

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ENTELEKTÜEL SERMAYE,
ÖĞRENEN ÖRGÜT VE İNOVASYON ODAKLI YAPI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

Fatih BAYDAR

İstanbul
Mayıs, 2021

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

**EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ENTELEKTÜEL SERMAYE,
ÖĞRENEN ÖRGÜT VE İNOVASYON ODAKLI YAPI
ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ**

DOKTORA TEZİ

Fatih BAYDAR

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul
Mayıs, 2021

ONAY SAYFASI

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Üye Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU

Üye Prof. Dr. Kaya YILDIZ

Üye Doç. Dr. A. Faruk LEVENT

Üye Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza
Prof. Dr. Ali GÜNEŞ
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BEYAN SAYFASI

Doktora tezi olarak hazırladığım “**Eğitim Örgütlerinde Entelektüel Sermaye, Öğrenen Örgüt ve İnovasyon Odaklı Yapı Arasındaki İlişkiler Örüntüsü**” adlı çalışmanın, öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Fatih BAYDAR

ÖNSÖZ

Eğitim, tüm dünya insanlığının ortak uğraş alanı ve geleceği şekillendirmenin önemli bir aracıdır. Tüm dünya insanlarıyla birlikte ortak bir geleceğin ihya ve inşası, sağlıklı nesiller yetiştirmekte mümkündür. Sağlıklı nesiller, bilgi, beceri ve yetenekleriyle eğitim örgütlerinin en kilit sermayesini oluşturan yönetici ve öğretmenler eliyle olabilir. Yalnızca nitelikli insan sermayesine sahip örgütler daha güçlü ve daha emin adımlarla geleceğe uzanabilecektir. Öğrenme odaklı toplumsal ve örgütsel kültür inşa edilmesi, öğrenmeyi öğrenen bireylerle mümkün olabilir. Bu çalışmayla eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin önemi, eğitim örgütlerinin nasıl inovasyon odaklı ve öğrenen örgütlere dönüşeceği tartışılmış ve eğitimde geleceğe yönelik doğru adımlar atılması için araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika belirleyicilere ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında büyük katkısı ve desteği olan kıymetli danışmanım, rehberim Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e özellikle çok teşekkür ediyorum. Doktora eğitimim sürecinde birlikte çalışmaktan onur duyduğum değerli hocama, her zaman yolumu aydınlattığı ve istikamet gösterdiği için minnettarım.

İzlemelerden son sürece kadar çalışmalarımı yakından takip eden, vizyonu ve bilgi birikiminden istifade ettiğim kıymetli hocam Prof. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU'na, örnek bir akademisyen olarak rol model aldığım ve birikiminden oldukça istifade ettiğim kıymetli hocam A. Faruk LEVENT'e çok teşekkür ediyorum.

Eğitim hayatım boyunca desteğini hissettiğim, ders aldığım ve birlikte çalışmalar yürüttüğüm tüm hocalarıma, sınıf arkadaşlarıma, çalıştığım kurumdaki katkısını hissettiğim tüm yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Dünya saadeti ve iç huzurumun en önemli değerleri, babam Hüseyin BAYDAR ve annem Hatice BAYDAR'a, abim ve ablacığma, hayatımın anlamı ve her zaman sevgisini ve desteğini yanımda hissettiğim değerli eşim Hava BAYDAR'a ve varlığıyla bahtiyar olduğum sevgili oğlum Yusuf Erdem BAYDAR'a çok teşekkür ediyorum.

ÖZET

EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ENTELEKTÜEL SERMAYE, ÖĞRENEN ÖRGÜT VE İNOVASYON ODAKLI YAPI ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

Fatih BAYDAR

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

Mayıs 2021, 235 + XVI Sayfa

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt yapısı arasındaki ilişki örüntüsünü ortaya çıkarmaktır. Araştırma, amacı doğrultusunda nicel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Değişkenler arasındaki ilişki örüntüsünü ortaya çıkarmak için Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan devlet okullarında göre yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise, İstanbul il Anadolu yakasına bağlı 13 ilçe arasından seçilen ilçelerde (Maltepe, Kartal, Pendik, Tuzla, Sultanbeyli ve Adalar) görev yapan 553 okul yöneticisi ve öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplamak amacıyla Entelektüel Sermaye Ölçeği, Öğrenen Örgüt Ölçeği ve Yenilikçi Okul Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma vb.), bağımsız gruplar t-tesisi, ANOVA, Pearson korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişki örüntüsünü tespit etmek için kuramsal olarak bir model önerisi yapılmış ve önerilen model AMOS programı ile test edilmiştir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt seviyesi “orta” düzeyde; inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye düzeyi “yüksek” düzeydedir. Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre; eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt düzeyinin tespitinde cinsiyetin, yaşın, eğitim düzeylerinin ayırt edici bir özelliği yoktur. Öğrenen örgüt algılarında görev türüne, mesleki kıdemine, okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Eğitim örgütlerinin inovasyon odaklı örgüt seviyesinin tespitinde cinsiyetin, yaşın, eğitim düzeylerinin ayırt edici bir özelliği yoktur. Eğitim örgütlerinin inovasyon odaklı örgüt algılarında görev türüne, mesleki kıdemine, okul kademelerine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Eğitim örgütlerinin entelektüel sermayesinin tespit edilmesinde yaşın, eğitim düzeylerinin ayırt edici bir özelliği yoktur. Yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarında

cinsiyete, görev türüne, mesleki kıdemine, okul kademelerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin, entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüte ilişkin algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları, entelektüel sermaye ve inovasyon odaklı örgüt düzeyini pozitif yönde anlamlı şekilde; entelektüel sermaye algıları, inovasyon odaklı örgüt algılarını anlamlı şekilde; öğrenen örgüt ve entelektüel sermaye algıları birlikte inovasyon odaklı örgüt algılarını anlamlı şekilde yordamaktadır. Üç değişken arasındaki ilişki örüntüsünü ortaya çıkarmak için yapılan yapısal eşitlik modeli bulgularına göre entelektüel sermaye değişkeninin, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt değişkeni arasındaki ilişkide “kısmi aracı” olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Entelektüel Sermaye, öğrenen örgüt, inovasyon, öğrenme.

