseleri	22	8,1
Güzel sanatlar lisesi	10	3,7
Toplam	272	100

Tablo 3-5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %43'ü fen ve anadolu liselerinde, %45,2'si meslek liselerinde, %8,1'i imam-hatip liselerinde, %3,7'si ise güzel sanatlar lisesinde çalışmaktadır.

Öğretmenlerin öğrenim seviyesine göre dağılımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim seviyesine göre dağılımları Tablo 3-6'da gösterilmiştir.

Tablo 3-6. Öğretmenlerin öğrenim seviyesine göre dağılımları

Öğrenim Seviyesi	<i>f</i>	%
Lisans	212	77,9
Lisanüstü	60	22,1
Toplam	272	100

Tablo 3-6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin, %77,9'unun lisans düzeyinde, %22,1'inin de lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) düzeyde eğitime sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayısına göre dağılımları

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların öğrenci sayılarına göre dağılımları, Tablo 3-7'de gösterilmiştir.

Tablo 3-7. Öğretmenlerin öğrenci sayısına göre dağılımları

Öğrenci Sayısı	<i>f</i>	%
0-500	55	20,2
501-1000	146	53,7
1001 ve üzeri	71	26,1
Toplam	272	100

Tablo 3-7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %20,2'sinin 0-500 öğrencisi olan bir okulda, %53,7'sinin 501-1000 öğrencisi olan bir okulda, %26,1'inin ise 1001 ve üzeri öğrencisi olan bir okulda çalıştığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulda görev yapan öğretmen sayısına göre dağılımları

Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda görev yapan öğretmen sayılarına göre dağılımları, Tablo 3-8'de gösterilmiştir.

Tablo 3-8. Öğretmenlerin çalıştıkları okulda görev yapan öğretmen sayılarına göre dağılımları

Öğretmen Sayısı	<i>f</i>	%
1-50	123	45,2
51-100	90	33,1
101 ve üzeri	59	21,7
Toplam	272	100

Tablo 3-8 incelendiğinde öğretmenlerin %45,2'si 1-50 öğretmeni olan okullarda, %33,1'i 51-100 arası öğretmeni olan okullarda, %21,7'si ise 101 ve üzeri öğretmeni olan okullarda görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre dağılımları

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre dağılımları, Tablo 3-9'da gösterilmiştir.

Tablo 3-9. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre dağılımları

Hizmet Süresi	<i>f</i>	%
0-5 yıl	142	52,2
6-10 yıl	51	18,8
11-15 yıl	45	16,5
16 yıl ve üzeri	34	12,5
Toplam	272	100

Tablo 3-9'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %52,2'sinin 0-5 yıl arası, %18,8'inin 6-10 yıl arası, %16,5'inin 11-15 yıl arası ve %12,5'inin de 16 yıl ve üzeri bir süre için mevcut okullarında çalıştıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda bulunan yönetici sayılarına göre dağılımları

Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda bulunan yönetici sayılarına göre dağılımları, Tablo 3-10'da gösterilmiştir.

Tablo 3-10. Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda bulunan yönetici sayılarına göre dağılımları

Yönetici Sayısı	<i>f</i>	%
1-6	170	62,5
7 ve üzeri	102	37,5
Toplam	272	100

Tablo 3-10 incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların %62,5’inde 1-6 yönetici ve %37,5’inde ise 7 ve üzeri yönetici bulunmaktadır.

Öğretmenlerin medeni hallerine göre dağılımları

Öğretmenlerin medeni hallerine göre dağılımları, Tablo 3-11’de gösterilmiştir.

Tablo 3-11. Öğretmenlerin medeni hallerine göre dağılımları

Medeni Hal	<i>f</i>	<i>%</i>
Evli	220	80,9
Bekar	52	19,1
Toplam	272	100

Tablo 3-11 incelendiğinde ise araştırmaya katılan öğretmenlerin %80,9’unun evli, %52’sinin ise bekar oluğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya yönelik olarak hazırlanan veri toplama aracı üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem, branş, okul türü, öğrenim seviyesi, çalıştıkları okullarda bulunan öğrenci ve öğretmen sayıları, çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri ve çalıştıkları okullarda bulunan idareci sayıları değişkenlerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

İkinci bölümde Araştırmada Schechter (2008) tarafından geliştirilip Ünal (2014) tarafından Türkçeye uyarlanmış olan Okullarda Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 27 maddeden oluşan ölçek “bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma”, “bilgiyi alma ve yayma”, “bilgiyi arama” ve “bilgiyi analiz etme” adı altında 4 alt boyut içermektedir. Ölçeğin 16.-27. maddeleri “bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma” alt boyutunda, 8.-15. maddeleri “bilgiyi alma ve

yayma” alt boyutunda, 1.-4. maddeleri “bilgiyi arama” alt boyutunda, 5.-7. maddeleri ise “bilgiyi analiz etme” alt boyunda yer almaktadır. Bu alt boyutların araştırmacı tarafından belirlenen Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayıları ise sırasıyla .84, .87, .82 ve .67’dir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin bu çalışmada belirlenen Cronbach’s Alfa katsayıları ise sırasıyla .94, .91 .85 ve .83; toplam ölçeğin katsayısı ise .97’dir. Sözkonusu ölçek, ‘hiç yok’ seçeneğinden ‘tamamen var’ seçeneğine doğru cevaplandırılabilen 5’li Likert tipi bir ölçektir.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği ise Bülbül (2012) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları araştırmacı tarafından yapılmış olan ölçek 32 madde ve dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar ‘proje yönetimi’, ‘örgütsel kültür ve yapı’, ‘yenilik stratejisi’ ve ‘girdi yönetimi’ şeklinde isimlendirilmiştir. 18.-32. Maddeler ‘proje yönetimi’ alt boyutunda, 12.-17. ‘örgütsel kültür ve yapı’ alt boyutunda, 6.-11. maddeler ‘yenilik stratejisi’ alt boyutunda, 1.-5. maddeler ise ‘girdi yönetimi’ alt boyutunda yer almaktadır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .94, .90, .85, ve .85 olarak; toplam ölçek için ise .96 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ise ölçeğin alt boyutlarına ilişkin Cronbach’s Alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .96, .93., .91 ve .87; toplam ölçeğin katsayısı ise .98 olarak tespit edilmiştir. Söz konusu ölçek ‘hiç katılmıyorum’ seçeneğinden ‘tamamen katılıyorum’ seçeneğine doğru cevaplandırılabilen ve 5’li Likert tipi bir ölçektir.

3.4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programından yararlanılarak çözümlenmiştir. Alt probleme bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri belirlenmiştir. Elde edilen verilerin dağılımlarının normalliğine karar vermek amacıyla Kolmogorov Smirnov değerleri incelenmiştir. Bu değerler sonucunda verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve verilerin analizinde Mann Whitney U, Kruskal Wallis, Spearman Rho

korelasyon analizleri kullanılmıştır. Ölçekte yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılmış olan puan sınırları ise Tablo 3-11’de verilmiştir.

Tablo 3-12. Ölçeklerde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları

Verilen Puan	Seçenekler	Puan Aralığı
1	Hiç Katılmıyorum/Hiç Yok (1)	1.00-1.80
2	Az Katılıyorum/(2)	1.81-2.60
3	Orta Derecede Katılıyorum/(3)	2.61-3.40
4	ok Katılıyorum/(4)	3.41-4.20
5	Tamamen Katılıyorum/Tamamen var (5)	4.21-5.00

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan sorulara göre sunulularak yorumlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta araştırmanın birinci alt problemi olan liselerdeki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşleri ile liselerde kullanılan örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-1. Liselerdeki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşleri

Yenilik Yönetimi	Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
	Proje Yönetimi	272	3.21	.84
	Örgütsel Kültür ve Yapı	272	3.29	.91
	Yenilik Stratejisi	272	3.28	.84
	Girdi Yönetimi	272	3.25	.86
	Toplam Ölçek	272	3.25	.80

Tablo 4-1'deki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın 'orta derecede katılıyorum' düzeyinde 'örgütsel kültür ve yapı' ($\bar{X} = 3.29$) alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise yine 'orta derecede katılıyorum' düzeyinde 'proje yönetimi' ($\bar{X} = 3.21$) alt boyutunda olduğu

görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin toplam ölçek puanındaki ortalamalarının ($\bar{X}=3.25$) ise ‘orta derecede katılıyorum’ düzeyinde olduğu görülebilmektedir. Bu durumda araştırmaya katılan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin orta derecede katılıyorum düzeyinde olduğu söylenebilir.

Liselerdeki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin orta düzeyde olmasının, okullardaki yöneticilerin yenilik konusunda çok fazla inisiyatif alamamalarının bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Yöneticilerin okulları ile ilgili büyük veya küçük birçok değişiklikte göz önünde bulundurması gereken yönetmelik ve mevzuat mevcuttur. Bu yönetmelik ve mevzuatın okul yöneticilerine bıraktığı hareket alanının çok dar olmasının, yöneticilerin yenilik konusunda biraz daha çekimser davranmalarına yol açtığını akla getirmektedir. Çünkü yöneticilerin, yenilik konusunda daha fazla girişimde bulunarak risk alabilecek durumda olabilmeleri için, öncelikle yöneticilere bu hareket alanının sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Aynı ölçme aracını kullanarak yaptığı bir çalışmada Bülbül (2012) ise, okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançlarının hem toplam ölçek, hem de ölçeğin alt boyutlarında ‘tamamen katılıyorum’ düzeyinde olduğunu tespit etmiştir. İki çalışma arasındaki bu farklılığın, araştırmaların evrenlerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmada yönetici yeterliklerini belirlemek için öğretmen görüşlerine başvurulmuşken, Bülbül (2012)’ün çalışmasında ise okul yöneticileri, kendi yeterliklerini değerlendirmişlerdir. Bu durumun yöneticilerin, kendilerini değerlendirirken tarafsız davranmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Tablo 4-2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullarda kullanılan örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-2. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşleri

Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları	Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
	Bilgiyi Saklama	272	3.32	.83
	Bilgiyi Alma ve Yayma	272	3.07	.86
	Bilgiyi Arama	272	3.42	.85
	Bilgiyi Analiz Etme	272	3.38	.87
	Toplam Ölçek	272	3.27	.78

Tablo 4-2’deki liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde en yüksek ortalamanın orta düzeyde ‘bilgiyi arama’ ($\bar{X}=3.42$) alt boyutunda olduğu, en düşük ortalamanın ise yine orta düzeyde ‘bilgiyi alma ve yayma’ ($\bar{X}=3.07$) alt boyutunda olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin toplam ölçek puanındaki ortalamalarının ($\bar{X}=3.27$) ise yine orta düzeyde olduğu görülebilmektedir. Bu durumda, araştırmaya katılan öğretmenlerin, liselerde kullanılan örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşlerinin hem ölçek alt boyutlarında, hem de toplam ölçek puanlarında orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Bürokrasi ve katı bir hiyerarşiyi de beraberinde getiren mekanik örgüt yapılarının kamudaki okullara hakim olmasının, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin orta düzeyin üzerine çıkmamasına sebep olduğu düşünülmektedir. Daha önce de ifade edildiği üzere bürokrasi ve hiyerarşi, örgütsel öğrenmeyi engelleyen etmenlerden biridir. Dolayısıyla örgütsel öğrenmeye yönelik çeşitli engellerin bulunduğu örgütlerde, örgütsel öğrenme mekanizmalarının çok iyi bir düzeyde işlememesi beklenen bir sonuçtur. Öte yandan öğretmen görüşlerinin orta düzeyde çıkması, liselerdeki mekanizmaların belli bir seviyede işlediğini ve belli bir düzeyde örgütsel öğrenmeyi sağladığını göstermektedir. Bu durum ise okulların, örgütsel öğrenmenin ideal düzeyi olan üç döngülü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri adına, olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Elde edilen bu bulgulara benzer bir şekilde Ünal (2014) da çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşlerinin ‘bilgiyi arama’, ‘bilgiyi analiz etme’, ‘bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanma’ alt boyutlarında ve toplam ölçek puanlarında orta düzeyde, sadece ‘bilgiyi alma ve yayma’ alt boyutunda

orta düzeyin altında olduğunu tespit etmiştir. Bir başka çalışmada ise Ünal (2006), ilköğretim denetçilerinin görüşlerine göre örgüt kültürünün, öğrenmeye ‘orta düzeyde’ fırsat sağladığını tespit etmişlerdir. Benzer bir şekilde Güçlü ve Türkoğlu (2003) da ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrenen organizasyona ilişkin algılarının ‘orta’ düzeyde’ olduğunu tespit etmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta, araştırmanın ikinci alt problemi olan liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri ile lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin demografik değişkenlere göre incelenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4-3’te liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4-3. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Bilgiyi Saklama	Erkek	156	129,59	20216,00	7970,000	,093
	Kadın	116	147,79	16912,00		
Bilgiyi Alma ve Yayma	Erkek	156	132,93	20737,50	8491,500	,385
	Kadın	116	141,30	16390,50		
Bilgiyi Arama	Erkek	156	132,84	20722,50	8476,500	,371
	Kadın	116	141,43	16405,50		
Bilgiyi Analiz Etme	Erkek	156	129,63	20221,50	7975,500	,092
	Kadın	116	145,75	16906,50		
Toplam Ölçek	Erkek	156	130,72	20393,00	8147,000	,160
	Kadın	116	144,27	16735,00		

(p < .05)

Tablo 4-3'teki analiz sonuçlarına göre liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri, toplam ölçek puanında ($U=8147,000$, $p=.160$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve 'bilgiyi saklama' alt boyutunda ($U= 7970,000$, $p= .093$), 'bilgiyi alma ve yayma' alt boyutunda ($U= 8491,500$, $p= .385$), 'bilgiyi arama' alt boyutunda ($U= 8476,500$, $p= .371$) ve 'bilgiyi analiz etme' alt boyutunda ($U= 7975,500$, $p= .092$) anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Buradan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği ifade edilebilir. Hem kadın hem de erkek öğretmenler, okullarda örgütsel öğrenmeyi sağlayan etkinlikler olan öğrenme mekanizmalarına (hizmetiçi eğitimler, zümre toplantıları, öğretmenler kurulu gibi) aynı ölçüde katılmaktadırlar. Bu sebepten dolayı da hem kadın hem de erkek öğretmenlerin görüşlerinde bir farklılığın gözlemlenmemesi, beklenen bir sonuç olarak ele alınmaktadır.

Bu bulgular, Vatansever Toylan ve Aydın Göktepe (2010)'nin bir devlet üniversitesinde yürüttükleri çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmacılar da cinsiyet değişkeninin, öğretim üyelerinin öğrenen örgütlere yönelik algılarında farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada Aydoğan vd. (2011) de benzer bir sonuca ulaşarak cinsiyetin, örgütsel öğrenme kapasitesine yönelik katılımcı görüşlerinde üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını tespit etmiştir. Ünal (2006) da ilköğretim denetçilerinin, örgüt kültürünün öğrenmelerine ne derecede fırsat sağladığına ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bir üniversitede yürüttüğü çalışmasında Kuru (2007) da, üniversite çalışanlarının örgütsel öğrenme algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Yine benzer bir şekilde Ulutin (2010) de ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarındaki örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediğini belirlemiştir. Bu doğrultuda Coşkun (2008) da öğretmenlerin, örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının

cinsiyet açısından farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Yine benzer bir şekilde Gökkaya (2010) da öğretmenlerin cinsiyetlerinin, örgütsel öğrenmeye yönelik algılarını etkilemediğini belirlemiştir.

Bu çalışmadan elde edilen bulguların aksine, Schechter ve Asher (2012), örgütsel öğrenme mekanizmaları cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş ve cinsiyetin, örgütsel öğrenme mekanizmalarının bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Memduhoğlu ve Kuşci (2012) de bir çalışmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaştığını ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla daha olumlu sonuçlara sahip olduklarını tespit etmiştir.

Tablo 4-4'te ise lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin, cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U tablosu verilmiştir.

Tablo 4-4. Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.

	Cinsiyet	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Proje Yönetimi	Erkek	156	135,56	21147,00	8901,000	,819
	Kadın	116	137,77	15981,00		
Kültür ve Yapı	Erkek	156	133,58	20838,50	8592,500	,477
	Kadın	116	140,43	16289,50		
Yenilik Stratejisi	Erkek	156	130,52	20361,50	8115,500	,145
	Kadın	116	144,54	16766,50		
Girdi Yönetimi	Erkek	156	133,24	20786,00	8540,000	,427
	Kadın	116	140,88	16342,00		
Toplam Ölçek	Erkek	156	133,76	20867,00	8621,000	,506
	Kadın	116	140,18	16261,00		

(p < .05)

Tablo 4-4'teki analiz sonuçları incelendiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine yönelik görüşlerinin toplam ölçek puanında (U=8621,000, p=.506) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutları da cinsiyet değişkenine göre incelenmiş ve ‘proje yönetimi’ alt boyutunun ($U = 8901,000$, $.819$), ‘kültür ve yapı’ alt boyutunun ($U = 5892,500$, $.477$), ‘yenilik stratejisi’ alt boyutunun ($U = 8115,500$, $p = .145$) ve ‘girdi yönetimi’ alt boyutunun ($U = 8540,000$, $p = .427$) cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu bulgulardan hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerinin, lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde bir farklılığa sebep olmadığı söylenebilir. Bu çalışmada hem kadın hem de erkek öğretmenler, çalıştıkları okullardaki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerini değerlendirmişlerdir. Yöneticilerin becerilerindeki farklılık öğretmenlerin hepsini benzer şekillerde etkileyeceği için yöneticilerin becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin farklılık göstermemesi, beklenen bir sonuç olarak düşünülmüştür.

Nitekim Göl ve Bülbül (2012) de çalışmalarında, yöneticilerin yenilik yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Benzer bir çalışmada Top (2011) da okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının, cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Boydak Ozan ve Karabatak (2013) da ortaöğretim yöneticilerinin yenilik yönetimine yönelik tutumlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını belirlemiştir.

Cinsiyetin yenilik yönetimi ve yenilikçilik üzerindeki etkisini araştırmış çalışmalar incelendiğinde, Reuvers vd. (2008)’nin konuya daha farklı bir açıdan yaklaştıkları ve erkek yöneticilerin gösterdikleri dönüşümcü liderlik davranışlarının örgütte yenilikçiliği, kadın yöneticilere göre daha olumlu etkilediği sonucuna ulaştıkları görülmektedir. Ayrıca literatürde, üst yönetimdeki cinsiyet çeşitliliğinin ve kadın katılımının, örgütün yenilikçi performansını olumlu yönde etkilediğine dair bulgular da mevcuttur (Miller ve Triana, 2009; Dezsö ve Ross, 2012).

4.2.2. Yaş değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4-5'te, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin yaşlarına göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4-5. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Yaş	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P
Bilgiyi Saklama	21-30 yaş	47	135,09	3	,091	,993
	31-40 yaş	121	136,51			
	41-50 yaş	75	135,87			
	50 ve üzeri	29	140,38			
Bilgiyi Alma ve Yayma	21-30 yaş	47	140,72	3	,328	,955
	31-40 yaş	121	137,34			
	41-50 yaş	75	132,69			
	50 ve üzeri	29	136,00			
Bilgiyi Arama	21-30 yaş	47	131,33	3	1,820	,611
	31-40 yaş	121	141,67			
	41-50 yaş	75	128,40			
	50 ve üzeri	29	144,28			
Bilgiyi Analiz Etme	21-30 yaş	47	145,06	3	1,315	,725
	31-40 yaş	121	138,40			
	41-50 yaş	75	129,39			
	50 ve üzeri	29	133,09			
Toplam Ölçek	21-30 yaş	47	138,01	3	,276	,965
	31-40 yaş	121	137,92			
	41-50 yaş	75	132,45			
	50 ve üzeri	29	138,59			

(p < .05)

Tablo 4-5 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşlerinin toplam ölçek puanında [$\chi^2_{(3)} = .27$, p= .965] öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar yaş değişkenine göre incelendiğinde ise ‘bilgiyi saklama’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = .091$, p= .993], ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = .328$, p= .955], ‘bilgiyi arama’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 1.820$, p= .611] ve ‘bilgiyi analiz etme’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 1.315$, p= .725] anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin yaşlarının, çalıştıkları okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşleri üzerinde herhangi bir etkisi

olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin sorumlulukları ve yaptıkları işler, yaşlarına göre değişiklik göstermemektedir. Dolayısıyla bu sonucun, öğretmenlerin çeşitli toplantılar, hizmetiçi eğitimler gibi öğrenme mekanizmaları olan etkinliklere, yaş farkı gözetmeksizin katılmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bu bulgularla paralellik gösterecek bir şekilde, Bal (2011) da ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin öğrenen okul algılarının, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Öte yanda Kuru (2007) ise bir üniversitede yaptığı çalışmada, üniversite çalışanlarının örgütsel öğrenmeye yönelik algılarının, çalışanların yaşlarına göre farklılık gösterdiğini tespit etmiş ve 51 yaş ve üstü çalışanların ortalamalarının en yüksek olduğunu bulgulamıştır. Benzer bir şekilde Ulutin (2010) de ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarındaki örgütsel öğrenem kapasitesine ilişkin algılarının yaş değişkenine göre farklılık gösterdiğini ve 51-60 yaş grubu yöneticilerin puanlarının, diğer gruplara göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Tablo 4-6'da ise liselerdeki yöneticilerin yeniliği yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-6. Liselerdeki yöneticilerin yeniliği yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin yaş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.