ABSTRACT

THE PATTERN OF RELATIONS BETWEEN INTELLECTUAL CAPITAL, LEARNING ORGANIZATION AND INNOVATION-ORIENTED STRUCTURE IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Fatih BAYDAR

PhD Dissertation, Educational Administration and Supervision

Supervisor: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

May - 2021, 235 + XVI pages

The aim of this research is to determine the relationship pattern between intellectual capital, learning organization and innovation-oriented organizational structure in educational organizations. The research was formed by using quantitative research method in line with its purpose. Structural Equation Model (SEM) was used to reveal the relationship pattern between variables. The universe of the study consists of the principal, vice principal and teachers who make the study according to the state schools of Istanbul. The sample group of the study consists of 553 school administrators and teachers working in districts (Maltepe, Kartal, Pendik, Tuzla, Sultanbeyli and Adalar) selected from among 39 districts of Istanbul. Intellectual Capital Scale, Learning Organization Scale and Innovative School Scale were used to collect data. Descriptive statistics (mean, standard deviation, etc.), independent groups t-test, ANOVA, Pearson's correlation and regression analysis were used to analyze the data. In order to determine the relationship pattern between the variables, a model proposal was made by the researcher, considering the theoretical foundations, and the proposed model was analyzed with the AMOS program. According to the perceptions of school administrators and teachers, the learning organization level of educational organizations is medium; The level of innovation-oriented organization and intellectual capital is high. According to the perceptions of administrators and teachers; Features such as gender, age, education level do not have a distinctive feature in determining the level of learning organization of educational organizations.

Differentiation was determined in the perceptions of the learning organization according to the type of task, professional seniority, and school levels. Features such as gender, age, education level do not have a distinctive feature in determining the innovation-oriented organization level of educational organizations. Differentiation has been determined in the perceptions of educational organizations towards the innovation-

oriented organization level according to the characteristics of the task type, professional seniority and school levels. Features such as age and education level do not have a distinctive feature in determining the intellectual capital of educational organizations. A differentiation was determined in the intellectual capital perceptions of administrators and teachers according to their characteristics such as gender, type of duty, professional seniority and school levels.

A positive significant relationship was found between school administrators and teachers' perceptions of intellectual capital, learning organization and innovation-oriented organization. The perceptions of administrators and teachers about the learning organization feature positively predict the level of organization focused on intellectual capital and innovation. Intellectual capital perceptions significantly predict innovation-oriented organization perceptions. Learning organization and intellectual capital perceptions together significantly predict innovation-oriented organization perceptions. According to the findings of the structural equation model made to reveal the relationship pattern between three variables; The intellectual capital variable plays a partial intermediary role between the learning organization and the innovation-oriented organization.

Keywords: Intellectual capital, learning organization, innovation, learning.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	i
BİLİMSEL ETİK BEYAN SAYFASI	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR.....	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıtları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8
İKİNCİ BÖLÜM	10
İLGİLİ LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. ENTELEKTÜEL SERMAYE	10
2.1.1.Entelektüel Sermaye Kavramı	10
2.1.2.Bilgi Yönetimi ve Bilgi Çağı.....	15
2.1.3.Entelektüel Sermayenin Unsurları	19
2.1.4. Entelektüel Sermaye Yönetimi	27
2.1.5.Entelektüel Sermayenin Ölçülmesi	31
2.2.ÖĞRENEN ÖRGÜT	33
2.2.1.Öğrenen Örgüt Tanımı ve Özellikleri.....	33
2.2.2.Öğrenen Örgütler ve Bilgi Yönetimi	38

2.2.3.Öğrenen Örgüt Boyutları	40
2.2.4.Öğrenen Örgütlerde Lider	46
2.2.5. Öğrenen Örgüt ve Teknoloji.....	49
2.2.6.Öğrenen Örgüt Kültürü.....	52
2.2.7.Örgütsel Öğrenme	55
2.2.8. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları	57
2.2.9. Örgütsel Öğrenme Engelleri.....	59
2.3. İNOVASYON ODAKLI ÖRGÜT	60
2.3.1. İnovasyon Kavramı ve Özellikleri.....	60
2.3.2. İnovasyonun Gerekçesi	63
2.3.3. İnovasyon ve Yaratıcılık.....	65
2.3.4. İnovasyon ve Liderlik.....	69
2.3.5. İnovasyon ve Örgüt Kültürü	70
2.3.6. İnovasyon ve Teknoloji	76
2.3.7. İnovasyon ve Esneklik.....	77
2.3.8. İnovasyon Engelleri.....	77
2.3.9. İnovasyon ve Eğitim.....	79
2.4. Entelektüel Sermaye, Öğrenen Örgüt ve İnovasyon Odaklı Örgüt Arasındaki İlişki	82
2.4.1. Entelektüel Sermaye ile Öğrenen Örgüt Arasındaki Kavramsal İlişki	82
2.4.2. Entelektüel Sermaye ile İnovasyon Odaklı Örgüt Arasındaki Kavramsal İlişki.....	85
2.4.3. Öğrenen Örgüt ile İnovasyon Odaklı Örgüt Arasındaki Kavramsal İlişki.....	88
2.4.4. Araştırmacı Tarafından Önerilen Model	89
2.5. İlgili araştırmalar	91
2.5.1. Entelektüel Sermaye İle İlgili Araştırmalar	91
2.5.2. Öğrenen Örgüt İle İlgili Araştırmalar	97
2.5.3. İnovasyon Odaklı Örgüt İle İlgili Araştırmalar.....	104

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM 111

YÖNTEM..... 111

3.1.Araştırma Modeli	111
3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	112
3.3.Veri Toplama Araçları.....	115
3.3.1. Kişisel Kişisel Bilgi Formu	115
3.3.2. Entelektüel Sermaye Ölçeği	115
3.3.3. Yenilikçi Okul Ölçeği.....	115
3.3.4. Öğrenen Örgüt Ölçeği	116
3.4.Veri Toplanması	130
3.5.Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi	131

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM 139

BULGULAR..... 139

4.1. Bulgular ve Yorum	139
4.1.1. Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algı Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular	139
4.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algı düzeylerinin <i>Cinsiyete, Yaş, Görev Türü, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem, Okul Kademeleri</i> Değişkenlerine Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	139
a) <i>Cinsiyete</i> Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular	139
b) <i>Yaşlarına</i> Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular	140
c) <i>Görev Türlerine</i> Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular	146
d) <i>Eğitim Düzeylerine</i> Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular	149
e) <i>Mesleki Kıdemlerine</i> Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular	149
f) <i>Okul Kademelerine</i> Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular	153
4.1.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algıları Arasında <i>Anlamı İlişki</i> Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular	155
4.1.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının, Entelektüel Sermaye Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular	156
4.1.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	158
4.1.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	161
4.1.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt ile Entelektüel Sermaye Algılarının Birlikte, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular ...	163
4.1.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Entelektüel Sermaye ve İnovasyon Odaklı Örgüt Algı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	167

BEŞİNCİ BÖLÜM 170

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER..... 170

5.1. Sonuç ve Tartışma	170
5.1.1. Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algı Düzeyleri Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	171
5.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algı düzeylerinin <i>Cinsiyete, Yaş, Görev Türü, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem, Okul Kademeleri</i> Değişkenlerine Göre Farklılaşması Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	175
a) <i>Cinsiyete</i> Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	175
b) <i>Yaş</i> Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	178
c) <i>Görev Türlerine</i> Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	180
d) <i>Eğitim Düzeylerine</i> Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	181
e) <i>Mesleki Kıdemlerine</i> Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç	183
f) <i>Okul Kademelerine</i> Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç.....	186

5.1.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	187
5.1.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının, Entelektüel Sermaye Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	188
5.1.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	189
5.1.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	190
5.1.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt ile Entelektüel Sermaye Algılarının Birlikte, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	191
5.1.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Entelektüel Sermaye ve İnovasyon Odaklı Örgüt Algı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç	192
5.2. Öneriler.....	195
5.2.1.Araştırmacılara Öneriler	195
5.2.2.Uygulayıcılara Öneriler	196
5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler.....	197
KAYNAKÇA	199
ÖZGEÇMİŞ.....	228
EKLER.....	229

TABLÖLAR LİSTESİ

İKİNCİ BÖLÜM

Tablo 2.1. Sullivan’a Göre Göre Entelektüel Sermaye Yönetimi Yaklaşımları	29
Tablo 2.2. Öğrenen örgütler ve Geleneksel Örgütlerin Karşılaştırılması.....	34
Tablo 2.3. Öğrenen Örgütün Okula Entegre Edilmesine Yönelik Model	53
Tablo 2.4. Öğrenme Kuramları ve İlişkili Öğrenme Yaklaşımları.....	57
Tablo 2.5. Yaratıcı ve Yenilikçi Bireylerin Karşılaştırılması.....	66
Tablo 2.6. Yaratıcılığa Eski ve Yeni Yaklaşım.....	68
Tablo 2.7. İnovasyonu Teşvik Eden ve Uygulamayı Kolaylaştıran Normlar	72

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 3.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	114
Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Bilgileri (ilk uygulama)	117
Tablo 3.3. Katılımcıların Demografik Bilgileri (ikinci uygulama)	118
Tablo 3.4. Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Betimsel İstatistik Değerleri.....	120
Tablo 3.5. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett’s Testi	120
Tablo 3.6. Faktör Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Miktarı (İlk Analiz)	120
Tablo 3.7. Faktör Öz değerleri ve Açıklanan Varyans Miktarı (İkinci Analiz)	121
Tablo 3.8. Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Madde Yükleri.....	123
Tablo 3.9. Faktörler ve Toplam Puan Arasındaki Korelasyon Katsayıları	123
Tablo 3.10. Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	125
Tablo 3.11. Öğrenen Örgüt Ölçeği Faktör Analizi Sonucu Belirlenen Güvenilirlik Katsayıları	126
Tablo 3.12. Ölçeğe ait Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyon Analizi Sonuçları	126
Tablo 3.13. Ölçeğin Maddelerinin %27’lik Alt ve Üst Grup Bağımsız Grup T Testi Sonuçları	127
Tablo 3.14. Entelektüel Sermaye, Öğrenen Örgüt ve İnovasyon Odaklı Örgüt Değişkenlerine İlişkin Betimsel Değerler.....	131
Tablo 3.15. Çoklu Doğrusallık Teşhis Değerleri	133
Tablo 3.16. Entelektüel Sermaye, Öğrenen örgüt ve İnovasyon Odaklı Örgüt Ölçeklerine İlişkin Cronbach-Alpha İç Tutarlılık Katsayıları.....	134
Tablo 3.17. Yapısal eşitlik modeli uyum indeksleri.....	138

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Tablo 4.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algı Düzeyleri	139
Tablo 4.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algılarının Cinsiyetlerine Göre t-testi Sonuçları.....	140

Tablo 4.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	141
Tablo 4.4. Öğrenen Örgüt Algılarının Yaşa Göre Farklılıklarını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları.....	141
Tablo 4.5. Yönetici ve Öğretmenlerin İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları	142
Tablo 4.6. İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Yaşa Göre Farklılıklarını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	143
Tablo 4.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları	144
Tablo 4.8. Entelektüel Sermaye Algılarının Yaşa Göre Farklılıklarını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları	145
Tablo 4.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Görev Türlerine Göre ANOVA Sonuçları	146
Tablo 4.10. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Görev Türleri Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları	147
Tablo 4.11. Yönetici ve Öğretmenlerin İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Görev Türlerine Göre ANOVA Sonuçları	147
Tablo 4.12. Yönetici ve Öğretmenlerin İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Görev Türleri Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları.....	148
Tablo 4.13. Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının Görev Türlerine Göre ANOVA Sonuçları	148
Tablo 4.14. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre t-testi Sonuçları.....	149
Tablo 4.15. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	150
Tablo 4.16. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Kıdemlerine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Sonuçları	150
Tablo 4.17. Yönetici ve Öğretmenlerin İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	151
Tablo 4.18. Yönetici ve Öğretmenlerin İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Kıdemlerine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Sonuçları	152
Tablo 4.19. Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	153
Tablo 4.20. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Okul Kademelerine Göre ANOVA Sonuçları	154
Tablo 4.21. Yönetici ve Öğretmenlerin İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Okul Kademelerine Göre ANOVA Sonuçları	154
Tablo 4.22. Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının Okul Kademelerine Göre ANOVA Sonuçları	155
Tablo 4.23. Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	155
Tablo 4.24. Öğrenen Örgüt Algısının Entelektüel Sermaye Algısı Üzerine Regresyon Analizi Sonuçları.....	158

Tablo 4.25. Öğrenen Örgüt Algısının İnovasyon Odaklı Örgüt Algısı Üzerine Regresyon Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 4.26. Entelektüel Sermaye Algısının İnovasyon Odaklı Örgüt Algısı Üzerine Regresyon Analizi Sonuçları.....	163
Tablo 4.27. Entelektüel Sermaye ve Öğrenen Örgüt Algısının İnovasyon Odaklı örgüt Algısı Üzerine Regresyon Analizi Sonuçları	165
Tablo 4.28. Değişkenler Arasındaki Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkiler.....	168
Tablo 4.29. Değişkenler Arasındaki Yol Katsayılarının Anlamlılık Değeri	168
Tablo 4.30. Modelin Test Edilmesine İlişkin Uyum İndeksleri	169