	Yaş	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P
Proje Yönetimi	21-30 yaş	47	130,36	3	1,764	,623
	31-40 yaş	121	142,69			
	41-50 yaş	75	129,05			
	50 ve üzeri	29	139,90			
Kültür ve Yapı	21-30 yaş	47	123,37	3	1,868	,600
	31-40 yaş	121	141,38			
	41-50 yaş	75	135,35			
	50 ve üzeri	29	140,41			
Yenilik Stratejisi	21-30 yaş	47	124,72	3	2,543	,468
	31-40 yaş	121	144,30			
	41-50 yaş	75	131,66			
	50 ve üzeri	29	135,55			
Girdi Yönetimi	21-30 yaş	47	118,16	3	4,641	,200
	31-40 yaş	121	145,11			
	41-50 yaş	75	131,18			
	50 ve üzeri	29	144,05			
Toplam Ölçek	21-30 yaş	47	124,37	3	2,616	,455
	31-40 yaş	121	143,69			
	41-50 yaş	75	130,79			
	50 ve üzeri	29	140,93			

(p < .05)

Tablo 4-6 incelendiğinde, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin toplam ölçek puanında [$\chi^2_{(3)}=2.616$, $p=.455$] yaş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmektedir.

Yöneticilerin yenilik yönetimi becerileri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar yaş değişkenine göre incelendiğinde, ‘proje yönetimi’ alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=1.764$, $p=.623$], ‘kültür ve yapı’ alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=1.868$, $p=.600$], ‘yenilik stratejisi’ alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=2.543$, $p=.468$] ve ‘girdi yönetimi’ alt boyutunda [$\chi^2_{(3)}=4.641$, $p=.455$] anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Bu bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin yaşlarının, liselerdeki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine etki etmediği ifade edilebilir. Bir başka deyişle öğretmenlerin yaşları, yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine etki eden bir değişken değildir. Bu çalışmada öğretmenlerin, çalıştıkları okullardaki yöneticileri değerlendirdikleri göz önünde bulundurulursa, bu sonuca yol açan sebeplerin daha iyi anlaşılabilceği düşünülmektedir. Çünkü örgütlerde yenilik, örgütün

kültürü ve örgütteki liderlikten etkilenmektedir. Dolayısıyla bir okuldaki yöneticinin yeniliğe ilişkin becerilerinin, yaş farkı gözetmeksizin bütün öğretmenleri benzer bir şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu durumda yaş değişkenine ilişkin bir farkın gözlemlenmemesinin açıklık kazandığı ifade edilebilir.

Bu bulgularla paralellik gösterecek şekilde Top (2011) da çalışmasında, okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yönelik tutumlarının, yöneticilerin yaşına göre farklılık göstermediği bulgusuna ulaşmıştır. Benzer bir şekilde Boydak Ozan ve Karabatak (2013) da ortaöğretim yöneticilerinin, yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının yaşlarına göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Her ne kadar pazarlama alanında yapılmış olsa da Turhan (2009) da çalışmasında, bireylerin yenilikçilik düzeylerinin, yaşlarında göre anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Göl ve Bülbül (2012) ise çalışmalarında öğretmenlerin, yenilik yönetimi becerilerine yönelik algılarının öğretmenlerin yaş değişkenine göre farklılaştığını bulmuşlar ve 20-35 yaş arası öğretmenlerin yöneticilerini, daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmışlardır

4.2.3. Kıdem değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4-7’de, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin, kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-7. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Kıdem	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P
Bilgiyi Saklama	0-10 yıl	75	138,45	2	1,020	,600
	11-20 yıl	125	131,60			
	20 yıl ve üzeri	72	142,97			
Bilgiyi Alma ve Yayma	0-10 yıl	75	137,37	2	,044	,600
	11-20 yıl	125	135,42			
	20 yıl ve üzeri	72	137,47			
Bilgiyi Arama	0-10 yıl	75	134,83	2	1,810	,405
	11-20 yıl	125	131,52			
	20 yıl ve üzeri	72	146,90			
Bilgiyi Analiz Etme	0-10 yıl	75	149,63	2	3,406	,182
	11-20 yıl	125	128,59			
	20 yıl ve üzeri	72	136,56			
Toplam Ölçek	0-10 yıl	75	138,86	2	,582	,747
	11-20 yıl	125	132,63			
	20 yıl ve üzeri	72	140,76			

(p < .05)

Tablo 4-7 incelendiğinde, öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşlerinin toplam ölçek puanında [$\chi^2_{(3)} = .582$, p= .747] kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar kıdem değişkenine göre incelendiğinde ise ‘bilgiyi saklama’ alt boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 1.020$, p= .600], ‘bilgiyi alma ve yayma’ alt boyutunda [$\chi^2_{(3)} = .044$, p= .600], ‘bilgiyi arama’ alt boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 1.810$, p= .405] ve ‘bilgiyi analiz etme’ alt boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 3.406$, p= .747] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin kıdemlerinin, okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algılarında anlamlı bir fark oluşturmadığı ifade edilebilir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin algıları, öğretmenlerin kıdemleri tarafından etkilenmemektedir. Okullardaki zümre toplantıları, öğretmen kurulları ve hizmetiçi eğitimler gibi örgütsel öğrenme mekanizmaları, öğretmenlerin kıdemleri ne olursa olsun katılım gösterdikleri etkinliklerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin kıdemlerindeki farklılıkların, okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşlerinde bir farklılaşmaya sebep olmaması beklenen bir sonuç olarak ele alınabilir.

Benzer bir şekilde Kuru (2007) da bir üniversitede yürüttüğü çalışmasında, çalışanların kıdemlerinin, örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarını etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bal (2011) da bir çalışmasında, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarının, kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Üzüm (2009) ise örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetimini incelediği çalışmasında ‘bilginin yayılması’, ‘bilginin yorumlanması ve anlamlandırılması’ ve ‘bilginin saklanması ve değerlendirilmesi’ boyutlarının kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını, sadece ‘bilginin edinimi’ boyutunun farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Öte yandan Ulutin (2010) ise çalışmasında, ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarındaki örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algılarının kıdeme göre değişiklik gösterdiğini tespit etmiş ve 18-23 yıl kıdeme sahip yöneticilerin puanlarının, diğer gruplardan daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmadaki bulguların aksine Schechter ve Asher (2012) öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin, okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Çantuş (2012) da öğretmenlerin kıdemlerinin, öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik görüşlerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Son olarak Çandır (2010) da çalışmasında kıdemin, öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarını farklılaştırmadığını tespit etmiştir.

Tablo 4-8’de ise lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testinin sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4-8. Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin kıdem değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Kıdem	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P
Proje Yönetimi	0-10 yıl	75	130,98	2	,587	,746
	11-20 yıl	125	139,78			
	20 yıl ve üzeri	72	136,56			
Kültür ve Yapı	0-10 yıl	75	126,23	2	1,873	,392
	11-20 yıl	125	141,77			
	20 yıl ve üzeri	72	138,04			
Yenilik Stratejisi	0-10 yıl	75	126,69	2	1,038	,595
	11-20 yıl	125	139,93			
	20 yıl ve üzeri	72	138,96			
Girdi Yönetimi	0-10 yıl	75	125,60	2	2,008	,366
	11-20 yıl	125	140,26			
	20 yıl ve üzeri	72	141,33			
Toplam Ölçek	0-10 yıl	75	127,98	2	1,250	,535
	11-20 yıl	125	140,54			
	20 yıl ve üzeri	72	138,35			

(p< .05)

Tablo 4-8 incelendiğinde, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam ölçek puanında [$\chi^2_{(3)} = 1.250$, p= .535] kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir.

Yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar, kıdem değişkenine göre incelendiğinde ise ‘proje yönetimi’ alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = .587$, p= .746], ‘kültür ve yapı’ alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 1.873$, p= .392], ‘yenilik stratejisi’ alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 1.038$, p= .595] ve ‘girdi yönetimi’ alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 2.008$, p= .366] anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Elde edilen bu bulguya göre ise, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaşmadığı ifade edilebilir. Bir başka deyişle, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri üzerinde etkisi yoktur. Örgütlerde yenilikçilik, örgütün kültürüyle ve örgütteki yöneticilerin gösterebildikleri liderlik davranışlarıyla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda bir okuldaki yöneticinin yeniliği yönetme becerileri, her kıdemden öğretmen tarafından aynı şekilde ele alınması olağan bir durum olarak karşılanabilir. Ayrıca yenilik için öncelikle örgütte yenilikçi fikirlerin üretilmesi, bu

fikirlerin üst yönetim tarafından farkedilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu tür fikirler tecrübeli öğretmenlerden gelebileceği gibi, daha az tecrübeli öğretmenlerden de gelebilir. Bu bağlamda yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerinin, her kıdemden öğretmen tarafından aynı şekilde algılanmasının beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir.

Benzer bir şekilde Top (2011) da, ilköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının, kıdem değişkenine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Benzer bir şekilde Boydak Ozan ve Karabatak (2013) da yöneticilerin yenilik yönetimine yönelik tutumlarının, kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Göl ve Bülbül (2012) ise çalışmalarında, daha farklı bir sonuca ulaşarak, 21-30 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin yöneticilerini daha yeterli gördüğünü belirlemiştir.

4.2.4. Branş değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4-9'da liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenin branşlarına göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-9. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Branş	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Bilgiyi Saklama	Fen Bilimleri	49	134,21	4	10,934	,027	2-5 3-5
	Sosyal Bilimler	87	146,90				
	Yabancı Diller	18	164,38				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	19	145,87				
	Meslek Dersleri	89	116,82				
Bilgiyi Alma ve Yayma	Fen Bilimleri	49	139,85	4	10,876	,028	2-5 3-5
	Sosyal Bilimler	87	148,64				
	Yabancı Diller	18	154,38				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	19	148,03				
	Meslek Dersleri	89	114,70				
Bilgiyi Arama	Fen Bilimleri	49	143,87	4	9,558	,049	3-5
	Sosyal Bilimler	87	139,87				
	Yabancı Diller	18	168,89				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	19	133,45				
	Meslek Dersleri	89	119,61				
Bilgiyi Analiz Etme	Fen Bilimleri	49	134,20	4	9,733	,045	2-5 3-5
	Sosyal Bilimler	87	147,34				
	Yabancı Diller	18	165,16				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	19	128,45				
	Meslek Dersleri	89	119,87				
Toplam Ölçek	Fen Bilimleri	49	136,99	4	11,818	,013	2-5 3-5
	Sosyal Bilimler	87	147,14				
	Yabancı Diller	18	165,27				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	19	142,61				
	Meslek Dersleri	89	115,47				

(p < .05)

Tablo 4-9 incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerinin toplam ölçek puanında [$\chi^2_{(3)} = 11.818, p = .013$] anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını tespit etmek amacıyla yapılmış olan Mann Whitney U analizi sonuçlarına göre ise bu farkın sosyal bilimler ve meslek dersleri ile yabancı diller ve meslek dersleri arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki farkta da meslek derslerine giren öğretmenlerinin ortalamalarının, diğer gruplardan daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da branş değişkenine göre incelenmiş ve ‘bilgiyi saklama’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 10.934,$

$p=.027$], ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutunda [$\chi^2_{(3)}=10.876$, $p=.028$], ‘bilgiyi arama’ boyutunda [$\chi^2_{(3)}=9.558$, $p=.049$] ve ‘bilgiyi analiz etme’ boyutunda [$\chi^2_{(3)}=9.733$, $p=.045$] anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla ise gruplar arasında Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Söz konusu analiz sonuçlarına göre ‘bilgiyi saklama’ boyutunda sosyal bilimler ve meslek dersleri ile yabancı diller ve meslek dersleri arasında anlamlı fark gözlemlenmiş ve her iki farkta da meslek dersi öğretmenlerinin ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. ‘Bilgiyi alma ve yayma alt boyutunda ise anlamlı farklılığın yine sosyal bilimler ve meslek dersi öğretmenleri ile yabancı dil ve meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu; meslek derslerine giren öğretmenlerin ortalamalarının her iki farkta da daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılık ‘bilgiyi arama’ boyutuna göre incelendiğinde ise farkın yabancı dil öğretmenleri ve meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu belirlenerek meslek dersi öğretmenlerinin ortalamasının daha düşük olduğu görülmüştür. ‘Bilgiyi analiz etme’ boyutundaki anlamlı farklılığın ise yine sosyal bilimler ve meslek dersleri ile yabancı diller ve meslek dersleri arasında olduğu ve her iki farkta da meslek derslerine giren öğretmenlerin ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle, okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre farklılık gösterdiği ifade edilebilir. Ayrıca anlamlı farklılığın, meslek derslerine giren öğretmenler ile sosyal bilimler derslerine giren öğretmenler arasında ve yabancı dil öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu ve her iki farkta da meslek derslerine giren öğretmenlerin algılarının, daha olumsuz olduğu söylenebilir. Söz konusu bu farkın, okullardaki meslek dersi öğretmenlerinin gereksinimlerinin ve çalışma ortamlarının diğer branşlardan farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu farka kaynaklık eden bir diğer noktanın da, meslek dersleri öğretmenlerinin alanları itibarıyla, özellikle teknolojik yeniliklerden ve gelişmelerden daha çok etkilenmeleri ve bu sebeple örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik ihtiyaçları ve eksiklikleri daha farklı ele almaları olduğu söylenebilir. Nitekim Biber, Şişman ve Gülseçen (2011) de çalışmalarında, mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarının okul yapısı, takım çalışması ve işbirliği

boyutları açısından örgütsel öğrenme düzeylerinin, diğer ortaöğretim kurumlarından daha yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bir başka deyişle meslek dersi öğretmenlerinin, diğer branşlara kıyasla, öğrenmeye olan ihtiyaçlarındaki farklılık, okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarını yetersiz bulmalarına ve böylece puanlarının da daha düşük olmasına yol açtığı düşünülmektedir.

Tablo 4-10'da ise liselerde çalışan yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, branş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-10. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Branş	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Proje Yönetimi	Fen Bilimleri	49	139,53	4	9,2558	,055	-
	Sosyal Bilimler	87	145,50				
	Yabancı Diller	18	159,68				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	19	144,26				
	Meslek Dersleri	89	117,08				
Kültür ve Yapı	Fen Bilimleri	49	141,31	4	8,551	,073	-
	Sosyal Bilimler	87	144,33				
	Yabancı Diller	18	156,63				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	19	148,00				
	Meslek Dersleri	89	117,42				
Yenilik Stratejisi	Fen Bilimleri	49	143,50	4	15,009	,005	1-5 2-5 3-5
	Sosyal Bilimler	87	147,61				
	Yabancı Diller	18	162,98				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	19	147,47				
	Meslek Dersleri	89	111,11				
Girdi Yönetimi	Fen Bilimleri	49	143,42	4	18,557	,001	1-5 2-5 3-5 4-5
	Sosyal Bilimler	87	149,80				
	Yabancı Diller	18	164,61				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	19	149,00				
	Meslek Dersleri	89	108,18				
Toplam Ölçek	Fen Bilimleri	49	141,48	4	12,712	,013	1-5 2-5 3-5
	Sosyal Bilimler	87	146,63				
	Yabancı Diller	18	161,89				
	Güzel Sanatlar ve Beden Eğitimi	19	147,47				
	Meslek Dersleri	89	113,33				

($p < .05$)

Tablo 4-10 incelendiğinde, toplam ölçek puanında [$\chi^2_{(3)}= 12.712, p= .013$] anlamlı fark olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmış olan Mann Whitney U testi sonucunda ise farkın, fen bilimleri ile meslek dersi öğretmenleri, sosyal bilimler ile meslek dersi öğretmenleri ve yabancı dil öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu üç fark incelendiğinde ise her üçünde de meslek dersleri öğretmenlerinin ortalamalarının, diğer gruplardan düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin punalar, branş değişkenine göre incelendiğinde ise ‘proje yönetimi’ [$\chi^2_{(3)}= 9.2558, p= .055$] ve ‘örgütsel kültür ve yapı’ [$\chi^2_{(3)}= 8.551, p= .073$] alt boyutlarından anlamlı fark gözlemlenmemiştir. ‘Yenilik stratejisi’ [$\chi^2_{(3)}= 15.009, p= .005$] ve ‘girdi yönetimi’ [$\chi^2_{(3)}= 18.557, p= .001$] alt boyutlarında ise branş değişkenine göre anlamlı fark tespit edilmiştir.

Söz konusu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için gruplar arasında Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ‘yenilik stratejisi’ alt boyutunda fen bilimleri ve meslek dersi öğretmenleri, sosyal bilimler ve meslek dersleri öğretmenleri, yabancı diller ve meslek dersi öğretmenleri arasında anlamlı fark tespit edilmiş ve her üç farkta da meslek dersi öğretmenlerinin ortalamalarının diğer gurplardan düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. ‘Girdi yönetimi’ alt boyutuna ilişkin anlamlı farkın ise fen bilimleri, sosyal bilimler, yabancı diller, güzel sanatlar ve beden eğitimi grupları ile meslek dersi öğretmenleri arasında olduğu ve meslek dersi öğretmenlerinin puan ortalamalarının, diğer gruplardan düşük olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle meslek derslerine giren öğretmenler, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin, diğer branş öğretmenlerine göre daha olumsuz görüşlere sahiptirler. Meslek dersi öğretmenlerinin yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerinin, alanları itibariyle meslek dersi öğretmenlerinin yenilik ihtiyaç ve anlayışlarının farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü meslek öğretmenlerinin daha çok, alanları ile ilgili teknolojik yenilikleri önemsedikleri ve diğer branş öğretmenlerinin ise, öğretimsel yeniliklere vurgu yaptığı öne sürülebilir.

Bu sebepten dolayı meslek derslerine giren öğretmenlerin, yöneticilerini yeniliği yönetme konusunda yetersiz buldukları ifade edilebilir. Göl ve Bülbül (2012) ise çalışmasında, bu bulgulardan farklı bir sonuca ulaşarak yöneticilerin yeniliği yönetme becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmadığını tespit etmiştir.

4.2.5. Okul türü değişkenine ilişki bulgular

Tablo 4-11’de, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, çalıştıkları lise türüne göre analiz edildiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-11. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.

	Okul Türü	n	Sıralar Ortalaması	sd		p	Anlamlı Fark
Bilgiyi Saklama	Fen ve Anadolu Liseleri	117	145,58	3	14,132	,003	1-2 2-3 2-4
	Meslek Liseleri	123	119,25				
	İmam-Hatip Liseleri	22	160,36				
	Güzel Sanatlar	10	189,95				
Bilgiyi Alma ve Yayma	Fen ve Anadolu Liseleri	117	150,77	3	24,683	,000	1-2 2-3 2-4
	Meslek Liseleri	123	112,20				
	İmam-Hatip Liseleri	22	173,23				
	Güzel Sanatlar	10	187,70				
Bilgiyi Arama	Fen ve Anadolu Liseleri	117	145,52	3	13,438	,004	1-2 2-3
	Meslek Liseleri	123	119,37				
	İmam-Hatip Liseleri	22	174,64				
	Güzel Sanatlar	10	158,90				
Bilgiyi Analiz Etme	Fen ve Anadolu Liseleri	117	140,71	3	10,242	,017	2-3
	Meslek Liseleri	123	123,39				
	İmam-Hatip Liseleri	22	172,43				
	Güzel Sanatlar	10	169,40				
Toplam Ölçek	Fen ve Anadolu Liseleri	117	147,37	3	17,996	,000	1-2 2-3 2-4
	Meslek Liseleri	123	116,33				
	İmam-Hatip Liseleri	22	169,23				
	Güzel Sanatlar	10	185,40				

(p< .05)

Tablo 4-11 incelendiğinde, toplam ölçek puanının [$\chi^2_{(3)} = 17.996, p = .000$] okul türü değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Anlamli farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini belirlemek amacıyla Mann Whitney U analizi yapılmış ve söz konusu farkın, fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri, meslek liseleri ile imam-hatip liseleri ve meslek liseleri ile güzel sanatlar liseleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise fen ve anadolu liselerinin meslek liselerinden, imam hatip liselerinin meslek liselerinden ve güzel sanatlar liselerinin meslek liselerinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da kıdem değişkenine göre incelenmiş ve ‘bilgiyi saklama’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 14.132, p = .003$], ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 24.683, p = .000$], ‘bilgiyi arama’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 13.438, p = .004$] ve ‘bilgiyi analiz etme’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 10.242, p = .017$] anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

Anlamli farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla ise Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ‘bilgiyi saklama’ ve ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutlarının fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında fen ve anadolu liseleri yönünde, meslek liseleri ile imam-hatip liseleri arasında imam hatip liseleri yönünde ve meslek liseleri ile güzel sanatlar lisesi arasında güzel sanatlar lisesi yönünde farklılaştığı tespit edilmiştir.

‘Bilgiyi arama’ boyutundaki farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılmış olan analiz sonuçlarına göre ise fen ve anadolu liseleri arasında fen ve anadolu liseleri yönünde, meslek liseleri ve imam-hatip liseleri arasında ise imam-hatip liseleri yönünde bir farklılık tespit edilmiştir.