ŞEKİLLER LİSTESİ

İKİNCİ BÖLÜM

Şekil 2.1. Okullar için entelektüel sermaye teorisi	24
Şekil 2.2. Entelektüel Sermaye İçin Bir Tipoloji.....	26
Şekil 2.3. Örgütsel Öğrenme Kültüründe Bilgi İnşası için Bütünleştirilmiş Çerçeve	40
Şekil 2.4. Öğrenen Örgüt Yapısı.....	40
Şekil 2.5. Öğrenen Örgüt Modeli.....	44
Şekil 2.6. Bui ve Baruch Öğrenen Örgüt Modeli	45
Şekil 2.7. Örgütlerin İnsan Kaynakları Alt Unsuları	47
Şekil 2.8. Teknoloji Alt Sistemi	50
Şekil 2.9. İnovasyonun Boyutları	63
Şekil 2.10. Öğrenen Örgüt ile Entelektüel Sermaye İlişkisi	82
Şekil 2.11. Entelektüel Sermaye ile İnovasyon Odaklı Örgüt İlişkisi	85
Şekil 2.12. Örgütlerde Bilgi Yaratma.	86
Şekil 2.13. Öğrenen Örgüt ile İnovasyon Odaklı Örgüt İlişkisi	88
Şekil 2.14. Örgütsel Öğrenmeyi, Örgüt İnovasyonu ve Performansına Bağlayan Bir Çerçeve	88
Şekil 2.15. Araştırmada Önerilen Model	90

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Şekil 3.1. Yamaç-Eğim (Scree Plot) Grafiği	122
Şekil 3.2. Ölçeğin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi.....	124
Şekil 3.3. Aracı Değişken Modeli.....	135
Şekil 3.4. Yapısal Eşitlik Modelinin Aşamaları	136
Şekil 3.5. Değişkenler Arasındaki Etki Düzeyi Basamakları	137

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Şekil 4.1. Standardize Edilmiş Kalıntı Histogram Grafiği	157
Şekil 4.2. Standardize Edilmiş Yordanan ve Kalıntı Değerleri Saçılım Grafiği.....	157
Şekil 4.3. Standardize Edilmiş Kalıntı Histogram Grafiği	159
Şekil 4.4. Standardize Edilmiş Yordanan ve Kalıntı Değerleri Saçılım Grafiği.....	160
Şekil 4.5. Standardize Edilmiş Kalıntı Histogram Grafiği	162
Şekil 4.6. Standardize Edilmiş Yordanan ve Kalıntı Değerleri Saçılım Grafiği.....	162
Şekil 4.7 Standardize Edilmiş Kalıntı Histogram Grafiği	164
Şekil 4.8. Standardize Edilmiş Yordanan ve Kalıntı Değerleri Saçılım Grafiği.....	165
Şekil 4.9. Değişkenler Arasındaki Etki Düzeyi Değerleri	167
Şekil 4.10. Entelektüel Sermayenin Aracı Eklendiği Ölçüm Modeli	168

KISALTMALAR

- MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı
LOS: Learning Organization Scale (Öğrenen Örgüt Ölçeği)
YEM: Yapısal Eşitlik Modeli
AFA: Açıklayıcı Faktör Analizi
DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI (*Goodness of Fit Index*): Uyum iyiliği indeksi
AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*): Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi
CFI (*Comparative Fit Index*): Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
RMR (*Root Mean square Residuals*): Ortalama hataların karekökü
SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*): Standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü
RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*): Ortalama hataların karekök ortalaması
KMO: Kaiser-Meyer-Olkin Testi
df (*degrees of freedom*): Serbestlik derecesi (sd)
B: Regresyon Katsayısı
Std. Hata: B Katsayısına Ait Hata Değeri
(β): Standartlaştırılmış Regresyon Katsayısını
R: Bağımlı Değişken İle Bağımsız Değişken Arasındaki Korelasyon
R²: Bağımsız Değişkenin Bağımlı Değişkeni Yordama Düzeyi
F: Regresyon modelinin anlamlılığı
ÖÖ: Örgütsel Öğrenme
YÖ: Yenilikçi Öğrenme
VÖ: Vizyoner Öğrenme
YA: Yenilikçi Atmosfer
YD: Yönetmel Destek
ÖE: Öğrenme Engelleri
İS: İnsan Sermayesi
YS: Yapısal Sermaye
İLS: İlişkisel Sermaye
N: Örneklem sayısı
M: Mean (Ortalama)
SD: Standard Deviation (Standart Sapma)

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Günümüzde sanayi odaklı üretim ve çalışma metotları etkini yitirmeye başlamış, bilgi sistemleri ve bilgi teknolojileri hayatın her alanında kendisini daha fazla göstermeye başlamıştır. Örgütlerde bilgi yönetiminin ön plana çıkmasıyla birlikte entelektüel sermaye önem kazanmış ve örgütlerde entelektüel sermaye inşa edilmeye başlanmıştır (Stewart, 1997). Bilginin en önemli hammadde olarak kabul edildiği bu çağda tüm sistemlerde hızlı bir dönüşüm yaşanmaktadır. Özellikle bilginin dönüştürücü gücünün ortaya çıkarmış olduğu yeni toplum yapısının gelişme düzeyi açısından en üstlerde yer alması, yönetim sistemlerinin mantığının da sorgulanmasını sağlamıştır. Bilgi yönetimini merkeze alan öğrenen örgütler, inovasyon ve entelektüel sermaye gibi soyut varlıkların yönetimini daha fazla gündemlerine almaya başlamıştır. Çünkü, maddi olmayan varlıkların yönetiminin önemli hale gelmesi, markaların gelişimi, paydaşlarla ilişkiler, kurumların itibarı ve kültürü, örgütlere sürdürülebilir avantaj sağlayan kaynaklar olarak görülmektedir. Örgütlerin maddi olmayan varlık değerleri oluşturmaları ve bunlardan yararlanmaları temel bir yetkinlik alanıdır (Kannan ve Aulbur, 2004).

Maddi olmayan kaynaklar olarak görülen entelektüel sermaye, bir örgütte rekabet avantajı elde etmek ve diğer sermaye türlerinin değerini artırmak için kullanılan bireysel ve kolektif bilgidir (Casey, 2010; Hermans, 2005; Hussi, 2004). Bireylerin yetkinlik ve yetenekleri, örgütün kültürünü, normlarını, değerlerini ve grup dinamiklerini içeren süreç haritalarıdır (Williams ve Bukowitz, 2001). Entelektüel sermaye modelleri örgütlerin maddi olmayan kaynaklarını “beşeri sermaye, iç sermaye (yapısal sermaye) ve dış sermaye (ilişkisel sermaye)” olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Chang ve diğerleri, 2008; Guthrie ve Petty, 2000; Martin-Sardesai ve Guthrie, 2018; Kell, 2004; Sveiby, 2001a). *İnsan sermayesi*, çalışanları bilgi, beceri ve yetenekleri olmak üzere yeterlikleri ile ilgilenmektedir. *İç sermaye* (yapısal sermaye), örgüt yapısını, örgütsel kültürünü, yönetim felsefesi vb. rutinlerini içine alan bir örgütteki insan olmayan bilgi depolarını

ifade etmektedir. İçsel sermayenin amacı, beşeri sermayenin, entelektüel sermayeye dönüşmesini desteklemektir. İçsel sermaye (yapısal sermaye), insanda bilgi kaynağı oluşturarak onu kullanmasını teşvik eden alt yapıdır (Cheng, 2015; Edvinsson ve Sullivan, 1996). *Dış sermaye* (ilişkisel sermaye) ise, dış çevre ile ilişkilerde gömülü bilgiyi temsil etmektedir. Bir örgütün somut olmayan varlıklarından dolayı sahip olduğu potansiyelidir. Örgütün, makra değeri ve itibarıyla da ilgilidir. Özellikle dış paydaşlardan oluşan ilişkisel sermaye örgütün hedeflerine güçlü bir şekilde ulaşmasına yardımcı olabilir (Chang ve diğerleri, 2008: 3).

Bir örgüt girişimci bir ruhla ortak bir amaç duygusuna sahip olduğunda ve yönetim çevikliğine değer verdiğinde bu üç unsur (beşeri sermaye, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye) birbirini desteklemekte ve güçlendirmektedir (Stewart, 1997). Nitelikli örgütsel yapılarda değişim, sürekli öğrenme ve adaptasyona vurgu yaparak evrimsel ve dinamiktir. Örgütler için en önemli zorluk ilerleme sürecinde iç istikrarı sağlayarak değişim stratejisi ortaya koymaktır. Değişim stratejisi için öğrenme, postmodern çağda örgütsel yenilenme için en önemli kaynaklardan biridir. Bu stratejide, örgütler performansını iyileştirmek ve değişimi yönetme kapasitesini geliştirmeye devam etmek için öğrenen örgüt olarak işlev görmelidir (Silins ve diğerleri, 2002: 24). Öğrenen örgütler, örgüt üyelerini sürekli teşvik ederek ve geliştirerek, örgütsel bağlılığı artırarak ve kendi kendine öğrenen ve öğrenme yaşantılarını yönetebilen bir yapı inşa ederek başarıya ulaşmak için çabalayan okulları temsil etmektedir. Öğrenen örgüt, çalışanların bireysel bilgilerini örgütsel bilgiye dönüştürdükleri ortak bir vizyona dayanmaktadır. Örgütün, öğrenen duruma gelmesinde en önemli faktör örgütteki bireylerin kendileri değildir. Öğrenme süreci, ortak bir kalkınma vizyonunun sürdürülmesinde proaktif bir role sahip tüm paydaşları içine almaktadır (Paletta ve Alimehmeti, 2014; Senge ve diğerleri, 2000).

Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlanması günümüz örgüt yapılarını yakından ilgilendirmektedir. Örgütlerin değişen dünyada ayakta kalabilmesi hayati öneme sahip öğrenme ve inovasyon süreçlerini doğru şekilde ele alması ve yönetmesi gerekmektedir (Eraslan, 2014; Erdoğan, 2012). Eğitim örgütlerinin de eğitim kalitelerini artırma ve hesap verebilir özellikten kaynaklanan sorumlulukları nedeniyle öğrenme ve inovasyon bu aşamada kritik bir role sahiptir. Bununla birlikte eğitim örgütleri, rekabetçi küresel ekonomi içinde bilgi toplumu yaratmak için beşeri sermaye geliştirmeli, politika yapıcılarla etkileşime girmeli ve pedagojik bilginin nasıl yönetilmesi gerektiğini

bilmelidir. Bunun yanında eğitimde başarıyı artırıp, kaliteli öğrenci yetiştirerek de marka değerini artırmalıdır. Bilgi paylaşımının teşvik edildiği bir mekanizmaya sahip eğitim kurumları bilgi kaynaklarını soyut değerlere dönüştürerek entelektüel sermaye oluşmasına yardımcı olabilir. Bilgi paylaşımı, bir örgüt içindeki bilgi ve becerileri yeniden tanımlamak için sürdürülebilir yeteneği geliştirir ve inovasyon odaklı yetereği muhafaze eder ve örgütün amacına ulaşmasını sağlar (Cheng, 2015).

Günümüzde okullar, hızla değişen bir çevrenin artan baskısıyla etkili bir şekilde başa çıkmak için her zaman olduğundan daha hızlı yenileşme ve öğrenmeye teşvik edilmektedir. Öğrencilerin ise toplumda daha etkin olabilmesi ve katkıda bulunmaları için ihtiyaç duydukları beceriler sürekli değişmektedir. Okullar bu değişimi yakalayamadığı gibi çoğu okul bir nesil önce olduğu gibi bugün de aynı görünmektedir. Öğretmenlerden, günümüz öğrencilerinin sahip olması gereken becerileri geliştirmede öğretmenlerin çoğunun yetersiz kaldığı görülmektedir (Schleicher, 2012; Kools ve Stoll, 2016). Gelişen teknoloji ve artan imkanlar sayesinde ise örgütlerin ve bireylerin bilgiye daha hızlı ulaşması daha mümkündür. Bu nedenle eğitim örgütleri, değişen yönetim paradigmaları ve liderlik anlayışları nedeniyle büyük zorluklar yaşamakta, performanslarını artırmak için yapısal değişimlere zorlanmaktadır. Bunun yanında öğretmen ve öğrencilerin değişen rolleri, öğrencilerin uzaktan, örgün ve çevrimiçi eğitimler arasında seçim yapma imkanlarının bulunması gibi nedenlerle eğitim kurumlarında inovasyon kaçınılmaz hale gelmiştir (Özden, 2005; Secundo ve diğerleri, 2018: 2). Sürekli değişen eğitim sistemi ve bundan etkilenen okullar, geleneksel yöntem anlayışlarını bir kenara bırakarak bunun ötesine geçen farklı bir metodoloji ve içerikleri benimsemek zorundadır. Eğitimin değişen dünyasında bilgi hızı, küreselleşen dünyada evrensel unsurlara uyum sağlama mücadelesi, ekonomik sorunlar, sosyal belirsizlikler, teknolojik değişimin hızı ve eğitim kalitesi ile ilgili sorunlar eğitimde kaotik bir hale gelmiştir (Altan, 2018: 233).