‘Bilgiyi analiz etme’ boyutundaki anlamlı farklılığa kaynaklık eden grupları belirlemek amacıyla yapılmış olan analizin sonucuna göre ise farklılık, meslek liseleri ile imam-hatip liseleri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise imam-hatip liselerinin puanlarının, meslek liselerinkinden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları lise türüne bağlı olarak değişiklik gösterdiği ifade edilebilir. Anlamlı fark gözlemlenen grupların ortalamaları incelendiğinde ise meslek lisesi grubunun, en düşük ortalama sahip olduğu görülmektedir. Buradan hareketle aynı veya benzer örgütsel öğrenme mekanizmalarının, akademik eğitim veren liselerin ihtiyaçlarını bir dereceye kadar karşılarken, mesleki eğitim veren liselerin ihtiyaçlarını karşılamada daha yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Çünkü meslek liseleri, normal eğitim veren liselerin akademik müfredatlarının yanı sıra, çeşitli meslek alanlarında da eğitim vermektedirler. Bu noktada meslek liselerinin iş ve işçi güvenliği, üretim, üretim için gerekli olan ham veya yarı mamül maddelerin alımı, satımı gibi konularda etkinlik gösterdiği, çeşitli sanayi ve ticaret kuruluşları ile daha yakından ilişkiler içinde olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Söz konusu bu hususların ise mesleki liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik beklentilerin ve ihtiyaçların, akademik eğitim veren liselere göre farklı olmasını açıklar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Bu bulgunun aksine Biber, Şişman ve Gülseçen (2011), mesleki eğitim veren liselerdeki örgütsel öğrenme düzeylerinin, normal eğitim veren liselere göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Benzer bir şekilde Choopawa vd. (2012) de mesleki okulların örgütsel öğrenme düzeylerinin ‘yüksek’ seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Buradan hareketle mesleki okullarda çalışan öğretmenlerin örgütsel öğrenme ihtiyaçlarının daha yüksek olduğu ve öğrenme mekanizmalarındaki yetersizliğin de puanlarındaki düşüşe sebep olmuş olabileceği ifade edilebilir.

Tablo 4-12’de ise lise yöneticilerinin yeniliği yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, okul türü değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-12. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Okul Türü	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Proje Yönetimi	Fen ve Anadolu Liseleri	117	147,29	3	16,950	,001	1-2 2-3
	Meslek Liseleri	123	116,74				
	İmam-Hatip Liseleri	22	175,75				
	Güzel Sanatlar	10	166,95				
Kültür ve Yapı	Fen ve Anadolu Liseleri	117	139,15	3	8,956	,030	2-3
	Meslek Liseleri	123	125,10				
	İmam-Hatip Liseleri	22	166,59				
	Güzel Sanatlar	10	179,50				
Yenilik Stratejisi	Fen ve Anadolu Liseleri	117	148,30	3	15,100	,002	1-2 2-3
	Meslek Liseleri	123	117,20				
	İmam-Hatip Liseleri	22	167,05				
	Güzel Sanatlar	10	168,70				
Girdi Yönetimi	Fen ve Anadolu Liseleri	117	152,64	3	31,170	,000	1-2 1-3 2-3 2-4
	Meslek Liseleri	123	109,26				
	İmam-Hatip Liseleri	22	188,95				
	Güzel Sanatlar	10	167,35				
Toplam Ölçek	Fen ve Anadolu Liseleri	117	147,12	3	17,977	,000	1-2 2-3 2-4
	Meslek Liseleri	123	116,33				
	İmam-Hatip Liseleri	22	176,25				
	Güzel Sanatlar	10	172,90				

(p< .05)

Tablo 4-12 incelendiğinde, toplam ölçek puanında [$\chi^2_{(3)} = 17.977$, $p = .000$] anlamlı fark tespit edildiği görülebilmektedir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında meydana geldiğini tespit etmek amacıyla gerçekleştirilmiş olan Mann Whitney U analizi sonuçlarına göre ise fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında fen liseleri yönünde, meslek liseleri ile imam-hatip liseleri arasında imam-hatip liseleri yönünde ve meslek liseleri ile güzel sanatlar liseleri arasında güzel sanatlar lisesi yönünde anlamlı fark olduğu belirlenmiştir.

Yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanların okul türü değişkenine göre incelenmesinden elde edilen sonuçlara göre ise ölçeğin ‘proje

yönetimi' boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 16.950$, $p = .001$], 'kültür ve yapı' boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 8.956$, $p = .030$], 'yenilik stratejisi' boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 15.100$, $p = .002$] ve 'girdi yönetimi' [$\chi^2_{(3)} = 31.170$, $p = .000$] boyutunda anlamlı farklılık gözlemlenmiştir.

Alt boyutlara ilişkin anlamlı farkın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarında ise 'proje yönetimi' boyutuna ilişkin farklılığın fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında fen liseleri yönünde, meslek liseleri ve imam-hatip liseleri arasındaki ise imam-hatip liseleri yönünde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analiz sonucunda 'kültür ve yapı' alt boyutuna ilişkin anlamlı farklılığın ise meslek liseleri ile imam-hatip liseleri arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise imam-hatip liselerine ilişkin puanların, meslek liselerine ilişkin puanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

'Yenilik stratejisi' alt boyutuna ilişkin farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek için yapılan analiz sonucunda ise farklılığın fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında fen liseleri yönünde ve meslek liseleri ile imam-hatip liseleri arasında imam-hatip liseleri yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Yenilik yönetimi ölçeğinin bir başka alt boyutu olan 'girdi yönetimi' boyutundaki farklılığın ise fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında fen ve anadolu liseleri yönünde, fen ve anadolu liseleri ile imam-hatip liseleri arasında imam-hatip liseleri yönünde, meslek liseleri ile imam-hatip liseleri arasında imam hatip liseleri yönünde ve meslek liseleri ile güzel sanatlar lisesi arasında güzel sanatlar lisesi yönünde olduğu tespit edilmiştir.

Liselerdeki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul türü değişkenine göre incelenmesinden elde edilen sonuçlarda, meslek liselerine ilişkin farklarda meslek liselerinin puanlarının diğer okullardan düşük olması dikkat çekici bir sonuç olarak göze çarpmaktadır. Daha önce de ifade edildiği üzere meslek liselerinin müfredatları, diğer liselerin müfredatlarında bulunan akademik

derslerin yanı sıra çeşitli meslek alanlarına yönelik dersleri de içermektedir. Bu derslerin işlenmesinde kullanılan öğretim ortamları da farklılık göstermekte ve meslek derslerinin çoğunluğu, laboratuvar ve atölyelerde gerçekleştirilmektedir. Bu noktada meslek liselerindeki yöneticiler ile, akademik eğitim veren liselerdeki yöneticilerin yönetmeleri gereken yenilik türleri farklılık göstermektedir. Örneğin akademik liselerde süreç yeniliklerinin daha önem arz edeceği düşünülmürken, meslek liselerinin ise teknolojik yeniliklere daha açık olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda ele alındığında ise meslek liselerindeki öğretmenlerin yöneticilerinden bekledikleri yenilik yönetimi becerilerinin farklılık göstermesinin, bu sonucu ortaya çıkarmış olabileceği ileri sürülebilir.

4.2.6. Öğrenim seviyesi değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4-13'te, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim seviyelerine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-13. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin öğrenim seviyesine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.

	Öğrenim Seviyesi	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Bilgiyi Saklama	Lisans	212	135,79	28787,00	6209,000	,779
	Lisansüstü	60	139,002	8341,00		
Bilgiyi Alma ve Yayma	Lisans	212	137,03	29050,50	6247,500	,834
	Lisansüstü	60	134,63	8077,50		
Bilgiyi Arama	Lisans	212	134,60	28534,50	5956,500	,451
	Lisansüstü	60	143,23	8593,50		
Bilgiyi Analiz Etme	Lisans	212	137,15	29075,50	6222,500	,797
	Lisansüstü	60	134,21	8052,50		
Toplam Ölçek	Lisans	212	136,28	28891,00	6313,000	,930
	Lisansüstü	60	137,28	8237,00		

(p< .05)

Tablo 4-13 incelendiğinde, öğretmen görüşlerinin toplam ölçek puanında (U= 6313,000, p= .930) öğrenim seviyesine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da öğrenim seviyesi değişkenine göre incelendiğinde, ‘bilgiyi saklama’ boyutunda ($U=6209,000$, $p=.779$), ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutunda ($U=6247,500$, $p=.834$), ‘bilgiyi arama’ boyutunda ($U=5956,500$, $p=.451$) ve ‘bilgiyi analiz etme’ boyutunda ($U=6222,500$, $p=.797$) anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşlerinin, öğretmenlerin eğitim seviyelerine göre değişiklik göstermediği söylenebilir. Okullardaki çeşitli toplantılar, eğitimler gibi etkinliklerden meydana gelen örgütsel öğrenme mekanizmaları bir okulda çalışan her öğretmenin, eğitim seviyesi göz önünde bulundurulmaksızın katıldıkları veya katılmak zorunda oldukları etkinliklerdir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bütün öğretmenlerin, okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarını benzer şekilde ele almalarının, beklenen bir sonuç olduğu ileri sürülebilir.

Nitekim Schechter ve Asher (2012) da öğretmenlerin eğitim seviyelerinin, okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşlerinin anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir sonuca ulaşan Coşkun (2008) da, lisansüstü eğitim alan öğretmenler ile almayan öğretmenlerin örgütsel öğrenmeye yönelik algıları arasında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Tablo 4-14’te ise yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin öğrenim seviyelerine göre analiz edildiği Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-14. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenim seviyesi değişkenine göre incelendiği Mann Whitnet U testi sonuçları

	Öğrenim Seviyesi	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Proje Yönetimi	Lisans	212	137,55	29161,00	6137,000	,678
	Lisansüstü	60	132,78	7967,00		
Kültür ve Yapı	Lisans	212	136,68	28975,50	6322,500	,944
	Lisansüstü	60	135,88	8152,50		
Yenilik Stratejisi	Lisans	212	136,19	28871,50	6293,500	,901
	Lisansüstü	60	137,61	8256,50		
Girdi Yönetimi	Lisans	212	134,38	28488,50	5910,500	,402
	Lisansüstü	60	143,99	8639,50		
Toplam Ölçek	Lisans	212	136,54	28945,50	6352,500	,989

(p< .05)

Tablo 4-14 incelendiğinde, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam ölçek puanında (U= 6352,500, p= .989) öğrenim seviyesi değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da öğrenim seviyesi değişkenine göre incelendiğinde ‘proje yönetimi’ boyutunda (U=6137,000, p=.678), ‘kültür ve yapı’ boyutunda (U= 6322,500, p= .944), ‘yenilik stratejisi’ boyutunda (U= 6293,500, p= .901) ve ‘girdi yönetimi’ boyutunda (U= 5910,500, p= .402) anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Bu bulgular ışığında öğretmenlerin sahip oldukları öğrenim derecelerinin, yöneticilerinin yeniliği yönetme becerilerine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı ifade edilebilir. Bir başka deyişle okullardaki yöneticilerin yeniliği yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin öğrenim seviyelerinden etkilenmemektedir. Örgütlerde yenilikçi fikirler, üst yönetimden ortaya çıkabileceği gibi yönetimde bulunmayan çalışanlar da yenilikçi fikirler geliştirebilmektedirler. Dolayısıyla yenilikçi fikirler, lisansüstü öğrenim görmüş öğretmenlerden gelebileceği gibi lisans mezunu öğretmenlerden de gelebilir ancak, yöneticilerin yeniliği yönetme becerilerinin, her öğretmenden gelen yenilikçi fikirlerin farkedilmesinin ve uygulanmasını aynı şekilde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada ise öğretmenler, okullarındaki yöneticilerin yeniliği yönetme becerilerini değerlendirdiğinden, öğretmenlerin öğrenim düzeyine göre farklılaşmaması beklenen

bir sonuç olarak ele alınabilir. Ayrıca hangi eğitim seviyesinde olursa olsun bütün öğretmenlerin aynı koşullarda, aynı işleri yapıyor olması bu sebebe götüren sebeplerden biri olabilir. Literatür incelendiğinde ise Boydak Ozan ve Karabatak (2013)'ın da benzer bir sonuca ulaşarak yöneticilerin mezuniyet türlerinin, çalıştıkları kurumun yenilik düzeyini etkileyen bir değişken olmadığını belirlemişlerdir.

4.2.7. Medeni hal değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4-15'te liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, medeni hal değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-15. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin medeni hal değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

	Medeni Hal	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Bilgiyi Saklama	Evli	220	134,20	29523,00	5213,000	,320
	Bekar	50	146,25	7605,00		
Bilgiyi Alma ve Yayma	Evli	220	132,57	29166,00	4856,000	,090
	Bekar	50	153,12	7962,00		
Bilgiyi Arama	Evli	220	137,73	30299,50	5450,500	,596
	Bekar	50	131,32	6828,50		
Bilgiyi Analiz Etme	Evli	220	134,43	29573,50	5263,500	,367
	Bekar	50	145,28	7554,50		
Toplam Ölçek	Evli	220	134,01	29483,00	5173,000	,284
	Bekar	50	147,02	7645,00		

(p< .05)

Tablo 4-15 incelendiğinde toplam ölçek puanının (U=5173, p=.284), öğretmenlerin medeni hallerine göre değişiklik göstermediği görülmektedir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da medeni hal değişkenine göre analiz edilmiş ve 'bilgiyi saklama' boyutunda (U=5213, p=.320), 'bilgiyi alma ve yayma' boyutunda (U=4856, p=.090), 'bilgiyi arama' boyutunda (U=5450,500 p=.596) ve 'bilgiyi analiz etme' boyutunda (U=5263,500 p=.367) anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo 4-16’da ise yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, medeni hal değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-16. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin medeni hal değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları.

	Medeni Hal	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Proje Yönetimi	Evli	220	136,06	29933,00	5623,000	,849
	Bekar	50	138,37	7195,00		
Kültür ve Yapı	Evli	220	136,58	30048,50	5701,500	,971
	Bekar	50	136,14	7079,50		
Yenilik Stratejisi	Evli	220	135,72	29858,50	5548,500	,736
	Bekar	50	139,80	7269,50		
Girdi Yönetimi	Evli	220	139,00	30579,00	5171,00	,281
	Bekar	50	125,94	6549,00		
Toplam Ölçek	Evli	220	136,67	30068,00	5682,000	,941
	Bekar	50	135,77	7060,00		

($p < .05$)

Tablo 4-16 incelendiğinde, toplam ölçek puanının ($U = 5682.000$, $p = .941$) öğretmenlerin medeni hallerine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

Yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da öğretmenlerin medeni hallerine göre incelenmiş ve ‘proje yönetimi’ boyutunda ($U = 5623.000$, $p = .849$), ‘kültür ve yapı’ boyutunda ($U = 5701.500$, $p = .971$)i ‘yenilik stratejisi’ boyutunda ($U = 5548.500$, $p = .736$) ve ‘girdi yönetimi’ boyutunda ($U = 5171.000$, $p = .281$) anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Bu bulgulardan hareketle hem örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, hem de yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin medeni hallerinden etkilenmedikleri ifade edilebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin özel hayatlarındaki farklılıkların işyerlerindeki görüşlerini etkilemediği, öğretmenlerin çalıştıkları okulları özel hayatlarından bağımsız olarak değerlendirebildikleri düşünülmektedir.

4.2.8. Okullardaki öğrenci sayısı değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4-17’de , liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-17. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Öğrenci Sayısı	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Bilgiyi Saklama	0-500	55	164,77	2	33,109	,000	1-3 2-3
	501-1000	146	147,64				
	1001 ve üzeri	71	91,70				
Bilgiyi Alma ve Yayma	0-500	55	158,72	2	35,187	,000	1-3 2-3
	501-1000	146	151,13				
	1001 ve üzeri	71	89,20				
Bilgiyi Arama	0-500	55	158,72	2	26,001	,000	1-3 2-3
	501-1000	146	147,60				
	1001 ve üzeri	71	96,41				
Bilgiyi Analiz Etme	0-500	55	165,23	2	22,834	,000	1-3 2-3
	501-1000	146	142,80				
	1001 ve üzeri	71	101,30				
Toplam Ölçek	0-500	55	163,95	2	37,045	,000	1-3 2-3
	501-1000	146	149,47				
	1001 ve üzeri	71	88,56				

(p< .05)

Tablo 4-17’ye göre, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşleri, okullardaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 37.045$, $p = .000$]. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılmış olan Mann Whitney U analizi sonuçlarında ise farkın, 0-500 arası öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar arasında ve 501-100 arası öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar arasında olduğu tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her iki farkta da 1001 ve üzeri öğrencisi olan okulların ortalamalarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da okullardaki öğrenci sayısına göre incelenmiş; ‘bilgiyi saklama’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} =$

33.109, $p = .000$], ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 35.187$, $p = .000$], ‘bilgiyi arama’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 26.001$, $p = .000$] ve ‘bilgiyi analiz etme’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 22.834$, $p = .000$] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu farkların hangi gruplar arasından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla gruplar arasında yapılmış olan Mann Whitney U analizi sonuçlarında ise bütün boyutlardaki farkın, 0-500 öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar ve 501-100 öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise, 1001 ve üzeri öğrencisi olan okulların puanlarının, bütün alt boyutlarda diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgular incelendiğinde ise, örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşleri puanlarının kalabalık okullarda düşük, daha az kalabalık okullarda ise yüksek olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle okullarda öğrenci sayısının fazla olması okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini olumsuz etkileyen bir etmendir. Bu durumun, kalabalık okullarda çalışmanın getirdiği zorluktan kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü kalabalık okullar, hem öğrenci açısından hem de öğretmen açısından çeşitli olumsuzlukları da beraberinde getirmektedir (Özdemir ve Ögülmüş, 1995; Ready, Lee ve Welner, 2004; Yaman, 2010).

Elde edilen bulgulara benzer bir şekilde Bal (2011) da bir çalışmada, öğrenci sayısının arttığı okullardaki öğretmen ve yöneticilerin öğrenen okul algılarının düşük olduğunu belirlemiştir. Yine benzer bir çalışmada Coşkun (2008) da düşük öğrenci sayısına sahip olan okullarda çalışan öğretmenlerin, öğrenen okula ilişkin algılarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Tablo 4-18’de ise liselerdeki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullardaki öğrenci sayılarına göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-18. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları.

	Öğrenci Sayısı	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Proje Yönetimi	0-500	55	155,44	2	30,447	,000	1-3
	501-1000	146	150,84				2-3
	1001 ve üzeri	71	92,34				
Kültür ve Yapı	0-500	55	149,47	2	16,782	,000	1-3
	501-1000	146	147,56				2-3
	1001 ve üzeri	71	103,70				
Yenilik Stratejisi	0-500	55	152,39	2	24,346	,000	1-3
	501-1000	146	149,71				2-3
	1001 ve üzeri	71	97,03				
Girdi Yönetimi	0-500	55	157,65	2	35,838	,000	1-3
	501-1000	146	151,76				2-3
	1001 ve üzeri	71	88,74				
Toplam Ölçek	0-500	55	155,15	2	30,412	,000	1-3
	501-1000	146	150,95				2-3
	1001 ve üzeri	71	92,33				

($p < .05$)

Tablo 4-18'e göre, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, okullardaki öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$\chi^2_{(3)} = 35.187$, $p = .000$]. Söz konusu farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmış olan Mann Whitney U analizi sonuçlarına göre ise farkın, 0-500 öğrencisi olan okullar ile 1001 öğrencisi olan okullar ve 500-1000 öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar arasında olduğu tespit edilmiştir. Her iki farktaki grupların ortalamaları incelendiğinde ise 1001 ve üzeri öğrencisi olan okulların puanlarının, 0-500 ve 500-1000 öğrencisi olan okullardan düşük olduğu görülmüştür.

Yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanların öğrenci sayısına göre analiz edilmesinden elde edilen sonuçlara göre ise 'proje yönetimi' alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 30.447$, $p = .000$], 'kültür ve yapı' alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 16.782$, $p = .000$], yenilik stratejisi' alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 24.346$, $p = .000$] ve 'girdi yönetimi' alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 35.838$, $p = .000$] okullardaki öğrenci sayısına göre farklılaştığı görülmektedir.

Alt boyutlara ilişkin farklılığın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla ise Mann Whitney U analizi yapılmıştır. Söz konusu analiz

sonuçlarına göre bütün alt boyutlardaki farkın, 0-500 öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar arasında ve 500-100 öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise bütün alt boyutlardaki farkların hepsinde 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullardaki öğretmenlerin puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğrenci sayısının az olduğu okullarda daha olumlu olduğu sonucuna varılabilir. Bir başka ifadeyle okullardaki öğrenci sayısının fazlalığının, yöneticilerin yeniliği yönetme becerilerini olumsuz yönde etkileyen bir değişken olduğu savunulabilir. Okullardaki öğrenci sayısı da dolayısıyla, sınıflardaki öğrenci sayılarını arttıracak ve bu durum da, kalabalık sınıfların öğretmen üzerindeki olumsuz etkilerini beraberinde getirecektir. Sınıflardaki öğrenci sayısı fazlalığının ise, öğretmenin işdoyumuna olumsuz yönde etki etmektedir (Duyar, Gümüş ve Bellibaş, 2012). Nitekim çeşitli araştırmacılar da iş tatmininin, örgütsel yenilik üzerinde bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşmışlardır (Shipton vd., 2006; Dizgah, Chegini ve Bisokhan, 2012).