Değişen dünyada eğitim süreci ve kurumları ile ilgili oluşan kaotik süreçten, eğitim örgütlerinin hızla sıyrılması ve kendisini güçlendirmesi, bilgi yönetimi, inovasyon, entelektüel sermaye gibi soyut değerlerine önem vermesine bağlıdır. Okulların, eğitim kalitesinin artması ve kamuya hesap verebilir olması için bu ön koşuldur. Okullar, rekabetçi küresel ekonomi içerisinde kaliteli eğitim vererek bilgi toplumu inşa etmek için beşeri sermaye geliştirmesi, karar alıcılara yol göstermesi ve pedagojik bilginin

doğru yönetilmesi gerektiğini bilmelidir. Kurum içi bilgi paylaşım kültürü oluşturarak, çalışanların mesleki yeterlilikleri güçlenmeli, örgütün yapı ve politikaları geliştirmelidir. Bilgi paylaşımı kültürü oluşan örgütlerde, bilgi kaynakları soyut değere dönüşerek entelektüel sermaye oluşmasına yardımcı olmaktadır (Cheng, 2015: 1456). Bu nedenle, okullarda bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenme süresinin iç içe geçmesi, yöneticiler açısından öğrenme çıktısı olan bilginin yönetimi zorunlu kılmaktadır. Bir eğitim örgütünde her bireyin, takımın ve zümrenin sahip olduğu bilgi ise bu kişilerin entelektüel sermayesidir. Eğitim yöneticileri, bilgi yönetim süreçlerini doğru anlayarak okullarının entelektüel sermayesini doğru yönetmelidir (Güngör ve Çelep, 2016: 934).

Bilginin ve nitelikli insan kaynağının, örgütsel yapıların en önemli temel girdilerinden biri olarak görüldüğü, bilginin düzenlenmesi ve dağıtılması gerektiği, bilginin etkili bir şekilde yönetilmesi daha fazla önem verilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Kurumda maddi kaynaklara yapılan yatırımların yanında soyut kaynaklara yapılan yatırımlar daha önemli hale gelmiştir. Eğitim örgütünde bireylerin daha profesyonel olduğu, öğrenme yaşantılarıyla bilgi kaynağına dönüşerek deneyimlerini örgüt faydasına aktardığı bir örgüt kültürü inşa ederek değişim ve yenileşmeyi önü açılabilir. Bu bağlamda, okulların entelektüel sermayesinin artırılması, öğrenen örgütlere dönüşmesi ve inovasyon odaklı yapıya dönüşmesinde mevcut durumlarının tespit edilmesi, elde edilen sonuçların analiz edilmesi, atılacak adımlar ve izlenecek yol konusunda karar alıcılara ve politika belirleyicilere yol gösterilmesi faydalı olacaktır. Bu çalışmada, eğitim kurumlarının sahip olduğu maddi olmayan varlıklarından; entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt yapısına ilişkin düzeyleri yönetici ve öğretmen algılarına göre tespit edilerek aralarındaki ilişki örüntüsü araştırılmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın problem cümlesi “*Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı yapı arasındaki ilişki örüntüsü nasıldır?*” olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı yapı arasındaki ilişki örüntüsünü ortaya çıkarmaktır.

1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algıları *ne düzeydedir?*
2. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algıları
 - a) *Cinsiyet,*
 - b) *Yaş,*
 - c) *Görev türü,*
 - d) *Eğitim düzeyi,*
 - e) *Mesleki kıdem,*
 - f) *Okul kademeleri* değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algıları arasında *anlamı ilişki* var mıdır?
4. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları, entelektüel sermaye düzeylerini yordamakta mıdır?
5. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları, inovasyon odaklı örgüt algılarını yordamakta mıdır?
6. Yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları, inovasyon odaklı örgüt algılarını yordamakta mıdır?
7. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile entelektüel sermaye düzeyleri birlikte, inovasyon odaklı örgüt algılarını yordamakta mıdır?
8. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt, entelektüel sermaye ve inovasyon odaklı örgüt algıları arasındaki yordayıcı ve açıklayıcı ilişkiler örüntüsü nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim kurumlarının entelektüel sermayesinin geliştirilmesi, inovasyon odaklı hale getirilmesi ve öğrenme kapasitelerinin artırılması örgütsel etkililik için önemlidir (Bontis, 1998; Sharifirad, 2010). Bunun yanında, bilginin kullanılması ve nitelikli insan kaynağına sahip olunması da (McAdam ve McClelland, 2002) verimliliği artırmaktadır (Karakuş, 2008). Yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar için öğrenme ortamları oluşturmak ve örgütün hesap verebilirlik kabiliyeti geliştirilmelidir (Cheng, 2015, Watkins ve Marsick, 1993). Örgütsel performansın artırılması için örgütün beşeri,

yapısal ve ilişkisel sermayesini tespit ederek güçlendirmek önem arz etmektedir (Chang, 2007).

Bireyler, toplumlar ve örgütler inovasyon süreçlerinden olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkilenmektedir (Hockley, 2009). Eğitim ve yönetime ilişkin yaklaşım ve paradigmaların sorgulandığı günümüzde, eğitim örgütlerinin değişim ve inovasyona ihtiyacı ve görünmez varlıklarını yönetmesi zorunluluk haline gelmiştir (Kelly, 2004). Bu nedenle değişim gücünün kontrol altına alınması gerekmektedir. İnovasyon, ekonomik ve sosyal ilerlemenin bir itici gücüdür. Bu nedenle değişim gücünün kontrol altına alınması gerekmektedir. İnovasyon, ekonomik ve sosyal ilerlemenin bir itici gücüdür. Sosyo-politik, eğitimsel, ekonomik ve konjonktürel değişimlere yalnızca etkili bir okul hızla ulaşabilmektedir (Buckler, 2006). Değişim sürecinin doğru yönetilmesi ve inovasyon süreci insanların yaratıcılığına, bilgisine, becerilerine ve yeteneklerine ihtiyaç duymaktadır (Baranano, 2005).

Sürekli öğrenme ve yenilik süreci içerisinde olması gereken eğitim örgütleri, daha modern ve insan merkezli, bilgi temelli (Harrison ve Kessels, 2004), entelektüel sermayesi güçlü, inovasyon odaklı, bireyin ve örgütün sürekli öğrenmelerini mümkün kılacak şekilde yeniden düzenlenmelidir (Earl, 2001). Yaşadığımız çağda tüm örgütlerin, rekabet ortamında varlık göstermeleri örgütsel öğrenme sistemlerini her zaman aktif ve güncel tutmalarına bağlıdır (Tapscott, 1998). Eğitim örgütleri, değişen ve teknolojinin hızla ilerlediği bir zamanda, entelektüel sermayenin güçlendirilmesi ile oluşan öğrenme ve inovasyon iklimi sayesinde uluslararası alanda fark ortaya koyabilecek duruma gelebilir (Stewart, 1999). Bu durum, eğitim kurumlarının öğrenen örgüt kapasitesinin artırılması, kurumda bilgi yönetimi ve yaratıcı düşünme süreçlerinin desteklenmesiyle mümkün olabilir. Gelişmiş örgütlerde çalışanların fikirlerini geliştirecekleri ortamlar oluşturulur. Bu tür kurumlarda açık fikirliliğe önem verilir ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine yardımcı olunur. Açık fikirli olmanın önemine inanılan bir kurumda bireylerin yaratıcılık özellikleri de gelişir. Bu şekilde öğrenen örgüt yapısının oluşturulması sağlanır. Kurumlar değişime, öğrenmeye, rekabete, üretkenliğe ve performansa açık hale gelerek verimliliklerin de artış sağlanabilir (Omur ve Argon, 2016). Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında bilgi yönetime önem veren ve örgütsel öğrenme, örgüt performansını iyileştirmektedir (Sharifirad, 2010).

Değişim, sürekli ve kaçınılmazdır. Yenilikler ve değişim örgütler için bilinmeyene yolculuk olarak değerlendirildiği için insanlar bilmediklerine karşı korku ve endişeye kapılmaktadır (Hockley, 2009). Bu nedenle değişim ve yenileşmenin doğru yönetilmesi, örgütün sahip olduğu entelektüel birikimin örgüt dokusuna yedirilmesi gerekir. Bu süreçlerden kurumların güçlenerek çıkması sağlanmalıdır (Köybaşı, 2018). Değişim ve hız çağında işletmeler pazar için kamu kurumları da uluslararası rekabet için stratejiler geliştirir (Dunn, 1971). Türk eğitim sistemi, gelişmiş ülkelerinin eğitim sistemleriyle kıyaslandığında uluslararası geçerliliği olan sınavlardaki başarıları değerlendirildiğinde istenen seviyede olmadığı görülmektedir. Kendini ön plana çıkaran ve yenilikçi bir insan kaynağı politikası uygulamakla uluslararası alanda başarının yakalanması mümkün olabilir (Santos ve Pedro, 2020).

Eğitim örgütleri olarak okulların, öğrenen örgüt, yenilik odaklı örgüt olarak yeniden tanımlaması ve kavramsallaştırması, akademisyenler, eğitimciler ve politika yapıcılar arasında giderek artan bir bakış açısı geliştirmiştir. Bu çalışmada ortaya konulan gerçeklerle birlikte, eğitim örgütlerinin entelektüel sermayenin artırılması, öğrenen örgüt özelliği göstermesi ve inovasyon odaklı yapıya sahip olmasının, örgütlerin etkili ve verimli olmasında olumlu etkisi tespit edildiği takdirde, bu sonuçlar hem ulusal hem de uluslararası alanda önemli kritik kararların alınmasına zemin oluşturabilir. Bu çalışma ile, geleneksel yönetim anlayışı ile hareket eden örgütlerin farklı bir metodoloji benimsemesinde farkındalık oluşturulabilir, eğitim örgütlerinin bilgi yönetimi, kurum içi uzmanlık, ekip çalışması özelliklerinin geliştirilerek etkili ve verimli olmalarına katkı sağlanabilir. Eğitim örgütlerinin nitelikli insan kaynağı istihdam etmesinde, bilgi paylaşım kültürü oluşturarak çalışanların sürekli gelişim sağlamasına ve eğitim örgütlerinin bilgi toplumu ile entegre olmasında etkili olunabilir. Eğitim sisteminin tüm paydaşları arasında işbirliği ve ortak çalışma bilincinin oluşturulması bilinci oluşturulabilir, üst ve alt yönetim kademeleri ve öğretmenlerin değişen rollerinin farkında olmalarına zemin oluşturulabilir ve eğitim örgütlerinin çevreye karşı duyarlı açık sistemler olarak şekillendirilmesi için karar alıcılara yol gösterilebilecektir. Bu hedefler doğrultusunda literatür incelemesi yapılmış, entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı yapı arasındaki ilişkiler örüntüsünü inceleyen çalışmalara rastlanılmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın özgün olduğu ve eğitim yönetimi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

1. Okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşan katılımcı grubu, uygulanan ölçeklere içten ve samimi cevaplar vermiştir.
2. Entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt ölçeklerine ilişkin verilerin toplanması sürecinde kontrol altına alınamayan değişkenler tüm katılımcıları eşit şekilde etkilediği düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. 2020 - 2021 eğitim - öğretim yılında İstanbul ili Maltepe, Kartal, Pendik, Tuzla, Sultanbeyli ve Adalar ilçelerinde bulunan devlet kurumlarında görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden veri toplanarak yapılmıştır.
2. Eğitim örgütlerinde öğrenen örgüt, entelektüel sermaye ve inovasyon odaklı örgüt yapısını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle şekillendirilmiştir.

1.6. Tanımlar

Öğrenen Örgüt: Bireylerin gerçekten arzu ettikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli geliştirdikleri, yeni ve kapsamlı düşünce kalıplarının beslendiği, kolaktif çalışma anlayışının benimsendiği ve insanların sürekli olarak bütünü görmeyi öğrendikleri bir örgüttür (Senge, 1990).

Örgütsel Öğrenme: Örgütlerin iç ve dış değişimi anlamlandırma ve bunlara tepki verme konusunda kolektif yeteneğini geliştiren bilgileri bir araya getiren, toplu olarak yorumlayan ve örgüt faydasına dönüştüren sürekli bir öğrenme sürecidir (Kools and Stoll, 2016).

Bilgi Yönetimi: Örgütteki sürekli artan bilgi kapasitesini güncelleyen, oluşan bilgileri ulaşılabilir hale getiren, gerek duyulan bilgilere istenilen zamanda ulaşılması için gerekli mekanizmaları işleten ve gerekli bilginin örgüt bireyleri arasında paylaşılmasını sağlayan bir disiplindir (Harrison ve Kessels, 2004).

Entelektüel Sermaye: Örgütlerde zenginlik yaratmak için kullanılabilecek - bilgi, tecrübe, deneyim gibi – biçimlendirilmiş ve sahip olunan entelektüel varlıklardır (Davenport ve Prusak, 1998; Stewart, 1997).

İnovasyon: Orijinal, yeni ve değerli bir ürünü, üretim sürecini ya da hizmeti yaratmak için bilgi sentezi, kombinasyonu ya da somutlaştırılmasıdır (Luecke, 2008).