4.2.9. Öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4-19’da, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullarda çalışan öğretmen sayısına göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-19. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmen sayısı değişkenine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Öğretmen Sayısı	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Bilgiyi Saklama	1-50	123	157,48	2	29,655	,000	1-3 2-3
	51-100	90	138,46				
	101 ve üzeri	59	89,78				
Bilgiyi Alma ve Yayma	1-50	123	155,54	2	34,297	,000	1-3 2-3
	51-100	90	144,73				
	101 ve üzeri	59	84,25				
Bilgiyi Arama	1-50	123	153,52	2	22,570	,000	1-3 2-3
	51-100	90	140,41				
	101 ve üzeri	59	95,05				
Bilgiyi Analiz Etme	1-50	123	152,99	2	21,677	,000	1-3 2-3
	51-100	90	140,57				
	101 ve üzeri	59	95,92				
Toplam Ölçek	1-50	123	153,30	2	33,784	,000	1-3 2-3
	51-100	90	145,52				
	101 ve üzeri	59	87,72				

(p< .05)

Tablo 4-19’da yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullarda çalışan öğretmen sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$\chi^2_{(3)} = 33.784$, $p = .000$]. Söz konusu bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için gruplar arasında yapılmış olan Mann Whitney U analizi sonuçlarına göre farkın, 1-50 öğretmeni olan okullar ile 101 ve üzeri öğretmeni olan okullar arasında ve 51-100 öğretmeni olan okullar ile 101 ve üzeri öğretmeni olan okullar arasında olduğu tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her iki farkta da 101 ve üzeri öğretmeni olan okullara ilişkin puanların daha düşük olduğu görülmektedir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da okullardaki öğretmen sayılarına göre incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarında ise ‘bilgiyi saklama’ alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 29.655$, $p = .000$], ‘bilgiyi alma ve yayma’ alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 34.297$, $p = .000$], ‘bilgiyi arama’ alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 22.570$, $p = .000$] ve ‘bilgiyi analiz etme’ alt boyutunun [$\chi^2_{(3)} = 21.677$, $p = .000$] okullardaki öğretmen sayılarına göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları

incelendiğinde ise bütün boyutlardaki farkların tümünde, 101 ve üzeri öğretmeni olan okulların puanlarının, diğer gruplardan düşük olduğu görülmektedir.

Elde edilen bu bulgulardan hareketle, öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda, öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşlerinin daha düşük olduğu ifade edilebilir. Okullarda çalışan öğretmen sayısının fazla olması da, beraberinde farklı olumsuzlukları getirmektedir. Bu bağlamda okullardaki öğretmen sayısının fazla olmasının, iletişimi olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Örgütlerdeki iletişimin zayıflığının, örgütün etikili bir şekilde örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirilmesinin önünde önemli bir engel olduğu da çeşitli yazarlar tarafından ifade edilmiştir (Senge, 1990; Schein, 1993; Töremen, 1999; Yılmaz, 2011). Lunenburg ve Ornstein (2012) da büyük bölgelerdense küçük okul bölgelerinde daha az sayıda iç içe geçmiş yönetim seviyeleri olduğunu; bu nedenle de doğrudan ve yüzyüze iletişimin bu bölgelerde etkili olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir deyişle ifade etmek gerekirse okullarda çalışan öğretmen sayılarındaki fazlalığın, örgütsel öğrenme mekanizmalarının işletilmesi ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan sağlıklı ve nitelikli iletişimi olumsuz yönde etkileyen bir etmen olduğu söylenebilir. Çünkü okullarda öğretmen sayısı arttıkça iletişimin, informal ve doğrudan olmaktan çıkıp formal ve dolaylı bir hal alacağı düşünülmektedir.

Öğretmen sayısı değişkenine ilişkin bulguların aksine Bal (2011) ise çalışmasında öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarının, okullarda çalışan öğretmen sayılarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Tablo 4-20’de ise yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullardaki öğretmen sayısına göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-20. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okullardaki öğretmen sayılarına göre analiz edildiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Öğretmen Sayısı	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Proje Yönetimi	1-50	123	155,17	2	31,459	,000	1-3 2-3
	51-100	90	143,71				
	101 ve üzeri	59	86,59				
Kültür ve Yapı	1-50	123	148,01	2	15,323	,000	1-3 2-3
	51-100	90	143,87				
	101 ve üzeri	59	101,25				
Yenilik Stratejisi	1-50	123	152,09	2	23,752	,000	1-3 2-3
	51-100	90	143,72				
	101 ve üzeri	59	92,98				
Girdi Yönetimi	1-50	123	151,87	2	31,823	,000	1-3 2-3
	51-100	90	148,88				
	101 ve üzeri	59	85,58				
Toplam Ölçek	1-50	123	153,30	2	29,487	,000	1-3 2-3
	51-100	90	145,52				
	101 ve üzeri	59	87,72				

(p< .05)

Tablo 4-20’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam ölçek puanında [$\chi^2_{(3)}=29.487$, p= .000] okullardaki öğretmen sayılarına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılmış olan Mann Whitney U analizi sonuçlarında ise anlamlı farklılığın, 1-50 öğretmeni olan okullar ile 101 ve üzeri öğretmeni olan okullar ve 51-100 arası öğretmeni olan okullar ile 101 ve üzeri olan okullar arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her iki farkta da 101 ve üzeri öğretmeni olan okulların puanlarının, diğer gruplardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da okullarda bulunan öğretmen sayılarına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre ‘proje yönetimi’ boyutunda [$\chi^2_{(3)}=31.459$, p=.000], ‘kültür ve yapı’ boyutunda [$\chi^2_{(3)}=15.323$, p=.000], ‘yenilik stratejisi’ boyutunda [$\chi^2_{(3)}=23.752$, p=.000] ve ‘girdi yönetimi’ boyutunda [$\chi^2_{(3)}=31.823$, p=.000] okullardaki öğretmen sayılarına anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Söz konusu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U analizi yapılmış ve bütün alt boyutlardaki farkların, 1-50 öğretmeni olan okullar ile 101 ve üzeri öğretmeni olan okullar ve 51-100 öğretmeni olan okullar

ile 101 ve üzeri öğretmeni olan okullar arasında olduğu tespit edilmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise bütün boyutlardaki farkların hepsinde, 101 ve üzeri öğretmeni olan okulların puanlarının, diğer gruplardan düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Bu bulgulardan hareketle, öğretmen sayısının fazla olduğu okullardaki öğretmenlerin, yöneticilerinin yeniliği yönetme becerilerine ilişkin daha olumsuz görüşlere sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer bir deyişle okullardaki öğretmen sayılarının fazlalığı öğretmenlerin, yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini olumsuz yönde etkileyen bir değişken olduğu düşünülmektedir. Bu sonuca yol açan sebebin ise, okullardaki öğretmen sayılarının fazla olmasının beraberinde getirdiği örgütssel güven ve örgütsel adaletin azlığı, iletişimin yetersizliği, bürokrasinin artması gibi olumsuzluklar olduğu düşünülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ise öğretmen sayılarının fazlalığının, öğretmenlerin örgütsel bağlılığını, öğretimsel karara katılımlarını, iş yerindeki yalnızlıklarını ve meslektaşlarına olan güveni olumsuz yönde etkilediği görülmektedir (Özer, Demirtaş, Üstüner ve Cömert, 2006; Uygun Takmaz, 2009; Atık, 2012; Karakurt, 2012). Bu tür olumsuzlukların da öğretmenlerin, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerini olumsuz değerlendirmelerinin olağan olduğu düşünülmüştür. Nitekim Ruppel ve Harrington (2000) da örgütte güven ile yenilik arasında bir ilişki tespit etmiş ve güven düzeyi yüksek olan örgütlerde, yenilik için gerekli olan risk alma düzeyinin de yüksek olduğuna vurgu yapmıştır.

4.2.10. Çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular

Tablo 4-21’de, liselerdeki örgütsel öğreneme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mevcut çalıştıkları okullardaki çalışma sürelerine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-21. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin okullarındaki çalışma sürelerine göre incelendiği Kruskal Wallis analizi sonuçları.

	Çalışma Süresi	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P
Bilgiyi Saklama	0-5 yıl	142	142,06	3	2,773	,428
	6-10 yıl	51	131,65			
	11-15 yıl	45	120,99			
	16 yıl ve üzeri	34	141,07			
Bilgiyi Alma ve Yayma	0-5 yıl	142	139,09	3	1,502	,682
	6-10 yıl	51	141,95			
	11-15 yıl	45	124,50			
	16 yıl ve üzeri	34	133,40			
Bilgiyi Arama	0-5 yıl	142	143,30	3	7,223	,065
	6-10 yıl	51	137,48			
	11-15 yıl	45	108,30			
	16 yıl ve üzeri	34	143,96			
Bilgiyi Analiz Etme	0-5 yıl	142	144,43	3	3,977	,264
	6-10 yıl	51	129,73			
	11-15 yıl	45	119,52			
	16 yıl ve üzeri	34	136,03			
Toplam Ölçek	0-5 yıl	142	142,06	3	2,883	,410
	6-10 yıl	51	134,63			
	11-15 yıl	45	119,43			
	16 yıl ve üzeri	34	138,69			

($p < .05$)

Tablo 4-21’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam ölçek puanında [$\chi^2_{(3)} = 2.883$, $p = .410$], öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Ayrıca örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ise ‘bilgiyi saklama’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 2.773$, $p = .428$], ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 1.502$, $p = .682$], ‘bilgiyi arama’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 7.223$, $p = .065$] ve ‘bilgiyi analiz etme’ boyutunda [$\chi^2_{(3)} = 3.977$, $p = .264$] da öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Örgütlerde çalışanlar ve yöneticiler değişse de özellikle örgüt kültüründe ve ikliminde değişimlerin gerçekleşmesi daha zor olacak ve daha uzun zaman alacaktır. Dolayısıyla örgütün işlettiği örgütsel öğrenme mekanizmalarındaki değişikliğin de aynı

ölçüde yavaş bir seyir izleyeceği ve değişmeyeceği düşünülmektedir. Çünkü okullardaki örgütsel öğrenme ve mekanizmaları, örgütün sahip olduğu kültürden etkilenmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmenlerin bir okulda ne kadar süre çalışırlarsa çalışsınlar, aynı veya benzer bir kültür içinde çalışacakları dolayısıyla benzer örgütsel öğrenme mekanizmaları ile uzun bir süre boyunca çalışabilmelerinin mümkün olduğu ifade edilebilir. Bu durumun da öğretmenlerin görüşlerinin, mevcut okullarındaki hizmete sürelerine bağlı olarak farklılaşmamasını açıklar nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Tablo 4-22’de ise yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-22. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre incelendiği Kruskal Wallis testi sonuçları

	Çalışma Süresi	n	Sıralar Ortalaması	sd	χ^2	P
Proje Yönetimi	0-5 yıl	142	138,02	3	6,805	,078
	6-10 yıl	51	151,32			
	11-15 yıl	45	110,87			
	16 yıl ve üzeri	34	141,84			
Kültür ve Yapı	0-5 yıl	142	138,08	3	3,558	,313
	6-10 yıl	51	144,73			
	11-15 yıl	45	117,24			
	16 yıl ve üzeri	34	143,03			
Yenilik Stratejisi	0-5 yıl	142	138,51	3	2,349	,503
	6-10 yıl	51	143,77			
	11-15 yıl	45	120,78			
	16 yıl ve üzeri	34	138,01			
Girdi Yönetimi	0-5 yıl	142	135,35	3	3,568	,312
	6-10 yıl	51	152,62			
	11-15 yıl	45	122,78			
	16 yıl ve üzeri	34	135,31			
Toplam Ölçek	0-5 yıl	142	137,67	3	5,014	,171
	6-10 yıl	51	149,58			
	11-15 yıl	45	114,67			
	16 yıl ve üzeri	34	140,88			

(p< .05)

Tablo 4-22’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, toplam ölçek puanında

$[X^2_{(3)}=5.014, p=.171]$ öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Ayrıca yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ise ‘proje yönetimi’ boyutunda $[X^2_{(3)}= 6.805, p=.078]$, ‘kültür ve yapı’ boyutunda $[X^2_{(3)}=3.558, p=.313]$, ‘yenilik stratejisi’ boyutunda $[X^2_{(3)}=2.349, p=.503]$ ve ‘girdi yönetimi’ boyutunda $[X^2_{(3)}=3.568, p=.312]$ anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir.

Elde edilen bulgulardan hareketle, okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri ile yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre değişiklik göstermediği ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin okullardaki gerek yönetsel gerekse eğitimsel her türlü etkinliğe, çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine bakılmaksızın katılmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca bu sonuçları değerlendirirken, örgüt kültürünün de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örgütün yenilikçiliği üzerinde büyük bir etkisinin olduğu bilinen örgüt kültürü, kısa bir süre içinde oluşabilen veya değişiklik gösterebilen nitelikte değildir. Dolayısıyla bir okuldaki en eski öğretmen ile en yeni öğretmenin, aynı kültür içinde çalışmış olmaları oldukça muhtemeldir. Bu ifadeler öğretmenlerin mevcut okullarındaki hizmet sürelerinin, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini farklılaştırmamasını açıklar niteliktedir. Bu sonuç ayrıca, bu araştırmanın kıdem değişkenine ilişkin bulguları ile paralellik göstermektedir.

4.2.11. Okullardaki yönetici sayısı değişkenine ilişkin bulgular.

Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullardaki yönetici sayısı değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4-23’de verilmiştir.

Tablo 4-23. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin okullardaki yönetici sayısı değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

	Yönetici Sayısı	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Bilgiyi Saklama	1-6 arası	170	150,35	25560,00	6315,000	,000
	7 ve üzeri	102	113,41	11568,00		
Bilgiyi Alma ve Yayma	1-6 arası	170	151,37	25733,50	6141,500	,000
	7 ve üzeri	102	111,71	11394,50		
Bilgiyi Arama	1-6 arası	170	148,89	25310,50	6564,500	,001
	7 ve üzeri	102	115,86	11817,50		
Bilgiyi Analiz Etme	1-6 arası	170	147,91	25144,50	6730,500	,002
	7 ve üzeri	102	117,49	11983,50		
Toplam Ölçek	1-6 arası	170	151,11	25688,50	6186,500	,000
	7 ve üzeri	102	112,15	11439,50		

($p < .05$)

Tablo 4-23 incelendiğinde, liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam ölçek puanında ($U = 6186,500$, $p = .000$) okullardaki yönetici sayısına göre farklılık görülmektedir. Grupların ortalaması incelendiğinde ise 1-6 yöneticisi olan okulların ortalamalarının, 7 ve üzeri yöneticisi olan okullara daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Ayrıca örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yönetici sayısına göre analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ‘bilgiyi saklama’ boyutunda ($U = 6315,000$, $p = .000$), ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutunda ($U = 6141,500$, $p = .000$), ‘bilgiyi arama’ boyutunda ($U = 6564,500$, $p = .001$) ve ‘bilgiyi analiz etme’ boyutunda ($U = 6730,500$, $p = .002$) öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yönetici sayısına göre farklılık gözlemlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise bütün boyutlarda 1-6 arası yöneticisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarının, 7 ve üzeri yöneticisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4-24’de ise yöneticilerin yenilik yönetimine becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, okullardaki yönetici sayısı değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4-24. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin okullardaki yönetici sayısı değişkenine göre incelendiği Mann Whitney U testi sonuçları

	Yönetici Sayısı	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Proje Yönetimi	1-6 arası	170	150,11	25519,00	6356,000	,000
	7 ve üzeri	102	113,81	11609,00		
Kültür ve Yapı	1-6 arası	170	146,47	24899,50	6975,500	,007
	7 ve üzeri	102	119,89	12228,50		
Yenilik Stratejisi	1-6 arası	170	151,44	25745,50	6129,500	,000
	7 ve üzeri	102	111,59	11382,50		
Girdi Yönetimi	1-6 arası	170	154,38	26245,00	5630,000	,000
	7 ve üzeri	102	106,70	10883,00		
Toplam Ölçek	1-6 arası	170	150,81	25637,50	6237,500	,000
	7 ve üzeri	102	112,65	11490,50		

($p < .05$)

Tablo 4-24 incelendiğinde, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam ölçek puanında ($U = 6237.500$, $p = .000$) okullardaki yönetici sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise 1-6 yöneticisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının, 7 ve üzeri yöneticisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar da okullardaki yönetici sayısı değişkenine göre analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ise ‘proje yönetimi’ boyutunda ($U = 6356.500$, $p = .000$), ‘kültür ve yapı’ boyutunda ($U = 6975.500$, $U = .007$), ‘yenilik stratejisi’ boyutunda ($U = 6129.500$, $p = .000$) ve ‘girdi yönetimi’ boyutunda ($U = 5630.000$, $p = .000$) okullardaki yönetici sayısına göre anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her dört boyutta da 1-6 yöneticisi olan okullardaki öğretmenlerin puanlarının, 7 ve üzeri yöneticisi olan okullardaki öğretmenlerin puanlarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle okullardaki yönetici sayısının fazlalığının, örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ve öğretmenlerin, yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşlerini olumsuz yönde etkileyen bir etmen olduğu ileri sürülebilir. Çünkü okullarda yönetici sayısının artmasının, yönetim kademelerindeki artışa da sebep olacağı ve bunun da beraberinde daha mekanik bir

yapıyı getireceği düşünülmektedir. Mekanik örgüt yapılarının getirisi olan bürokrasinin ve hiyerarşinin ise, örgütsel öğrenme ve örgütlerde yeniliğin önünde büyük bir engel olduğu çeşitli birçok yazar tarafından dile getirilmiştir (Fiol ve Lyles, 1985; Töremen, 1999; Marquardt, 2002; Lawson ve Samson, 2001; Shipton, Dawson, West ve Patterson, 2002; Durna, 2002; Gümüşlüoğlu, 2009; Yiyit, 2010; Rebelo ve Gomes, 2011).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu başlıkta, araştırmanın üçüncü alt problemi olan liselerde çalışan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4-25. Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri arasındaki ilişki

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Yenilik Toplam	1									
2. Mekanizma Toplam	.771*	1								
3. Bilgiyi Saklama	.692*	.965*	1							
4. Bilgiyi Alma ve Yayma	.745*	.921*	.831*	1						
5. Bilgiyi Arama	.660*	.832*	.767*	.681*	1					
6. Bilgiyi Analiz Etme	.610*	.851*	.784*	.744*	.721*	1				
7. Girdi Yönetimi	.862*	.626*	.557*	.642*	.586*	.511*	1			
8. Yenilik Stratejisi	.923*	.703*	.662*	.695*	.611*	.565*	.811*	1		
9. Kültür ve Yapı	.925*	.669*	.617*	.686*	.594*	.558*	.727*	.833*	1	
10. Proje Yönetimi	.970*	.744*	.687*	.740*	.645*	.608*	.781*	.842*	.864*	1

($p < .01$)

Yöneticilerin yenilik yönetim becerileri ile okullarda kullanılan örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmış olan Spearman Rho korelasyon analizi sonucunda, yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = .771$, $p < .01$).

Bu bulgulardan hareketle, örgütsel öğrenme mekanizmalarını etkin kullanıldığı okulların daha yenilikçi okullar olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bir başka ifadeyle, okullarda yenilikçiliğin arttırılması ve yöneticilerin yeniliği yönetme becerilerinin iyileştirilmesi açısından örgütsel öğrenme ve mekanizmalarının büyük önem taşıdığı söylenebilir. Örgütlerde öğrenme, bilgi ekseninde gerçekleşen bir süreçtir. Örgütün bilgiye sahip olması ve bilgiyi değerlendirerek hatalarından ders alıyor olması, örgütsel öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Benzer bir şekilde bilgi, örgütlerde yenilik açısından da önemli bir etkidir. Çünkü örgütler yeniliği, çevresindeki ve kendi içindeki dinamiklerden ve değişimlerden elde ettiği bilgiler doğrultusunda ortaya çıkarır ve uygular. Ayrıca yenilik yönetimi sürecinde örgütlerin, yeniliklerin etkililiği hakkında geri besleme almak için de bilgiye ihtiyaçları bulunmaktadır. Örgütsel öğrenme yolu ile işlevsellik kazandırılmayan bilginin ise, örgütlerde sadece karmaşık bir bilgi birikimine sebep olacağı düşünüldüğünde ise yenilik yönetimi açısından örgütsel öğrenmenin önemi açıklık kazanmaktadır.

Literatür incelendiğinde bu bulguyu destekleyen birçok çalışmaya ulaşmak mümkündür. Örneğin Avcı (2009) öğrenme yönelimliliğin, örgütlerin yenilikçi performansını önemli ölçüde yordadığını tespit ederken Stata'nın (1994) da yönetsel yeniliğin gerçekleşmesini sağlayan temel süreçlerden birinin örgütsel öğrenme olduğunu ifade etmesi, bu bulguyu destekler niteliktedir. Bir başka çalışmada Garcia vd. (2007) ise örgütsel öğrenmenin yaratıcılığı destekleyerek, yeni fikir ve bilgileri teşvik ederek ve bu fikir ve bilgilerin kullanılmasını sağlayarak örgütlerin yeniliği gerçekleştirmeleri için gerekli olan temeli sağladığını ifade etmektedir. Liao ve Wu (2010) da benzer bir şekilde, örgütsel öğrenme ile örgütlerde yenilik arasında bir ilişki olduğunu tespit etmiş ve yeniliğin gerçekleştirilmesi için, mevcut bilginin örgütsel öğrenme ile uygulanması gerekliliğinin altını çizmiştir. Yine bu bulgularla aynı doğrultuda Murat ve Baki (2011) de örgütlerin örgütsel öğrenme kapasitelerinin, süreç yeniliği üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisi olduğunu tespit etmiştir. Salim ve Sulaiman (2011) da örgütsel yeniliğin ve dolayısıyla firma performansının önemli bir bileşeninin de örgütsel öğrenme olduğunu ifade ettikleri çalışmalarında, örgütsel yeniliğe ilişkin toplam varyansın %25'inin, örgütün öğrenmeye olan bağlılığıyla açıklandığını tespit etmişlerdir. Benzer bir şekilde DuPlessis (2007) de örgütlerde

yeniliğin, büyük ölçüde örgütsel öğrenmeye bağlı olduğunu vurgulamıştır. Bir başka çalışmada Siguaw, Simpson ve Enz (2006) ise yenilik yönelimliliğin temellerini oluşturan bileşenlerden birinin, örgütte yaratıcılığı sağlayarak yeniliğin gerçekleştirilmesinin önünü açan öğrenme felsefesi olduğunu vurgulamıştır. Kapucu (2012) ise örgütlerdeki ürün ve süreç yenilikleri ile yenilikçilik kültürünün, bilginin edinilmesi, yorumlanması ve bunun sonucunda meydana gelen davranışsal ve bilişsel değişim ile olumlu yönde bir ilişkiye sahip olduğunu tespit etmiştir.

Yöneticilerin yenilik yönetimi becerileri ve okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeklerinin alt boyutları arasında Spearman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin ‘bilgiyi saklama’ alt boyutunun, yenilik yönetimi ölçeğinin ‘girdi yönetimi’ alt boyutuyla pozitif yönde, orta düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ($r = .574, p < .01$), ‘yenilik stratejisi’ alt boyutuyla pozitif yönde, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ($r = .676, p < .01$), ‘yenilik kültürü ve yapısı’ alt boyutuyla pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ($r = .639, p < .01$) ve ‘proje yönetimi’ alt boyutuyla ise yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ($r = .713, p < .01$) bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgudan hareketle, bilgiyi saklama düzeyi yüksek okullardaki yöneticilerin yeniliği yönetme yeterliliklerinin de yüksek olacağını ifade etmek mümkündür. Örgütün hafızası, örgütün sahip olduğu bilgiler olarak tanımlanabilir ve yenilik de örgütün, sahip olduğu bilgiler ile başlatıp yönetebileceği bir süreçtir. Bu bağlamda örgütlerin, bilgi sahibi olmadıkları konularda yenilikçi olamayacakları ifade edilebilir. Bir başka açıdan ise yeniliğin, örgütsel hafızaya katkıda bulunma gibi bir işlevinin olduğuda ileri sürülebilir. Çünkü yenilik, örgütün bilgi sahibi olduğu alanlarda gerçekleştirilebileceği gibi yenilik sürecinde örgütün, birçok yeni bilgi ve tecrübe edinerek örgütsel hafızasına katkıda bulunduğunu ileri sürmek yanlış olmayacaktır. Bu bağlamda ele alındığında örgütün bilgiyi saklaması ile yöneticilerin yeniliği yönetme becerileri arasındaki ilişki açıklık kazanmaktadır. Benzer bir şekilde Cegarra-Navarro, Cepeda-Carrion ve Jimenez-Jimenez (2010) de bir çalışmalarında örgütlerde yeniliğin, örgütsel hafızanın kullanılmasıyla gerçekleştiğini ifade etmişler ve araştırmalarının sonucunda ise örgütsel

hafızanın, yenilik ile ilişkili olduğunu bulgulamışlardır. Bir başka çalışmada ise Camisón ve Villar-López (2011) de örgütsel hafızanın, yenilik üzerinde etkisi bulunduğunu tespit etmiştir. Bu noktada bilgini saklanması, örgütsel hafıza olarak ele alınabilir. Çünkü Huber (1991), örgütün bilgiyi gelecekte kullanmak üzere saklamasının örgütsel hafıza olarak adlandırılabileceğini ifade etmiştir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin ‘bilgiyi alma ve yayma’ alt boyutunun, yenilik yönetimi ölçeğinin ‘girdi yönetimi’ alt boyutuyla ($r=.647$, $p<.01$), ‘yenilik stratejisi’ alt boyutuyla ($r=.695$, $p<.01$), ‘yenilik kültürü ve yapısı’ alt boyutuyla ($r=.680$, $p<.01$) orta düzeyde; ‘proje yönetimi’ alt boyutuyla ($r=.746$, $p<.01$) ise yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bu bulgu ışığında bilgiyi alma ve yayma düzeyinin yüksek olduğu okulların yöneticilerinin, yenilik sürecini daha etkili yönettikleri ifade edilebilir. Daha önce de belirtildiği üzere örgütlerde yenilikçilik için bilgi, büyük bir önem kazanmaktadır. Bu bağlamda yenilikçi örgütlerin öncelikle çeşitli yollarla bilgiyi edinmeleri ve bu bilgiyi örgüt içinde ortak bir anlayış oluşturabilecek şekilde yaymaları gerektiği ifade edilebilir. Çünkü sözkonusu ortak anlayış sağlanmadan, örgütte yeniliğin de değişim gibi bir dirençle karşılaşacağı düşünülmektedir. Bu direncin azaltılması adına örgütün bilgiyi edinmesi ve yayması da önem kazanmaktadır. Cavusgil vd. (2003) de, örgüt içinde bilgi paylaşımının, örgütün yenilik kapasitesi açısından kritik bir öneme sahip olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir şekilde Luecke (2008) de örgütsel yeniliğin temelini, bireysel, grup veya örgütsel düzeyde edinilen veya yaratılan yeni bilginin oluşturduğuna dikkat çekmiştir. Yli-Renko, Autio ve Sapienza (2001) da bir çalışmalarında, yenilik ile bilginin edinilmesi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Öte yandan Nonaka (1995) ise örgütlerde yenilik için bilginin yayılmasının önemine vurgu yaparak yeniliğin, örgütte bilginin yeni ve genel kavrayışlar oluşturacak şekilde yayıldığında gerçekleştiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Pattinson ve Preece (2014) de örgüt içinde ve örgütler arasındaki bilgi paylaşımının, yenilik açısından olumlu sonuçları olduğunu belirlemiştir. Bu bağlamda ele alındığında örgütün yeni bilgiyi dışarıdan alma veya yaratma yoluyla edinmesi, örgütte yenilik açısından önem arz etmektedir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin ‘bilgiyi arama’ alt boyutunun, yenilik yönetimi ölçeğinin ‘girdi yönetimi’ alt boyutuyla ($r=.581$, $p<.01$), ‘yenilik stratejisi’ alt boyutuyla ($r=.627$, $p<.01$), ‘yenilik kültürü ve yapısı’ alt boyutuyla ($r=.614$, $p<.01$) ve ‘proje yönetimi’ alt boyutuyla ($r=.672$, $p<.01$) orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle bilgiyi arama düzeyi yüksek olan okullardaki yöneticilerin, yeniliği yönetme yeterliliklerinin de yüksek olacağı ifade edilebilir. Çünkü örgütlerde yenilik, örgütün rekabetçiliğini arttırmak, müşteri memnuniyetini sağlamak ve örgütün içinde bulunduğu çevre ve zamanda meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmesi amacıyla gerçekleştirilir. Örgütün çevresinde meydana gelen değişimlere tepki verebilmesi için de, bu değişimleri etkili bir şekilde takip etmesi ve onlarla ilgili gerekli bilgiyi elde etmesi, diğer bir deyişle, bilgiyi araması gerekmektedir. Nitekim Caloghirou, Kastelli ve Tsakanikas (2004) ve Hwang ve Lee (2010) de çalışmalarında, bu bulguyla paralellik gösterecek bir şekilde, örgütlerin sürekli bir şekilde dış bilgi arayışı içinde olmalarının yenilikçi performanslarına olumlu yönde katkıda bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin ‘bilgiyi analiz etme’ alt boyutunun, yenilik yönetimi ölçeğinin ‘girdi yönetimi’ alt boyutuyla ($r=.529$, $p<.01$), ‘yenilik stratejisi’ alt boyutuyla ($r=.592$, $p<.01$), ‘yenilik kültürü ve yapısı’ alt boyutuyla ($r=.588$, $p<.01$) ve ‘proje yönetimi’ alt boyutuyla ($r=.640$, $p<.01$) orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ise, bilgiyi analiz etme düzeyi yüksek olan örgütlerdeki yöneticilerin, yeniliği yönetme becerilerinin de yüksek olacağını göstermektedir. Örgütlerde yenilikçiliğin sağlanması için bilginin edinilmesi ve yayılması tek başına yeterli olmayıp aynı zamanda analiz edilip anlamlandırılması da önem taşımaktadır. Bu bağlamda analiz edilerek anlamlandırılmamış bilginin örgüte, yenilikçilik konusunda herhangi bir yol göstericiliğinin olmadığını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Çünkü çeşitli kaynaklardan elde edilmiş fakat analiz edilmemiş bilgi, örgüt açısından herhangi bir anlam kazanmayacak ve anlamsız bilgi yığınları oluşturmaktan öteye gitmeyecektir. Nitekim Özen Kutanis ve Mesci (2013) de örgütlerde bilgi yönetimi ile yenilik arasında güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiş ve bilgi yönetiminin önemli bir bileşeninin de örgütün bilgiyi değerlendirmesi, bir başka ifadeyle, analiz etmesi olduğunu belirtmiştir.

BÖLÜM V

5. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilmiş olan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmada liselerde çalışan öğretmenlerin, okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşleri ile yöneticilerinin yeniliği yönetme becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılında, Bolu ili Merkez ilçedeki liselerde çalışan 790 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmiş ve basit rastgele örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırma, 272 kişilik bir örneklem ile yürütülmüştür. Araştırma, örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin ‘bilgiyi saklama’, ‘bilgiyi alma ve yayma’, ‘bilgiyi arama’ ve ‘bilgiyi analiz etme’ boyutlarından oluşmaktadır. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin boyutlar ise ‘girdi yönetimi’, ‘yenilik stratejisi’, ‘kültür ve yapı’ ve ‘proje yönetimi’ boyutlarından oluşmaktadır.

Araştırmadan verileri çözümlendikten sonra, elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

5.1.1. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin sonuçlar

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 116'sının (%42,6) kadın, 156'sının erkek (%57,4) olduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin 47'sinin (%17,3) 21-30 yaş aralığında, 121'inin (% 44,5) 31-40 yaş aralığında, 75'inin (27,6) 41-50 yaş aralığında ve 29'unun ise (%10,7) 50 yaş ve üzerinde olduğu belirlenmiştir. Kıdem değişkenine göre incelendiğinde ise katılımcıların 75'inin (%27,6) 0-10 yıl aralığında, 125'inin (%46) 11-20 yıl aralığında ve 72'sinin (%26,5) ise 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımları ise 49'unun (%18) fen bilimleri, 87'sinin (%32) sosyal bilimler, 28'inin (%10,3) yabancı dil, 19'unun (%7) güzel sanatlar ve beden eğitimi ve 89'unun (%32) ise meslek dersleri şeklindedir. Okul türü değişkeninin dağılımı incelendiğinde ise öğretmenlerin 117'sinin (%43) fen ve anadolu liselerinde, 123'ünün (%45,2) meslek liselerinde, 22'sinin (%8,1) imam-hatip liselerinde ve 10'unun (%3,7) ise güzel sanatlar lisesinde çalıştığı belirlenmiştir. Çalışmaya katılım sağlayan öğretmenlerin öğrenim seviyeleri incelendiğinde ise, 212'sinin (%77,9) lisans, 60'ının (%22,1) ise lisansüstü eğitim derecesine sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni hallerine göre dağılımları ise 220 (%80,9) evli, 52 (%19,1) bekar şeklindedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenci sayılarına göre dağılımları incelendiğinde, 55'inin (%20,2) 0-500 arası öğrencisi olan okullarda, 146'sının (%53,7) arası öğrencisi olan okullarda ve 71'inin ise (%26,1) 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullarda çalıştıkları tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğretmen sayısı değişkeni ise 123'ünün (%45,2) 1-50 öğretmeni olan okullarda, 90'nının (%33,1) 51-100 arası öğretmeni olan okullarda ve 59'unun ise (%21,7) 101 ve üzeri öğretmeni olan okullarda çalıştıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki hizmet süreleri incelendiğinde ise 142'sinin (%52,2) 0-5 yıl arasında, 51'inin (%18,8) 6-10 yıl arasında, 45'inin (%16,5) 11-15 yıl arasında ve 34'ünün (%12,5) 16 yıl ve üzerinde mevcut okullarında çalıştıkları görülmektedir. Son olarak öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki yönetici sayısı incelendiğinde ise 170'inin (62,5) 1-6 arası yöneticisi olan okullarda ve 102'sinin (%37,5) 7 ve üzeri yöneticisi olan okullarda çalıştığı belirlenmiştir.

5.1.2. Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Katılımcı öğretmenlerin okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşleri $\bar{X}=3,27$ ile orta düzeydedir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde ‘bilgiyi saklama’ boyutundaki ortalamalarının $\bar{X}=3,32$, ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutundaki ortalamalarının $\bar{X}=3,07$, ‘bilgiyi arama’ boyutundaki ortalamalarının $\bar{X}=3,42$ ve ‘bilgiyi analiz etme’ boyutunda $\bar{X}=3,38$ olduğu tespit edilmiştir. Bütün alt boyutlara ilişkin elde edilen bu puanlar ise yine orta düzeydedir.

Okullardaki yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde ise toplam puanların $\bar{X}=3,25$ ile ‘orta derecede katılıyorum’ düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir.

Yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin puanlar incelendiğinde ise ‘proje yönetimi’ alt boyutunda $\bar{X}=3,21$, ‘örgütsel kültür ve yapı’ alt boyutunda $\bar{X}=3,29$, ‘yenilik stratejisi’ alt boyutunda $\bar{X}=3,28$ ve ‘girdi yönetimi’ alt boyutunda ise $\bar{X}=3,25$ olduğu görülmektedir. Bütün alt boyutlara ilişkin bu puanların ise ölçeğin ‘orta derecede katılıyorum’ seçeneği düzeyine olduğu belirlenmiştir.

5.1.3. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşleri kişisel değişkenlere göre incelenmiş ve hem toplam puanlarda, hem de alt boyutlara ilişkin puanlarda cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim seviyesi, medeni hal ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark gözlemlenmemiştir. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin branş, okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve yönetici sayısına göre ise farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Branş değişkenine ilişkin fark incelendiğinde toplam ölçek ve ‘bilgiyi saklama’, ‘bilgiyi alma ve yayma’ ve ‘bilgiyi analiz etme’ puanlarındaki farkın meslek dersleri öğretmenleri ile sosyal bilimler ve yabancı dil dersleri öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. ‘Bilgiyi arama’ boyutundaki fark ise yabancı dil öğretmenleri ile meslek dersi öğretmenleri arasındadır. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise meslek derslerine giren öğretmenlerin puanlarının, diğer bütün gruplardan düşük olduğu belirlenmiştir.

Anlamli farklılık gözlemlenen bir diğer değişken olan okul türü değişkeni incelendiğinde ise farkın, örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin toplam puanında ve ‘bilgiyi saklama’ boyutu ile ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutu puanlarında fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında meslek liseleri yönünde, meslek liseleri ile imam hatip liseleri arasında imam hatip liseleri yönünde, meslek liseleri ve güzel sanatlar lisesi arasında ise güzel sanatlar lisesi yönünde olduğu belirlenmiştir. ‘Bilgiyi arama’ boyutundaki farkın ise fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında fen ve anadolu liseleri yönünde, meslek liseleri ile imam hatip liseleri arasında imam hatip liseleri yönünde olduğu tespit edilmiştir. ‘Bilgiyi analiz etme’ boyutundaki farkın ise sadece meslek liseleri ile imam hatip liseleri arasında imam hatip liseleri yönünde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşleri, öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiğinde örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin toplamında ve bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu fark toplam ölçek puanında ve bütün alt boyutlara ilişkin puanlarda 0-500 öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar arasında ve 501-1000 öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar arasında belirlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her iki farkta da, 1001 ve üzeri öğrencisi olan okulların ortalamalarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşleri, öğretmen sayısı değişkenine göre de incelenmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin toplamında ve bütün alt boyutlarında

anamlı farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu fark ise toplam ölçek puanında ve bütün alt boyutlara ilişkin puanlarda 1-50 öğretmeni olan okullar ile 101 ve üzeri öğretmeni olan okullar arasında ve 51-100 öğretmeni olan okullar ile 101 ve üzeri öğretmeni olan okullar arasında belirlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her iki farkta da, 101 ve üzeri öğretmeni olan okulların ortalamalarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Son olarak örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşleri, çalıştıkları okullardaki yönetici sayısı değişkenine göre incelenmiş olup, hem toplam ölçek puanında hem de, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlarda anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise 1-6 arası yöneticisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının, 7 ve üzeri yöneticisi olan okullarda çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Katılımcı öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri de kişisel değişkenlere göre incelenmiş ve hem toplam puanlarda, hem de alt boyutlara ilişkin puanlarda cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim seviyesi, medeni hal ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı fark gözlemlenmemiştir. Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin branş, okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve yönetici sayısına göre ise farklılaştığı gözlemlenmiştir.

Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, hem toplam ölçek puanında hem de bütün alt boyutlarda branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Söz konusu farklılığın hem toplam ölçek puanında, hem de ‘yenilik stratejisi’ boyutuna ilişkin puanda fen bilimleri, sosyal bilimler ve yabancı diller derslerine giren öğretmenler ile meslek derslerine giren öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her üç farkta meslek derslerine giren öğretmenlerin ortalamalarının, diğer gruplardan düşük olduğu görülmüştür. Hem ‘Proje yönetimi’ boyutu, hem de ‘kültür ve yapı’ boyutundaki farkın ise fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerine giren öğretmenler ile meslek derslerine giren öğretmenler arasında olduğu ve her iki farkta da meslek dersi öğretmenlerinin ortalamalarının düşük olduğu belirlenmiştir. ‘Girdi yönetimi’ boyutundaki farkın ise

bütün diğer branş öğretmenleri ile meslek dersine giren öğretmenler arasında olduğu ve meslek dersi öğretmenlerinin puanlarının diğer branş öğretmenlerinin puanlarına göre daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri okul türü değişkenine göre incelendiğinde ise, yenilik yönetimi ölçeğinin toplam puanında ve bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Toplam ölçek puanındaki farklılık, fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında fen ve anadolu liseleri yönünde, meslek liseleri ile imam hatip liseleri arasında imam hatip liseleri yönünde ve meslek liseleri ile güzel sanatlar lisesi arasında güzel sanatlar lisesi yönünde gözlemlenmiştir. Ölçeğin ‘proje yönetimi’ alt boyutuna ilişkin farklılığın, fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında fen ve anadolu liseleri yönünde, meslek liseleri ile imam hatip liseleri arasında ise imam hatip liseleri yönünde olduğu belirlenmiştir. ‘Kültür ve yapı’ boyutundaki farklılık ise sadece meslek liseleri ile imam hatip liseleri arasında imam hatip liseleri yönündedir. ‘Yenilik stratejisi’ alt boyutundaki farklılığın da fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında fen ve anadolu liseleri yönünde ve meslek liseleri ile imam hatip liseleri arasında imam hatip liseleri yönünde olduğu belirlenmiştir. Son olarak ‘girdi yönetimi’ boyutundaki farklılık ise, fen ve anadolu liseleri ile meslek liseleri arasında fen ve anadolu liseleri yönünde, fen ve anadolu liseleri ile imam hatip liseleri arasında imam hatip liseleri yönünde, meslek liseleri ile imam hatip liseleri arasında imam hatip liseleri yönünde ve meslek liseleri ile güzel sanatlar lisesi arasında güzel sanatlar lisesi yönündedir.

Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğrenci sayısı değişkenine göre incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre yenilik yönetimi ölçeğinin toplamında ve bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu fark ise toplam ölçek puanında ve bütün alt boyutlara ilişkin puanlarda 0-500 öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar arasında ve 501-1000 öğrencisi olan okullar ile 1001 ve üzeri öğrencisi olan okullar arasında belirlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her iki farkta da, 1001 ve üzeri öğrencisi olan okulların ortalamalarının düşük olduğu belirlenmiştir.

Yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmen sayısı değişkenine göre de incelenmiştir. Bu sonuçlara göre yenilik yönetimi ölçeğinin toplamında ve bütün alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Söz konusu fark ise toplam ölçek puanında ve bütün alt boyutlara ilişkin puanlarda 1-50 öğretmeni olan okullar ile 101 ve üzeri öğretmeni olan okullar arasında ve 51-100 öğretmeni olan okullar ile 101 ve üzeri öğretmeni olan okullar arasında belirlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise her iki farkta da, 101 ve üzeri öğretmeni olan okulların ortalamalarının düşük olduğu tespit edilmiştir.

Yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri, çalıştıkları okullardaki yönetici sayısı değişkenine göre incelenmiş olup, hem toplam ölçek puanında hem de, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin puanlarda anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Grupların ortalamaları incelendiğinde ise 1-6 arası yöneticisi olan okullarda çalışan öğretmenlerin puanlarının, 7 ve üzeri yöneticisi olan okullarda çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.1.4. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Liselerdeki öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşleri ile yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiş ve her iki görüş arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Ayrıca örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları ile yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişki de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin ‘bilgiyi saklama’ boyutunun, yenilik yönetimi ölçeğinin ‘proje yönetimi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘kültür ve yapı’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘yenilik stratejisi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘girdi yönetimi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin ‘bilgiyi alma ve yayma’ boyutunun yenilik yönetimi ölçeğini ‘proje yönetimi’ boyutuyla yüksek derecede ve pozitif yönde; ‘kültür ve yapı’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘yenilik stratejisi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘girdi yönetimi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin ‘bilgiyi arama’ boyutunun, yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutları ile ilişkisi incelenmiş ve ‘proje yönetimi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘kültür ve yapı’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘yenilik stratejisi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘girdi yönetimi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ölçeğinin ‘bilgiyi analiz etme’ boyutunun, yenilik yönetimi ölçeğinin alt boyutları ile ilişkisi incelenmiş ve ‘proje yönetimi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘kültür ve yapı’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘yenilik stratejisi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde; ‘girdi yönetimi’ boyutuyla orta derecede ve pozitif yönde ilişkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

5.2. Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- ✓ Okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin görüşlerin neden orta düzeyde olduğu araştırılarak bunun, yüksek düzeye çıkarılması için çalışmalar yapılmalıdır. Diğer bir deyişle liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarının orta düzeyde değil, yüksek düzeyde işletilmesi sağlanmalı ve bu mekanizmaların, örgütün yaptığı hatalardan ders alınmasını ve bu hataların kaynağını oluşturacak zihni yapıların ortadan kalkmasını sağlayacak olan üç döngülü öğrenmeyi (öğrenmeyi öğrenme) gerçekleştirecek şekilde çalışması sağlanmalıdır.

- ✓ Okul yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan yeniliği yönetme becerilerinin, orta düzeyden üst düzeye çıkarılması sağlanmalıdır. Sürekli ve etkili yeniliğin bir zorunluluk haline gelmiş olduğu göz önünde bulundurulmalı; okul yöneticilerinin yeniliğe kaynaklık edebilir, yenilikçi fikirleri farkedip bunları yeniliğe dönüştürebilir ve yenilik sürecini azami kazançla yönetebilir yeterlilikte olması sağlanmalıdır. Ayrıca okul yöneticilerine, okulları ile ilgili inisiyatif alabilmelerini sağlayacak daha esnek bir hareket alanı oluşturularak yöneticilerin, yenilik konusunda risk alabilir bir duruma gelmeleri sağlanmalıdır.
- ✓ Bu çalışma mesleki eğitim ile akademik eğitimin hem örgütsel öğrenme mekanizmaları hem de yenilik yönetimi açısından çeşitli farklılıkları olduğunu ortaya koyar niteliktedir. Diğer bir deyişle akademik eğitim veren liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmaları ve yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri, mesleki eğitim veren liseler için yeterli seviyede görülmemektedir. Mesleki eğitim veren liselerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına ve yenilik yönetimine yönelik ihtiyaçlarının ve beklentilerinin farklı oldukları göz önünde bulundurulmalı, bu farklılıkların neler oldukları ve neden kaynaklandıkları araştırılmalıdır.
- ✓ Bu çalışma ile okullardaki hem öğretmen hem de öğrenci sayılarındaki fazlalığın, örgütsel öğrenme mekanizmaları ve yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerini olumsuz yönde etkileyen bir etken olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hem öğrenci, hem de öğretmen sayısındaki fazlalıkların, birçok konuda olduğu gibi yenilik yönetimi ve örgütsel öğrenme konusunda da çeşitli olumsuzlukları beraberinde getirdiği göz önünde bulundurulmalı ve bu olumsuzlukları ortadan kaldıracak çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Bu çalışma, liselerdeki yöneticilerin yenilik yönetimi becerileri açısından, örgütsel öğrenme mekanizmalarının önemini ortaya koymaktadır. Liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmalarının, dolayısıyla bilginin, yenilik yönetimi üzerinde oldukça büyük bir etkisi olduğu göz önünde bulundurularak okulların, bilgiyi daha etkili arayan, bilgiyi oluşturan, oluşturduğu veya edindiği bilgiyi yorumlayıp anlamlandıran ve gerektiğinde kullanmak üzere hafızasında saklayabilen kurumlar haline getirilmesi sağlanarak okulların, yenilikçilik potansiyeli arttırılmalıdır.

- ✓ Son olarak yönetici sayılarındaki fazlalığın da, yenilik yönetimi ve örgütsel öğrenme mekanizmaları açısından bir olumsuzluk olduğu bu çalışma ile ortaya konulmuştur. Yönetici sayılarındaki bu fazlalığın da beraberinde daha mekanik bir örgüt getirdiği düşünülmektedir. Bu bağlamda okullardaki yönetici sayılarının getirdiği bu tür olumsuzluklar göz önünde bulundurulmalı ve eğitim örgütlerinin yapıları, örgütsel öğrenmeye ve yeniliğe daha uygun olan organik yapılar haline getirilmelidir.

Araştırmacılar için geliştirilmiş olan öneriler ise şu şekildedir;

- ✓ Araştırmadan elde edilen bu sonuçların genellenebilirliğini arttırmak adına benzer çalışmalar, daha büyük örneklemeler üzerinde de yürütülmelidir.
- ✓ Kamu ve özel okullar arasındaki farkların, örgütsel öğrenme ve yeniliği ne yönde etkilediğini belirlemek amacıyla benzer bir çalışma, hem kamu hem de özel okullar üzerinde yürütülmelidir.
- ✓ Hem yenilik hem de örgütsel öğrenmenin, örgütün sahip olduğu bilgiye dayalı olduğu düşünüldüğünde, her iki konunun da okullardaki bilgi yönetimi ile olan ilişkisi araştırılabilir.
- ✓ Okul yöneticilerinin, yenilik yönetimi konusundaki eksikliklerini ve ihtiyaçlarını belirlemek adına çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Hem örgütsel öğrenme mekanizmalarının, hem de yenilik yönetiminin eğitimin çıktıları üzerindeki etkilerinin ne yönde olduğu araştırılabilir.
- ✓ Okullardaki örgütsel öğrenme engellerinin, yenilik yönetimini ne yönde etkilediğini belirlemek adına çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Okullardaki öğretmenlerin yenilikçiliğini ve yeniliğe karşı tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Okullardaki yenilik yönetiminin, örgütsel zeka ve örgütsel yaratıcılık ile olan ilişkisini ele alan çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acaray, A. (2007). *Küçük ve orta boy işletmelerde yenilik yönetimi: yenilik yönetiminde etkili olan örgütsel yapı ve faktörlere ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Açıkalın, A. (1998). Üç rakamlı yıldönümlerine doğru. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 387-393.
- Adair, J. (2007). *Leadership for innovation*. London: Kogan Page.
- Adams, B., Bessant, J. ve Phelps, R. (2006). Innovation management measurement: a review. *International Journal of Management Reviews*, 8(1), 21-47.
- Adler, P. S., Clark, K. B. (1991). Behind the learning curve: The learning process. *Management Science*, 37(3), 267-281.
- Adner, R. ve Levinthal, d. (2001). Demand heterogeneity and technology evolution: Implications for product and process innovation. *Management Science*, 47(5), 611-628.
- Akgün, A. E., Keskin, H. ve Günsel, A. (2005). Örgütsel hafıza ile enformasyon teknolojileri (IT) arasındaki ilişkiler. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-16.
- Akomolafe, C. O. (2011). Managing innovations in educational systems in Nigeria: A focus on creating and sustenance of culture of innovation. *Journal of Emerging Trends In Educational Research and Policy Studies*, 2(1), 47-52.
- Ameli, P. ve Kayes, D. C. (2011). Triple-loop learning in a cross-sector partnership: the dc central kitchen partnership. *The Learning Organization*, 18(3), 175-188.
- Andrews, M. C. ve Kacmar, K. M. (2001). Discriminating among organizational politics, justice, and support. *Journal of Organizational Behaviour*, 22, 347-366.

- Antonacopoulou, E. P. (2001). The paradoxical nature of the relationship between training and learning. *Journal of Management Studies*, 38(3), 327-350.
- Antonacopoulou, E. P. (2006). The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning practices. *Management Learning*, 37(4), 455-473.
- Argon, T. ve Özçelik, N. (2007). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 70-89.
- Armbruster, H., Bikflavi, A., Kinkel, S. ve Lay, G. (2008). Organizational innovation: the challenge of measuring non-technical innovation in large scale surveys. *Technovation*, 28, 644-657.
- Atik, S. (2012). *İlköğretim okullarının örgüt tipi ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Argyris, C. (1976). Single – loop and double – loop models in research on decision making. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), 363-375.
- Argyris, C. ve Schön, D. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. MA: Maddison-Wesley.
- Argyris, C., Putnam, R. ve McLain Smith, D. (1985) *Action Science, Concepts, Methods, And Skills For Research And Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1995). Action science end organizational learning. *Journal of Managerial Psychology*, 10(6), 20-26.
- Argyris, C. (1996). Crossroads – unrecognised defenses of scholars: impact on theory research. *Organization Science*, 7(1), 79-87.
- Arı, R. (2009). *Eğitim psikolojisi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel.

- Arthur, J. B. ve Aiman-Smith, L. (2001). Gainsharing and organisational learning: an analysis of employee suggestions over time. *Academy of Management Journal*, 44(4), 737-754.
- Aşan, Ö. ve Aydın, E.M. (2006). *Örgütsel Davranış*. İstanbul: Arıkan.
- Avcı, M. (2009). Öğrenme yönelimliliğın yenilik performansı üzerine etkisi: muğla mermer sektöründe bir inceleme. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 121-138.
- Ayden, C. ve Düşükcan, M. (2002). Örgütsel öğrenme kavramı ve öğrenme engellerinin giderilmesinde örgüt kültürü ve liderliğın rolü. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 4, 1211-39.
- Aydın, B. (2005). Davranışçı yaklaşım ve öğrenme. B. Aydın (ed.) *Gelişim ve öğrenme* (ss. 185-208). İçinde. Ankara: Nobel.
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okul müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydoğan, E., Orhan, F., Naldöken, Ü., Beylik, U. ve Aksay, K. (2011). Sağlık kurumlarında örgütsel öğrenme kapasitesi: bir kamu hastanesi örneğı. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(2), 191-213.
- Aygen, S. (2006). *İşletmelerde yenilik yönetimi sürecinde örgüt yapılarında ve hizmet tasarımlarında yaşanan dönüşümler: Antalya ili beş yıldızlı konaklama işletmelerinde ampirik bir araştırma ve hizmet tasarımı önerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baba, Y. (2012). Adopting a specific innovation type versus composition of different innovation types. *International Journal of Bank Marketing*, 30(3), 218-240.
- Bakovič, T., Lazibat, T ve Sutič, I. (2013). Radical innovation culture in Croatian manufacturing industry. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 7(1), 2013.

- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları (Başakşehir örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, A. (2005). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tekağaç.
- Banbury, C. M. ve Mitchell, W. (1995). The effect of introducing important incremental innovations on market share and business survival. *Strategic Management Journal*, 16, 161-182.
- Banoğlu, K. ve Peker, S. (2012). Öğrenen örgüt olma yolunda ilköğretim okul yöneticilerinin okullarına ve kendilerine ilişkin algı durumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 71-82.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustainable competitive advantage. *Journal of Management Studies*, 17(1), 99-120.
- Başaran İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi-nitelikli okul*.(4. Baskı.), Ankara: Feryal.
- Bayındır, S. (2007). Yenilik çalışmalarında dış kaynak kullanımı. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, Yerel Yönetimler Özel Sayısı, 241-250.
- Bedeian, A. G. ve Zammuto, R. F. (1991). *Organizations: theory and design*. Chicago: Dryden.
- Berson, Y., Nemanich, L. A., Waldman, D. A., Galvin, B. M. ve Keller, R. T. (2006). Leadership and organizational learning: a multiple levels perspective. *The Leadership Quarterly*, 17, 577-594.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.

- Biber, S. K., Şişman, B. ve Gülseçen, S. (2011). A comparison of regular high schools and vocational high schools in terms of organizational learning levels. *Educational Sciences and Practice*, 10(20), 197-217.
- Boer, H. ve During, W. E. (2001). Innivation, what innovation? A comparison between product, process, and organizational innovation. *International Journal of Technology Management*, 22, 83-107.
- Bogenreider, I. (2002). Social architecture as a prerequisite for organizational learning. *Management Learning*, 33(2), 197-212.
- Bontis, N. ve Serenko, A. (2009). Longitudinal knowledge strategising in a long-term healthcare organization. *International Journal of Technology Management*, 47 (1/2/3), 276-297.
- Bowerman, J ve Collins, G. (1999). The coaching network: a program for individual and organizational development. *Journal of Workplace Learning: Employee Counselling Today*, 11(8), 291-297.
- Boydak Ozan, M. ve Karabatak, S. (2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar. *International Journal of Educational Science*, 5(1), 258-273.
- Bozfakıoğlu, B. T. (2009). *Örgütsel öğrenme yeteneği-örgütsel yenilik ilişkileri ve Türk işletmelerinde bir araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boztepe, C. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin öğrenen okul boyutunun analizi: Kütahya merkez ilçe örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Budros (2000). Organizational types and organizational innovation: downsizing among industrial, financial, and utility firms. *Sociological Forum*, 15(2), 273-306.
- Burns, T. ve Stalker, G. M. (1961). *The management of innovation*. London: Tavistock.

- Bülbül, H. (2003). *Rekabet üstünlüğü sağlamada ürün ve süreç yeniliği: bilişim teknolojileri uygulaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bülbül, T. (2012). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 45-68.
- Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.
- Bülbül, T. (2013). Yenilik yönetimi. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed), *Yönetimde yeni yaklaşımlar* (2. Baskı) (ss. 31-53) İçinde, Ankara: Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*. (Çev. A. Tekcan). İstanbul: Rota.
- Bursalıoğlu, Z. (1978) *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Caloghirou, Y., Kastelli, I. ve Tsakanikas, A. (2004). Internal capabilities and external knowledge source: complements or substitutes for innovative performance?. *Technovation*, 24, 29-39.
- Cameron, K. S. ve Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture based on the competing values framework*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Camisón, C. ve Villar-López, A. (2011). Non-technical innovation: organizational memory and learning capabilities as antecedent factors with effects on sustained competitive advantage. *Industrial Marketing Management*, 40, 1294-1304.
- Cannon, M. D. ve Edmondson, A. C. (2001). Confronting failure: antecedents and consequences of shared beliefs about failure in organizational work groups. *Journal of Organizational Behaviour*, 22, 161-177.

- Carmeli, A. ve Schaubroeck, J. (2008). Organisational crisis preparedness: the importance of learning from failures. *Long Range Planning*, 41, 177-196.
- Cavusgil, S. T., Calantone, R. J. ve Zhao, Y. (2003). Tacit knowledge transfer and firm innovation cabability. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 18(1), 6-21.
- Cegarra-Navarro, J., Cepeda-Carrion, G. ve Jimenez-Jimenez, D. (2010). Linking unlearning with innovation through organizational memory and technology. *Electronic Journal of Knowledge Management*, 8(1), 1-10.
- Celep, C., Konaklı, T. ve Recepoğlu, E. (2011). Organizational learning: perceptions of teachers in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 474-493.
- Ceyhun, İ. ve Karagölge, Z. (2002). Kimya Eğitiminde Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencileri ile Mikroöğretim. *V.UFBMEK Bildiri Kitabı*, ODTÜ, Ankara.
- Chandy, R. K. ve Tellis, g. J. (1998). Organizing for radical product innovation: the overlooked role of willingness to cannibalize. *Journal of Marketing Research*, 35(4), 474-487.
- Chen, C, Huang, J. ve Hsiao, Y. (2010). Knowledge management and innovativeness the role of organizational climate and structure. *International Journal of Manpower*, 31(8), 848-870.
- Child, J. (1972). Organization structure and strategies of control: a replication of the Aston study. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 163-167.
- Choopawa, R., Sirisuthi, C., Sri-Ampai, A. ve Sripathar, S. (2012). The development of learning organization model for private vocational schools. *European Journal of Social Sciences*, 30(4), 586-596.
- Chou, C., Shen, C., Hsiao, H. ve Chen, S. (2010). The influence of innovative organizational management of technological and vocational schools on innovative performance – using organisational innovative climate as the mediator variable. *Worl Transactions on Engineering and Technology Education*, 8(2), 237-242.

- Cohen, L., Manion., L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). New York: Routledge.
- Cook, S. D. N. ve Yanow D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2 (4), 373-390.
- Cooke, R. A. ve Szumal, J. L. (2000). Using the organizational culture inventory to understand operating cultures of organizations. N. M. Ashkanasy, C. P. M. Wilderom ve M. F. Peterson (eds). *Handbook of Organizational Culture and Climate* (ss. 147-162) İçinde, California: Sage.
- Cooper, J. R. (1998). A multidimensional approach to adoption of innovation. *Management Decision Journal*, 36(8), 493-502.
- Coşkun, B. P. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerini incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cormican, K. ve O'Sullivan, D. (2004). Auditing best practice for effective product innovation management. *Technovation*, 24, 819-829.
- Croasdell, D. T. (2000). It's role in organizational memory and learning. *Information Systems Management*, 18 (1), 1-4.
- Crossan, M. M., Lane, H. W. ve White, R. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24 (3), 522-537.
- Cyert, R. ve March, J. (1963), *A behavioral thory of the firm*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Çalık, T. (2010). Öğrenen örgütler olarak eğitim kurumları. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 121-128.

- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çantuş, T. (2012). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme engelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Damanpour, F. (1987). The adoption of technological, administrative, and ancillary innovations: impact for organizational factors. *Journal of Management*, 13(4), 675-688.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: a meta analysis of effects of determinants and moderators. *The Academy of Management Journal*, 34(3), 555-590.
- Damanpour, F. ve Aravind, D. (2006). Product and process innovations: a review of organizational and environmental determinants. J. Hage ve M. Meeus (eds). *Innovation Science and Institutional Change* (ss. 38-66) İçinde, Newyork: Oxford University.
- Damanpour, F. ve Evan, W. M. (1984). Organizational innovation and performance: the problem of “organizational lag”. *Administrative Science Quarterly*, 29(3), 392-409.
- Damanpour, F., Walker, R. M., ve Avellaneda, C. N. (2009). Combinative effects of innovation types and organizational performance: a longitudinal study of service organizations. *Journal of Management Studies*, 46(4), 650-675.
- Day, G. (1994). The capabilities of market-driven organizations. *Journal of Marketing*, 58, 37-52.
- Davenport, D. H. (1993). *Process innovation: reengineering work through information technology*. Boston: Harvard Business School.

- Demir, M. (2006). *Öğrenen örgüt kültürünün oluşturulması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Deniz Harp Okulu Deniz Bilimleri ve Mühendisliği Enstitüsü.
- Deschamps, J. (2008). *Innovation leaders: how senior executives stimulate, steer, and sustain innovation*. West Sussex: Jossey-Bass.
- Dezsö, C. L. ve Ross, D. G. (2012). Does female representation in top management improve firm performance? A panel data investigation. *Strategic Management Journal*, 33, 1072-1089.
- Dickson, K. E. ve Hadjimanolis, A. (1998). Innovation and networking amongst small manufacturing firms in Cyprus. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 4(1), 5-17.
- Dizgah, M. R., Chegini, M. G. ve Bisokhan, R. (2012). Relationship between job satisfaction and employee job performance in gulian public sector. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(2), 1735-1741.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Drejer, A. (2002). Situations for innovation management: towards a contingency model. *European Journal of Innovation Management*, 5(1), 4-17.
- Drucker, P. F. (1999). *21. yüzyıl için yönetim tartışmaları* (Çev.İ. Bahçivangil ve G. Gorbon). İstanbul: Epsilon.
- Drucker, P. F. (2003). *Yenilik disiplini içinde yenilik* (Çev. A. Kardan). İstanbul: Mess.
- Duffy, F. M. (1997). Knowledge work supervision: transforming school systems into high performing learning organizations. *International Journal of Educational Management*, 11(1), 26-31.
- DuFour, R. P. (1997). The school as learning organization: recommendations for school improvement. *NASSP Bulletin*, 81, 81-87.

- DuPlessis, M. (2007). The role of knowledge management in innovation. *Journal of Knowledge Management*, 11(4), 20-29.
- Durna, U. (2002). *Yenilik yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Duyar, İ., Gümüş, S. ve Bellibaş, Ş. (2012). Multilevel analysis of teacher work level attitudes. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Easterby-Smith, N., Crossan, M. ve Nicolini, D. (2000). Organizational learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37(6), 783-796.
- Edmondson, , A. ve Moingeon, B. (1999). Learning, trust, and organizational change. M. Easterby-Smith, J. Burgoyne ve L. Araujo (eds.) *Organizational Learning and Learning Organization* (ss. 157-175) İçinde, London: Sage.
- Edwards, T. (2000). Innovation and organizational change: developments towards an interactive process perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 12(4), 445-464.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2009). *Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme – Öğretme* (8. Baskı). Ankara: Arkadaş.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım.
- Eren, E. (1982). *İşletmelerde yenilik politikası*. İstanbul: İ.Ü. İşletme Fakültesi.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta.
- Ettlie, J. E. (2006). *Managing Innovation* (2nd Edition). Oxford: Elsevier.
- Eveleens, C. (2010). Innovation management; a literature review of innovation process models and their implications. *Nijmegen, NL*, 1-16.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Gül.

- Fiol, C., M. & Lyles, M., A. (1985). Organizational Learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Flood, R. L. ve Romm, N. R. A. (1996). Contours of diversity management and triple loop learning. *Kybernetes*, 25(7/8), 154-163.
- Foldy, E. G. ve Creed, W. E. D. (1999). Action learning, fregmantation and the interaction of single-, double-, and triple-loop change: a case of gay and lesbian workplace advocacy. *The Journal Applied Behavioral Science*, 35(2), 207-227.
- Fullan, M. (2005). *The new meaning of educational change* (3rd Edition). London: Routledge Falmer.
- Garcia, V. J., Ruiz, A. ve Llorens, F. J. (2007). Effects of technology absorptive capacity and technology proactivity on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination. *Technology Analysis & Strategic Management*, 19, 527-558.
- Gardiner, P. ve Whiting, P. (1997). Success factors in learning organizations: an empirical study. *Industrial and Commercial Training*, 29(2), 41-48.
- Gephart, M. A., Marsick, V. J., Van Buren, M. E. ve Spiro, M. S. (1996). Learning organizations come alive. *Training & Development*, 50(12), 35-45.
- Ginevičius, R. ve Vaitkūnaite, V. (2006). Analysis of organizational culture dimensions impacting performance. *Journal of Business Economics and Management*, 7(4), 201-211.
- Gomez, P., Lorente, J. ve Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58, 715-725.
- Gotzsch, J. (1999). Desgin orientation in new product development. B. Jerrard, R, Newport ve M. Trueman (eds.), *Managing New Product Innovation* (ss. 38-60) İçinde, London: Taylor & Francis.

- Gökkaya, F. (2010). *Lider güç türlerinin örgütsel öğrenme üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gökçer, N. (2011). Teachers' perceptions of learning school conception. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 998-1020.
- Göl, E. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları (Kırklareli ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göl, E. ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 97-109.
- Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17, 109-122.
- Grigg, N. ve Walls, L. (2007). The role of control charts in promoting organizational learning: new perspectives from a food industry study. *The TQM Magazine*, 19(1), 37-49.
- Gundling, E. (2002). *Yeniliğin 3M yolu* (Çev. O. Gürbahçe). Ankara: Academyplus.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2).
- Gümüşlüoğlu, L. (2009). İnovasyon ve liderlik. *Savunma Sanayii Gündemi Dergisi*, 3, 37-42.
- Hage, J. ve Hollingsworth, J. R. (2000). A strategy for the analysis of idea innovation networks and institutions. *Organization Studies*, 21, 971-1004.

- Hannay, L. M., Smeltzer Erb, C. ve Ross, J. A. (2001). Building change capacity within secondary school through goal-driven and living organizations. *School Leadership & Management*, 21(3), 271-287.
- Hao, Q., Kasper, H. ve Muehlbacher, J. (2012). How does organizational structure influence performance through learning and innovation in Austria and China. *Chinese Management Studies*, 6(1), 36-52.
- Harvey, M., Palmer, J. ve Speier, C. (1998). Implementing intra-organizational learning: a phased model approach supported by intranet technology. *European Management Journal*, 16(3), 341-354.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn? In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Ed)., *Handbook of Organizational Design* (8-27). London: Oxford University.
- Hermann, A., Gassmann, O. ve Eisert, U. (2007). An empirical study of antecedents for radical product innovations and capabilities for transformation. *Journal of Engineering and Technology Management*, 24, 92-120.
- Hersey, P. ve Blanchard, H. K. (2004). *Management of Organizational Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hitt, M. A., Miller, C. C. ve Colella, A. (2006). *Organisational Behaviour: A Strategic Approach*. New Baskerville: Wiley.
- Hofman, R. H., Boom, J., Meeuwisse, M. ve Hofman, W. H. A. (2012). Educational innovation, quality and effects: An exploration of innovations and their effects in secondary education. *Educational Policy*, 27(6), 843-866.
- Hofman, R. H. ve Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Journal of Teaching and Teacher Education*, 26, 1031-1040.
- Holyoke, L. B., Sturko, P. A., Wood, N. B. ve Wu, L. J. (2012). Are academic departments perceived as learning organizations? *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 436-448.

- Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1991). *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (4th ed). New York: McGraw-Hill.
- Huang, Y. C. ve Shih, H. C. (2001). A new model of learning organization. *International Journal of Manpower*, 32 (5/6), 623-644.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Hunter, J. (2002). Improving organizational performance through the use of effective elements of organizational structure. *International Journal of Health Care Quality Assurance Incorporating Leadership in Health Service*, 15(3), 7-17.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organisation. *European Journal of Work and Organisational Psychology*, 9(2), 133-145.
- Hwang, J. ve Lee, Y. (2010). External knowledge search, innovative performance and productivity in the Korean ICT sector. *Telecommunications Policy*, 34, 562-571.
- Iandoli, L. ve Zollo, G. (2008). *Organizational Cognition and Learning: Building Systems for the Learning Organization*. New York: Information Science.
- Johannessen, J., Olsen, B. ve Lumpkin, G. T. (2001). Innovation as newness: what is new, how new, and new to whom?. *European Journal of Innovation Management*, 4(1), 20-31.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. C. M. Reigeluth (ed.) *Instructional Design Theories and Models A new Paradigm of Instructional Theory Volume III* (ss. 215-239). İçinde New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Joseph, K. E. ve Dai, C. (2009). The influence of organizational culture on organizational learning, worker involvement, and worker productivity. *International Journal of Business Management*, 4(9), 243-250.

- Kale, M. (2004). Liselerin örgütsel öğrenme düzeylerinin belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 45-61.
- Kalkan, V. D. (2006). Örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi kesişim ve ayrışma noktaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 22-36. <http://www.e-sosder.com/dergi/1622-36.pdf>
- Kapucu, A. (2012). *Örgütsel öğrenme kültürü, yenilikçi kültür ve yenilikçiliğin firma performansı üzerinde etkisi*. Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagiorgi, Y. ve Symeou, L. (2005). Translating constructivism into instructional design: potential and limitations. *Educational Technology & Society*, 8(1), 17-27.
- Karasar, N. (2002) *bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (7. Baskı). Ankara: 3A Araştırma Eğitim, Danışmanlık.
- Karakurt, A. (2012). *Öğretmenlerinin işyerinde yalnızlık düzeyinin örgütsel destek ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kash, D. E. ve Raycoft, R. W. (2000). Patterns of innovating complex technologies: a framework for adaptive network strategies. *Research Policy*, 29, 819-831.
- Kaufmann, A. ve Tödtling, F. (2002). How effective is innovation support for SMEs? An analysis of the region of upper Austria?. *Technovation*, 22, 147-159.
- Kılıç, S. (2010). *Coğrafya Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Eğitime Yönelik Yaklaşımları ve Yapılandırmacı Eğitimin Motivasyonlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıç, T. (2007). *Örgüt Kültürü, Örgütsel Hafıza Arasındaki İlişkiler ve Firma Performansı Üzerinde Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Kadir Has Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kim, C. W. ve Mauborgne, R. (2005). Blue ocean strategy: from theory to practice. *California Management Review*, 47(3), 105-121.
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37-50.
- Kivimäki, M., Lämsäsalmi, H., Elovainio, M., Heikkilä, A., Lindström, K., Harisalo, R., Sipilä, K. ve Puolimatka, L. (2000). Communication as a determinant of organizational innovation. *R&D Management*, 30(1), 33-42.
- Koç, T. ve Ceylan, C. (2007). Factors impacting innovative capacity in large-scale companies. *Technovation*, 27(3), 105-115.
- Koç, U. (2009). Örgütsel öğrenme: tanımı, yakın terimler arasındaki kavramsal ayrımlar ve davranışsal yaklaşım. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 11 (1), 151-165.
- Koç-Erdamar, G. (2011). Edimsel koşullanma. *Eğitim Psikolojisi*. A. Ulusoy (ed.). *Eğitim Psikolojisi* (ss. 267-312) İçinde. Ankara: Anı.
- Koh, A. (2000). Linking learning, knowledge creation, and business creativity. *Technological Forecasting and Social Change*, 64, 85-100.
- Kovac, D. ve Bartoncelj, A. (2008). Organizational mental map and conative competences. *Organizacija*, 41(4), 127-135.
- Könings, K. D., Gruwel, S. B. ve Merriënboer, J. J. G. (2006). Teachers' perspectives on innovations: implications for educational design. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 985-997.
- Kurland, H., Peretz, H. ve Hertz-Lazarowitz, R. (2010). *Journal of Educational Administration*, 48(1), 7-30.
- Kuru, S. (2007). *Muğla Üniversitesi'nin örgütsel öğrenme açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Kuzucu, B. (2010). *A framework for innovation management based on axiomatic design: innovation oriented organization*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kümüş, A. (1998). *Öğrenen organizasyon olarak okul*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lam, A. ve Lundvall, B. A. (2007). The learning organisation and national systems of competence building and innovation. N. Lorenz ve B. A. Lundvall (eds.) *How Europe's Economies Learn: Coordinating Competing Models* (ss. 110-139) İçinde, Oxford: Oxford University.
- Lam, Y. L. J. (2001). Towards reconceptualizing organizational learning: a multimedia interpretation. *International Journal of Educational Management*, 15(5), 212-219.
- Lam, Y. L. J. (2004). Reconceptualizing a dynamic model of organizational learning for schools. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 297-311.
- Lam, Y. L. C., Wei, H. C. P., Pan, H. L. W. ve Chan, C. M. M. (2002). In search of basic sources that propel organizational learning under recent Taiwanese school reforms. *The International Journal of Educational Management*, 16(5), 216-228.
- Lawrence, P. R. ve Lorsch, J. W. (1967). Differentiation and integration in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 12(1), 1-47.
- Lawson, B ve Samson, D. (2001). Developin innovation vapability in organizations: a dynamic capabilities approach. *International Jornal of Innovation Management*, 5(3), 377-400.
- Leithwood, K., Leonard, L., ve Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Lemon, M. ve Sahota, P. S. (2004). Organizational culture as knowledge repository for increased innovative capacity. *Technovation*, 24, 483-498.

- Leon, I. M. ve Garcia, J. A. (2011). The influence of organizational structure on organizational learning. *International Journal of Manpower*, 32(5/6), 537-566.
- Leonard-Barton, D. (1992). The factory as a learning laboratory. *Sloan Management Review*, 34(1), 23-38.
- Levinthal, D. A. ve March, J. G. (1993). The myopia of learning. *Strategic Management Journal*, 14 (Özel Sayı), 95-112.
- Levitt, B. ve March, J.G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Liao, S.H., Chang, W.J., Hu, D.C. & Yueh, Y.L. (2012) Relationships among organizational culture, knowledge acquisition, organizational learning, and organizational innovation in Taiwan's banking and insurance industries, *The International Journal of Human Resource Management*, 23 (1), 52-70.
- Liao, S.H. ve Wu, C. (2010). System perspective of knowledge management, organizational learning, and organizational innovation. *Expert Systems with Application*, 37, 1096-1103.
- Lipshitz, R., Friedman, V.J. ve Popper, M. (2007). *Demistifying organizational learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lipshitz, R., Popper, M. ve Friedman, V. (2002). A multifacet model of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 78-98.
- López, S. P., Peon, J. M. M. ve Ordás, J. V. (2006). Human resource management as a determining factor in organizational learning. *Management Learning*, 37(2), 215-239.
- Luecke, R. (2008). *İş dünyasında yenilik ve yaratıcılık*. (Çev: T. Parlak). İstanbul: İş Bankası.
- Lunenberg, F. C. (2010). Schools as open systems. *Schooling*, 1(1), 1-5.

- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. (2012). Educational administration (6th Edition). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Mahler, J. (1997). Influences of organizational culture on learning. *Journal of Public Administration*, 7(4), 519-541.
- Marengo, L. (1992). Coordination and organizational learning in the firm. *Journal of Evolutionary Economics*, 2, 313-326.
- Marks, H. M. ve Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organisational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, 707-750.
- Marquardt, M. J. (2002.) *Building the Learning Organization Mastering the 5 Elements for Corporate Learning* (2nd Edition). Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Maltz, E. ve Kohli, A. K. (1996). Market intelligence dissemination across functional boundaries. *Journal of Marketing Research*, 33(1), 47-61.
- Matin, H. Z. ve Alavi, S. H. A. (2007). Identifying the barriers of developing organizational learning in administrative organizations. *Iranian Journal of Management Studies*, 1(1), 17-38.
- McAdam, R., Stevenson, P. ve Armstrong, G. (2000). Innovative change management in SMEs: beyond continuous improvement. *Logistics Information Management*, 13(3), 138-149.
- McCharen, B., Song, J. ve Martens, J. (2011). School innovation: the mutual impacts of organizational learning and creativity. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(6), 676-694.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşçi, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11(3), 748-761.
- Mehrabi, J., Soltani, I., Alemzadeh, M. ve Jadidi, M. (2013). Explaining the relationship between organizational structure and dimensions of learning organizations (case study: education organization in boroojerd county and the related departments).

International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3(4), 116-128.

- Miller, T ve Triana, M. C. (2009). Demographic diversity in boardroom: mediators of the board diversity-firm performance relationship. *Journal of Management Studies*, 46(5), 755-786.
- Moynihhan, D.P. ve Landuyt, N. (2009). How do public organizations learn? Bridging cultural and structural perspectives. *Public Administration Review*, 69(6), 1097-1105.
- Murat, İ. ve Baki, B. (2011). Antecedents and performance impacts of product versus process innovation: empirical evidence from SMEs located in the Turkish science and technology parks. *European Journal of Innovatin Management*, 14(2), 172-206.
- Nash, M.A. ve Poling, S.R. (2012). *The Right Measures the story of a Company's Journey to find the True Indicators of its Success and Values*. Oak Ridge: CRC Press.
- Naktiyok, A. (2007). Yenilik yönelimi ve örgütsel faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 21(2), 211-231.
- Nassimbeni, G. (2003). Local manufacturing systems and global economy: are they compatible? The case of Italian eyewear district. *Journal of Operations Management*, 21, 151-171.
- Nielsen, R. P. (1993). Woolman's "i am we" triple-loop action-learning: origin and application in organiational ethics. *The Journal of Applied Behavioral Science*. 29(1), 117-138.
- Nonaka, I. (1995). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.

- Nonaka, I. Ve Peltokorpi, V. (2006). Knowledge-based view of radical innovation: Toyota Prius case. J. Hage ve M. Meeus (eds), *Innovation Science and Institutional Change* (ss. 88-104) İçinde, Newyork: Oxford University.
- Nonaka, I. ve Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company*. New York: Oxford University.
- O'Sullivan, D. (2002). Framework for managing business development in the networked organisation. *Computers in Industry*, 47, 77-88.
- OECD. (2009). *Measuring innovation in education and training. OECD discussion paper*. (<http://tinyurl.com/myv56kn>, 25.02.2014 tarihinde erişildi).
- Ortt, J. R. ve Duin, P. A. (2008). The evolution of innovation management towards contextual innovation. *European Journal of Innnovation Management*, 11(4), 522-538.
- Osborne, S. P. ve Brown, K. (2005). *Managing change and innovation in public service organizations*. New York: Routledge.
- Oslo Kılavuzu (2005) *Yenilik verilerinin toplanması ve uygulanması için ilkeler* (3. Baskı) Ankara: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü Avrupa Birliği İstatistik Ofisi.
- Boydak-Ozan, M. ve Karabatak, S. (2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar. *International Journal of Educational Sciences*, 5(1), 258-273.
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve okul büyüklüğünün öğrenciler üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(2), 261-273.
- Özdaşlı, K. (2010). İşletmelerde yenilikçi örgüt yapısı oluşturmak: Çok unsurlu bir model önerisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(1), 92-109.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Özden, Y. (1998). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem.

- Özden, Y. (2013). *Eğitimde yeni değerler* (9. Baskı). Ankara: Pegem.
- Özdevecioğlu, M. ve Biçkes, D. M. (2012). Örgütsel öğrenme ve inovasyon ilişkisi: büyük ölçekli işletmelerde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 39, 19-45.
- Özen Kutanis, R. ve Mesci, M. (2013). Bilgi yönetimi le yenilik arasındaki ilişkide örgüt içi dinamiklerin ara değişkenlik etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*, 13(3), 367-381.
- Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M. ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(7), 103-124.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teroileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Pacharapha, T. ve Ractham, V. V. (2012). Knowledge acquisition: the roles of perceived value of knowledge content and source. *Journal of Knowledge Management*, 16(5), 724-739.
- Park, J. H. (2006). *Measueremnt and validation of Senge's learning organization model in Korean vocational high schools*. Unpublished Doctoral Dissertation. Georgia: Graduate Faculty of the University of Georgia.
- Pattinson, S. ve Preece, D. (2014). Communities of practice, knowledge acquisition and innovation: A case study of science-based SMEs. *Journal of Knowledge Management*, 18(1), 107-120.
- Perez, S., Montes, J. ve Vazquez, C. (2004). Managing knowledge: The link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104.
- Pervaiz, K. A. (1998). Culture and climate for innovation. *European Journal of Innovation Management*, 1(1), 30-43.

- Popper, M. ve Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A cultural and structural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34, 167-178.
- Popper, M. ve Lipshitz, R. (2000). Organizational learning mechanisms, culture and feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.
- Ready, D., Lee, V. ve Welner, K. G. (2004). Education equity and social structure: school size, overcrowding, and schools within schools. *Teachers College Record*, 106(10), 1989-2014.
- Rebelo, T. M. ve Gomes, A. D. (2011). Conditioning factors of an organizational learning culture. *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 173-194.
- Reuvers, M., Van Engen, M. L., Vinkenburg, C. J., Wilson-Evered, E. (2008). Transformational leadership and innovative work behaviour: exploring the relevance of gender differences. *Leadership and Innovation*, 17(3), 227-244.
- Roberts, J. (2012). Organizational ignorance: towards a managerial perspective on the unknown. *Management Learning*, 44(3), 215-236.
- Ruppel, C. P. ve Harrington, S. J. (20002). The relationship of communication, ethical work climate, and trust to commitment and innovation. *Journal of Business Ethics*, 25, 313-328.
- Saginova, O. ve Belyansky, V. (2008). Facilitating innovations in higher education in transition economies. *International Journal of Educational Management*, 22(4), 341-351.
- Sakalas, A. ve Venskus, R. (2007). Interaction of learning organization and organizational structure. *Engineering Economics*, 3(53), 65-70.
- Salim, I. M. ve Sulaiman, M. (2011). Organizational learning, innovation and performance: A study of Malaysian small and medium sized enterprises. *International Journal of Business Management*, 6(12), 118-125.

- Sanz-Valle, R., Naranjo-Valencia, J. C., Jimenez-Jimenez, D. ve Perez-Caballero, L. (2011). Linking organizational learning with technical innovation and organizational culture. *Journal of Knowledge Management*, 15(6), 997-1015.
- Sattler, M. (2011). *Excellence in innovation management*. Wiesbaden: Gabler.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 155-186.
- Schechter, C. ve Asher, N. (2012). Principals' sense of uncertainty and organizational learning mechanisms. *International Journal of Educational Management*, 26(2), 138-152.
- Schechter, C. ve Feldman, N. (2010). Exploring organizational learning mechanisms in special education. *Journal of Educational Administration*, 48(4), 490-516.
- Schechter, C ve Qadach, m. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: the contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 116-153.
- Schein, E. H. (1993). On dialogue, culture, and organizational learning. *Organization Dynamics*, 22(2), 40-51.
- Schein, E. H. (1996). Three cultures of management: the key to organizational learning. *Sloan Management Review*, 38(1), 9-20.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Learning* (3rd Edition). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*. 7. Baskı. Ankara: Nobel.
- Semerci, N. (2002). Eğitim ve psikoloji. M. Taşpınar (ed.), *Öğretmenlik Mesleği* (ss. 41-62) İçinde. Ankara: Elazığ Üniversite Kitabevi.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline The Arts & Practice of the Learning Organization*. New York: Currency and Doubleday.

- Serenko, A., Bontis, N. ve Hardie, T. (2007). Organizational size and knowledge flow: a proposed theoretical link. *Journal of Intellectual Capital*, 8(4), 610-627.
- Shipton, H., Dawson, J., West, M. ve Patterson, M. (2002). Learning in manufacturing organizations: what factors predict effectiveness?, *Human Resource Development International*, 5(1), 55-72.
- Shipton, H. J., West, M. A., Parkers, C. L., Dawson, J. F. ve Patterson, M. G. (2006). When promoting positive feelings pays: aggregate job satisfaction, work design features, and innovation in manufacturing organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(4), 404-430.
- Siguaw, J. A., Simpson, P. M. ve Enz, C. A. (2006). Conceptualizing innovation orientation: a framework for study and integration of innovation research. *The Journal of Product Innovation Management*, 23, 556-574.
- Silins, H. C., Mulford, W. C. ve Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125-134.
- Sinkula, J. M., Baker, W. E. ve Noordewier, T. (1997). A framework for market-based organizational learning: Linking values, knowledge, and behaviour. *Journal of Academy of Marketing Science*, 25(4), 305-318.
- Slater, S. F. ve Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59(3), 63-74.
- Smith, M., Busi, M., Ball, P. ve Meer, R. (2008). Factors influencing an organisations ability to manage innovation: a structured literature review and conceptual model. *International Journal of Innovation Management*, 12(4), 655-676.
- Snell, R. ve Chak, A. M-K. (1998). The learnign organization. Learning and empowerment for whom?. *Management Learning*, 29(3), 337-364.

- Song, J. H. ve Chermack T. J. (2008). A theoretical approach to the organizational knowledge formation process: integrating the concepts of individual learning and learning organization culture. *Human Resource Development Review*, 7 (4), 424-442.
- Stäbler, S. G. ve Ewaldt, J. W. (1998). Simulation modeling and analysis of complex learning processes in organizations. *Accounting Management and Information Technologies*, 8, 255-263.
- Stata, R. (1994). Organizational learning – the key to management innovation. C. E. Schneier, C. J. Russel, R. W. Beatty ve L. S. Baird (eds). *The Training and Development Sourcebook*. Massachusetts: Human Resource Development Press.
- Stefik, M. ve Stefik, B. (2004). *Breakthrough: stories and strategies of radical innovation*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Sternberg, R. J. ve Williams, W. M. (2002). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Stormquist, N. P. (1999). Conceptual and empirical issues in educational innovations. N. P. Stormquist ve M. L. Basile (Eds.) *Politics of Educational Innovations in Developing Countries: An analysis of knowledge and power* İçinde (ss. 2-16). New York: Falmer Press.
- Stroh, L. K., Northcraft, G. B. ve Neale, M. A. (2002). *Organizational behaviour a management challenge* (3rd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Subaşı, G. (2011). Bilgiyi işleme kuramı. A. Ulusoy (ed.). *Eğitim Psikolojisi* (ss. 367-416) İçinde. Ankara: Anı.
- Sungur, M. Z. (1997). Fobik bozukluklar. *Psikiyatri Dünyası*, 1, 5-11.
- Synott, M. (2013). Reflection and double loop learning: the case of HS2. *Teaching Public Administration*, 31(1), 124-134.

- Szekely, F. ve Strebel H. (2013). Incremental, radical and gamechanging: strategic innovation for sustainability. *Corporate Governance*, 13(5), 467-481.
- Taylan, K. (1996). *Yüksek teknolojili endüstriyel işletmelerde yenilik çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Therin, F. (2002). *Organizational learning and innovation in high tech small firms*. Proceedings of 36th Hawaii International Conference on System Sciences (6-9 Ocak). Hawaii: IEEE Computer Society.
- Tidd, J., Bessant, J. ve Pavitt, K. (2005). *Managing innovation integrating technological, market and organizational change* (3rd Edition). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Tippins, M. J. ve Sohi, R. S. (2003). It competency and firm performance: is organizational learning a missing link?, *Strategic Management Journal*, 24, 745-761.
- Top, Z. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torlak, G. (2004). Learning organizations. *Journal of Economic and Social Research*, 6(2), 87-116.
- Töremen, F. (1999). *Devlet liselerinde ve özel liselerde örgütsel öğrenme ve engelleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Töremen, F. (2011). *Öğrenen okul*. (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Trott, P. (2005). *Innovation management and new product development* (3rd Edition). London: Prentice Hall.

- Tschannen-Moran, M. ve Gareis, R. C. (2004). Principals' sense of efficacy assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42(5), 573-585
- Turhan, A. (2009). *Kültürün tüketici yeniliği üzerindeki etkisi üzerine bir uygulama*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TÜSİAD. (2002). *Türkiye'de girişimcilik*. İstanbul: TÜSİAD
- Türkay, O. (2007). *Pazara dayalı örgütsel öğrenme: konaklama işletmelerinde pazara dayalı örgütsel öğrenmeyi belirleyen değişkenler ve pazarlama performansına etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Udall, N. (1999). Quantum innovation: an open systems approach to the new business of design . B. Jerrard, R, Newport ve M. Trueman (eds.), *Managing New Product Innovation* (ss. 204-222) İçinde, London: Taylor & Francis.
- Ulmer, R. R., Sellnow, T. L. ve Seeger, M. W. (2011). *Effective Crisis Communication* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage.
- Ulutin, H. C. (2010). *Okul yöneticilerinin kurumlarının kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uygun Takmaz, Ş. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzkurt, C. (2008). *Yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta.
- Ünal, A. (2014). Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılması konusunda öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 19-32.

- Ünal, A. (2006). *İlköğretim denetçilerin öğrenen organizasyon açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Üzüm, S. (2009). *Resmi ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Van Grinsven, M. ve Visser, M. (2011). Empowerment, knowledge conversion and dimensions of organizational learning, 18(5), 378-391.
- Varış, F. (1982). Eğitimde yenileşme kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 56-60.
- Vatansever Toyman, N. ve Aydın Göktepe, E. (2010). Öğrenen organizasyon olarak üniversiteler: Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde durum analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 61-68.
- Vergil-Tüz, M. (2004). *Değişim ve kaos ortamında işletme davranışı*. Bursa: Alfa Akademi.
- Vermeulen, P. A. M., Bosch, F. A. J. ve Volberda, H. W. (2007). Complex incremental product innovation in established service firms: a micro institutional perspective. *Organization Studies*, 28(10), 1523-1546.
- Voulalas, Z. D. ve Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning organizations: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187-208.
- Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: implications for interaction, course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications*, 6(4), 339-362.3
- Vrîncianu, M., Anica-Popa, L. ve Anica-Popa, I. (2009). Organizational memory: an approach from knowledge management and quality management of organizational learning perspectives. *Quality Management in Services*, 11(6), 473-481.

- Walsh, J. ve Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.
- Wan, D., Ong, C. H. ve Lee, F. (2005). Determinants of firm innovation in Singapore. *Technovation*, 25, 261-268.
- Wang, C. L. ve Ahmed, P. K. (2002). Learning through quality and innovation. *Managerial Auditing Journal*, 17(7), 417-423.
- Watt, D. (2002). *How innovation occurs in highschool within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research project*. (<http://tinyurl.com/ml3afv6>, 26.02.2014 tarihinde erişildi).
- Weinberger, H., Te'eni, D. ve Frank, A. J. (2008). Ontology-based evaluation of organizational memory. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 59(9), 1454-1468.
- Wenger, E. C. ve Snyder, W. M. (2000). Communities of practice: the organizational frontier. *Harvard Business Review*, 60(1), 139-145.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. (9th Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Wu, M. ve Chen, C. (2012). Obstacles of organizational learning and self-transcendence: theoretical research based on chinese family business. *Asian Social Science*, 8(13), 89-94.
- Yaman, E. (2010). Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor?. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 403-414.
- Yanow, D. (2000). Seeing organizational learning: a cultural review. *Organization*, 7(2), 247-268.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2011). Bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme ilişkisi: kavramsal bir yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 46, 313-332.

- Yumuşak, S., Yıldız, H. ve Yıldız, B. (2012). Öğrenen örgüt yaklaşımının ilköğretim okulları açısından değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 211-231.
- Yiyit, T. (2010). *Stratejik planlama sürecinde örgütsel öğrenmenin rolü: bir devlet üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yli-Renko, H., Autio, E. ve Sapienza, H. (2001). Social capital knowledge acquisition and knowledge exploitation in young technology-based firms. *Strategic Management Journal*, 22(6-7), 587-613.
- Yuthas, K., Dillard, J.F. ve Rogers, R.K. (2004). Beyond agency and structure: triple – loop learning. *Journal of Business Ethics*, 51, 229-243.
- Zammuto, R.F., Gifford, B. ve Goodman E.A. (2000). Managerial ideologies, organization culture, and the outcomes of innovation. N. M. Ashkanasy, C.P.M. Wilderom ve M.F. Peterson (eds). *Handbook of Organizational Culture and Climate* (ss. 261-278) İçinde, California: Sage.

EKLER

ÖLÇEK FORMU

I. BÖLÜM

Saygıdeğer Öğretmenler;

Bu ölçek formu, “lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerini” tespit etmek üzere hazırlanmıştır. **“Ölçek formuna ad ve soyad yazmanıza gerek yoktur.** Soruları samimi ve objektif olarak cevaplamanız elde edilecek bulgular açısından çok önemlidir. **Lütfen hiçbir soruyu yanıtsız bırakmayınız.** Vereceğiniz cevaplar yalnız bilimsel araştırma amacı ile araştırmacı tarafından kullanılacaktır.

Göstereceğiniz ilgi ve katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Yunus Emre Ömür

eomur@yildiz.edu.tr

AİBÜ EYDP Bilim Dalı Yüksek Lisans

Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

<u>Cinsiyetiniz:</u>	Erkek ☐	Kadın ☐			
<u>Yaşınız:</u>	20-30 ☐	31-40 ☐	41-50 ☐	50 ve üzeri ☐	
<u>Kıdeminiz:</u>	0-10 yıl ☐	11-20 yıl ☐	20 ve üzeri ☐		
<u>Bransınız:</u>	Lütfen Belirtiniz:				
<u>Çalıştığınız okul türü</u>	Lütfen Belirtiniz:				
<u>Öğrenim Seviyeniz:</u>	Önlisans ☐	Lisans ☐	Yüksek Lisans ☐	Doktora ☐	
<u>Medeni Haliniz:</u>	Evli ☐	Bekar ☐	Diğer ☐		
<u>Okulunuzdaki Öğrenci Sayısı:</u>	0-500 ☐	501-1000 ☐	1001-1500 ☐	1501-2000 ☐	2001 ve üzeri ☐
<u>Okulunuzda Görev Yapan Öğretmen Sayısı:</u>	1-50 ☐	51-100 ☐	101-150 ☐	151-200 ☐	201 ve üzeri ☐
<u>Bu okuldaki toplam hizmet süreniz:</u>	0-5 yıl ☐	6-10 yıl ☐	11-15 yıl ☐	16 yıl ve üzeri ☐	
Okulunuzdaki Sayısı	İdareci	Lütfen Belirtiniz:			

II. BÖLÜM

Maddeler		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Bu okulda yöneticiler;						
1	Okulun çevresindeki kamu kuruluşlarından okuldaki yenilik çalışmaları için destek bulmaya çalışır.	1	2	3	4	5
2	Okulun çevresindeki özel kuruluşlardan (meslek odaları, sivil toplum örgütleri vb.) okuldaki yenilik çalışmaları için destek bulmaya çalışır.	1	2	3	4	5
3	Yenilik konusunda okul dışından uzman (danışman) desteği alır.	1	2	3	4	5
4	Yenilik çalışmalarına katkısı sağlaması için okulda fiziksel alanlar (toplantı salonu, çalışma odası) tahsis eder.	1	2	3	4	5
5	Yenilik sürecinde kullanılabilecek araç ve gerecin teminini sağlar.	1	2	3	4	5
6	Yenilik için gerekli dış bilgiye ulaşabilmek için tüm okul personelinin çeşitli etkinliklere (hizmetiçi eğitim, seminer vb.) katılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
7	Yenilik için gerekli bilgiye ulaşabilmek için kitap, dergi vb. kaynakların teminini sağlar.	1	2	3	4	5
8	Eğitim alanındaki yeni gelişmeleri izler.	1	2	3	4	5
9	Eğitim alanındaki yeniliklerin tüm okul personeli tarafından anlaşılması için çaba harcar.	1	2	3	4	5
10	Okulumuzun, tüm personelinin de bildiği ve paylaştığı açık bir yenilik vizyonunun olması için çalışır.	1	2	3	4	5
11	Okula ve çevresine olumlu katkı getirmeyeceğini hissettiği yenilik projelerini hemen sonlandırır.	1	2	3	4	5
12	Okuldaki tüm personele yenilikçi anlayışın önemini vurgular.	1	2	3	4	5
13	Yeniliğin okula ve çevresine getireceği katkıyı tüm okul personeline açıkça anlatır.	1	2	3	4	5
14	Okulda yenilikçi bireyleri açıkça takdir eder.	1	2	3	4	5
15	Tüm okul personelinin yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini saygıyla karşılar.	1	2	3	4	5
16	Yeniliğe giden öğrenme ve çabayı açıkça teşvik eder.	1	2	3	4	5
17	Yenilikçi fikirleri benimseyen ve savunan personeli okulda tutmak için çaba harcar.	1	2	3	4	5
18	Karar verirken fikir birliğini ve ortak bir yaklaşımı benimser.	1	2	3	4	5
19	Okulda yeniliğin çevreye uyum sağlamanın ve çevreyle bütünleşmenin bir aracı olarak görülmesini sağlar.	1	2	3	4	5
20	Yenilik sürecinde tüm okul personeli, öğrenciler ve velilerle iletişimde açık olur.	1	2	3	4	5
21	Tüm okul personeli arasında güçlü bağlar oluşturarak okulda yeniliği sahiplenme duygusunun hâkim olmasına çaba gösterir	1	2	3	4	5
22	Tüm yeniliklerde okul çevresinin sesine kulak verir.	1	2	3	4	5
23	Tek kişi ya da gruptan değil tüm okul personelinden yenilikçi fikirler bekler.	1	2	3	4	5

24	Yenilik için alınan riskin, kazanç olarak geri döneceğine tüm okul personelini inandırmaya çalışır.	1	2	3	4	5
25	Yenilik sürecinde okul kaynaklarının verimli bir biçimde kullanılmasını sağlar.	1	2	3	4	5
26	Okulumuzun gelişimine katkı sağlayacak yeniliklere öncelik verir.	1	2	3	4	5
27	Yenilik sürecinde kullanılacak araç-gereç ve kaynakların seçimine özen gösterir	1	2	3	4	5
28	Okulda yenilik sürecinin kestirilemeyen sonuçlarına karşı hazırlıklı olur.	1	2	3	4	5
29	Yeniliğin okula kazandıracaklarının maliyet/yarar analizini yapar.	1	2	3	4	5
30	Yenilik sürecinde görev alan okul personelinin sürece katkılarını sürekli kontrol eder.	1	2	3	4	5
31	Yenilikçi projeleri geliştirmek için tüm personelin birbirleri ile işbirliği içerisinde olmasını sağlar.	1	2	3	4	5
32	Yenilik projelerimizin etkililiğini ölçmek için ölçütler geliştirir.	1	2	3	4	5

III. BÖLÜM

(1) Hiç Yok		(5) Tamamen Var				
1	Öğretmenler eğitim etkinliklerini planlamak için birlikte çalışırlar.	1	2	3	4	5
2	Merkezi sınav sonuçları, öğrenme ve öğretimin etkililiğini değerlendirmek amacıyla kullanılır.	1	2	3	4	5
3	Öğretmenler küçük gruplar halinde bir araya gelerek mesleki konularda görüşlerini paylaşırlar.	1	2	3	4	5
4	Okulun amaçlarını belirlemek amacıyla çalışanlarla toplantılar düzenlenir.	1	2	3	4	5
5	Öğretmenler, bütün toplantılarda önceki toplantıların tutanaklarını inceleyerek, kararların uygulanıp uygulanmadığını değerlendirir.	1	2	3	4	5
6	Öğretmenler, toplantılarında daha önce yapılan etkinlik ve projelerin sonuç raporlarından yararlanır.	1	2	3	4	5
7	Öğrenci davranışlarını değerlendirmek için toplantılar düzenlenir.	1	2	3	4	5
8	Öğretim yöntemleri, okuldaki uygulamaların analiz ve değerlendirme sonuçlarına göre geliştirilir.	1	2	3	4	5
9	Öğretmenlere ihtiyacı olan eğitsel ve mesleki kaynaklar temin edilir.	1	2	3	4	5
10	Eğitim öğretimle ilgili gelişmeleri, yenilikleri içeren mesleki kaynaklar (dergi, kitap) okula alınır.	1	2	3	4	5
11	Eğitim-öğretim uygulamalarını geliştirmek için diğer okullarla işbirliği yapılır.	1	2	3	4	5
12	Öğrenci velileri ve okul çevresindeki diğer gruplarla ortak etkinlik ve projeler düzenlenir.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenler mesleki gelişimleri için diğer öğretmenlerin derslerini gözlemler.	1	2	3	4	5
14	Mesleki değişim ve yeniliklerle ilgili raporlar öğretmenlere duyurulur.	1	2	3	4	5
15	Okulda her türlü rapor, mevzuat ve eğitsel materyallerin bulunduğu, herkesin kolayca ulaşabileceği bir kaynak odası vardır.	1	2	3	4	5
16	Okulda yürütülen program ve projelerin değerlendirme raporları öğretmenlere duyurulur.	1	2	3	4	5
17	Okulun öğrenci başarısını ve program değerlendirme yöntemlerini kararlaştırmak için toplantılar düzenlenir.	1	2	3	4	5
18	Her öğretim programı ve proje, güncellenerek dosyalanır.	1	2	3	4	5

19	Öğretmenlerin çalışmaları ve okulda yürütülen projelerin raporlarına herkes kolaylıkla ulaşılabilir.	1	2	3	4	5
20	Öğretmenler, eğitim programı ve öğretimi geliştirmek için işbirliği yaparlar.	1	2	3	4	5
21	Okul etkinlik ve projeleri ile ilgili sonuç raporları hazırlanır.	1	2	3	4	5
22	Öğretim etkinlikleri ve sosyal etkinliklerin değerlendirme sonuçları, bütün öğretmenlere duyurulur.	1	2	3	4	5
23	Önce yapılan toplantılarda alınan kararlar, sonraki toplantıların temelini oluşturur.	1	2	3	4	5
24	Zümre öğretmenleri, konuları öğrenci düzeyine uygun hale getirmek için işbirliği yaparlar.	1	2	3	4	5
25	Öğretim etkinlikleri ve sosyal etkinlikler, öğretmenlerin öğretim yılı sonu değerlendirmelerine göre her yıl yeniden düzenlenir.	1	2	3	4	5
26	Zümre ve şube öğretmenler kurulu toplantılarında her öğrencinin akademik başarısı ayrı ayrı değerlendirilir.	1	2	3	4	5
27	Okul faaliyetlerinin gözlenip değerlendirilmesinden elde edilen bilgiler, gelecekteki faaliyetlerin planlanmasında kullanılır.	1	2	3	4	5

ARAşTIRMA İZNİ



T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 65723157/450/833741

25/02/2014

Konu: Araştırma İzni (Yunus Emre ÖMÜR)

VALİLİK MAKAMINA
BOLU

İlgi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün
21.02.2014 tarih ve 26073066-605-152 sayılı yazıları.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Yunus Emre ÖMÜR'ün "**Lise Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Becerileri ile Okullardaki Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri**" konulu tez çalışmasını Bolu merkez ilçedeki Liselerde görev yapan öğretmenlere ekteki ölçekleri uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; olurlarınıza arz ederim.

İbrahim ÇAVUŞOĞLU
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
25/02/2014

Ayhan KARTLI
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolu Sok. 14200 BOLU
Elektronik Ağ: <http://bolu.meb.gov.tr>
e-posta: bilgisistemegitek14@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Osman YILDIZ
Tel: 0374 215 11 06- 0374 215 12 04 (136)

Faks: (0 374) 215 44 85

ÖLÇEK İZİNLERİ İLE İLGİLİ MAİL YAZIŞMALARI

2/18/2014

Gmail - Yenilik Yönetimi Ölçeği



Yunus Emre Ömür <yunus.emre.omur@gmail.com>

Yenilik Yönetimi Ölçeği

2 messages

tuncer bülbul <tuncerbulbul08@gmail.com>
To: yunus.emre.omur@gmail.com

Mon, Nov 18, 2013 at 4:45 PM

Merhabalar Yunus Emre, ölçeğin son halini, boyutların belli olduğu biçimini ve ölçeği kullanarak yaptığım çalışmaları ekte yolluyorum. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Tuncer Bülbul

Trakya Üni. Eğitim Fakültesi

5 attachments

1. Yönetici formu.doc
88K

2. Ölçek boyutlar belli.doc
97K

A 1. Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması.pdf
795K

D4.pdf
3026K

D8.pdf
189K

Yunus Emre Ömür <yunus.emre.omur@gmail.com>
To: tuncer bülbul <tuncerbulbul08@gmail.com>

Mon, Nov 18, 2013 at 4:50 PM

Anlayışınız ve ilginiz için çok teşekkür ederim hocam. İyi akşamlar.

18 Kas 2013 16:45 tarihinde "tuncer bülbul" <tuncerbulbul08@gmail.com> yazdı:

Merhabalar Yunus Emre, ölçeğin son halini, boyutların belli olduğu biçimini ve ölçeği kullanarak yaptığım çalışmaları ekte yolluyorum. Çalışmalarında kolaylıklar dilerim.

Doç. Dr. Tuncer Bülbul

Trakya Üni. Eğitim Fakültesi

14.5.2014

Gmail - Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Hakkında



Yunus Emre Ömür <yunus.emre.omur@gmail.com>

Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Hakkında

Ali ÜNAL <aliunal37@hotmail.com>

Tue, Feb 18, 2014 at 4:45 PM

To: Yunus Emre Ömür <yunus.emre.omur@gmail.com>

Yunus Emre tekrar merhaba,

Beni yayın sürecinde dediğim makale Pamukkale Eğitim Dergisindeki makale. Meğer yayınlanmış haberim yok. Sayende haberim oldu. Uyarladığım ölçeği tabiki kullanabilirsin. Çalışmanla ilgili sorun olduğunda da seve seve yardım edebilirim.

Kolay gelsin, iyi çalışmalar.

Ali ÜNAL
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
MERAM/KONYA

Date: Tue, 18 Feb 2014 14:06:33 +0200

Subject: Re: Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği Hakkında

[Quoted text hidden]