Beşeri Sermaye: Yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarından oluşan örgütün “düşünen boyutu” ele alınması gereken sermayesidir (Kelly, 2004).

Yapısal Sermaye (içsel sermaye): Örgüt yapısında, sisteminde ve süreçlerinde bulunan, çalışanların değişimine bağlı olmaksızın devamlılık gösteren, yeniden üretilebilir ve paylaşılabılır bilgi ve denetimlerin bütünüdür (Steward, 1997).

İlişkisel Sermaye (dışsal sermaye): Bir örgütün, iş yaptığı insanlarla (öğrenciler, ebeyevnler, toplum, mezunlar, tedarikçiler, resmi ve özel kurumlar, yerel ve ulusal düzeydeki eğitim otoriteleri, üniversiteler, sivil toplum örgütleri vb.) olan ilişkilerinin değeridir (Stewart, 1997).

İKİNCİ BÖLÜM

İLGİLİ LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt kavramları ile ilgili literatür taraması yapılarak kavramların detaylı anlatımlarına ve ilgili araştırmalar bölümünde, bu kavramlara ilişkin daha önce yapılan çalışmaların bir kısmına kısaca yer verilmiştir.

2.1. ENTELEKTÜEL SERMAYE

Entelektel sermaye, örgütlerin gelişiminde kritik role sahip soyut kaynaklardandır. Bu kavramın iyi anlaşılması için öncelikle tanımının yapılması, bilgi çağında bilgi yönetimi ile ilişkisinin tespit edilmesi, unsurlarının anlatılması, nasıl yönetileceğinin iyi anlaşılması ve ölçümünün nasıl yapılacağına ilişkin fikir sahibi olunmasının gerekliliği anlaşılmıştır.

2.1.1. Entelektüel Sermaye Kavramı

İnsanlık tarihi günümüz değer yargılarını oluşturan kadar pek çok değişim ve gelişim geçirmek zorunda kalmıştır. Son yüzyılda devrim niteliğinde yaşanan en büyük gelişim bilginin; teknoloji, sanayi, tarım, eğitim gibi tüm alanlarda itici güç olarak kullanılmasıdır. İçinde yaşadığımız “bilgi çağı” ya da “bilgi toplumu” olarak adlandırılan bu dönemde bilgi en büyük zenginlik kaynağı olarak görülmektedir. Bilgi, sosyal ve ekonomik refahın oluşmasında başlıca faktör olarak değerlendirilmektedir (Drucker, 1993: 6).

2019 yılının son aylarında ortaya çıkan ve 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını sürecinde milyonlarca kişi ekonomik sıkıntılar yaşamak zorunda kalmışken, var olan bilgiyi dönüştürebilen, tüm imkânlarda bilgi aktarımına devam edebilen ve yeni bilgi üretimine destek verebilen bireyler ve örgütler bu kriz sürecinde fark yaratmış ve bilginin değerini göstermiştir. Küresel rekabetin hız kazandığı bu dönemde, bilgiyi değere dönüştürmeyi başararak yenilik üretme kapasitesini artırmış örgütler, geleneksel yapısını güçlendirmekten ziyade entelektüel varlıklarını zenginleştirmeye çalışmıştır. Özellikle eğitim örgütlerinde “uzaktan eğitim” kavramının tüm kademelerde yer alması sebebiyle eğitim farklı alanlara kaymış ve eğitimcilerin

bilgi birikimi, beceri ve yeterlilikleri büyük önem teşkil eder duruma gelmiştir. Bu süreçte görülmektedir ki, günümüz rekabet ortamında eğitim örgütlerinin güç ve başarı algısının, “daha çok bilgi aktarımı ve bilgi üretimi” doğrultusunda değiştiği görülmektedir.

Güç ve başarı, yalnızca eğitim örgütlerinin değil tüm örgütlerin elde etmek istedikleri en değerli olgudur. 21. Yüzyılda örgütlerin soyut varlıkları, bu değerlerin belirleyicisidir. Yalnızca dijital ve sanal ortamlarda faaliyet gösteren pek çok şirketin, diğer alanlarda faaliyet gösteren büyük sermayeli uluslararası şirketlerden çok fazla kar oranına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum dijital çağda, örgütlerdeki fark yaratan gücün “bilgi” olduğunu göstermektedir. Örgütlerin sahip oldukları bilginin değere dönüştürülerek, bilgiden örgütün fayda sağlar duruma getirilmesi olarak adlandırılan soyut varlıklar “Entelektüel Sermaye” olarak ifade edilmektedir (Stewart, 1997).

Örgütlerin görünmeyen silahı olarak adlandırabileceğimiz entelektüel sermaye ile ilgili birçok farklı tanımının literatürde yer aldığı görülmektedir. Entelektüel sermaye kavramına ilişkin, ortaya çıkışından günümüze gelene kadar yapılan tanımlamalara ve açıklamalara bakıldığında birbirinden farklı pek çok bakış açısı olduğu görülmektedir. Entelektüel sermaye kavramının literatürde ilk kez hangi tarihlerde yer aldığına ilişkin tam anlamıyla bir görüş birliği olmadığı söylenebilir. Ancak bilginin önemi milattan önceki dönemlere kadar dayanmaktadır. Platon milattan önce yazmış olduğu bir mektupta “bilgi erktir” ifadesini kullanmıştır. Sonrasında geçen yüzyıllar boyunca bilgiye ilişkin en dikkat çekici tanımlama Francis Bacon tarafından yapılmıştır. Bacon’ın hayalini kurduğu güçlü devlet anlayışındaki en önemli unsuru bilgi olarak görmüştür. Ayrıca Francis Bacon’a göre “bilmek egemen olmaktır” ve “bilgi güçtür” (Bacon, 1999) sözleri günümüze kadar etkisini sürdürmüştür. Bilgi çağı olarak kabul edilen günümüzde, insanların ilerleme için ortaya koyduğu argümanların neredeyse tamamı bilgi temellidir. Bir örgüt için katma değer üretmenin ve rekabet ortamında hayatta kalmanın temelini bilgi oluşturmaktadır (Çetin ve Kınık, 2020).

Bilginin önemi ve gücüne ilişkin tanımlamalar çok eski tarihlere dayansa da bireyler, örgütler ve toplumlar arası rekabetin dengesini değiştirdiği düşünülen entelektüel sermaye kavramının ortaya çıkışına kadarki süreçte örgütlerin bilgiye ilişkin tutumları zaman içinde değişim göstermiştir. 1950’li yıllara doğru fabrikalarda üretimlerin artması için üretim odaklı bilginin gerekliliği değer kazanmaya başlamıştır (Guthrie, 2001; Kandemir, 2008). 1950’li yılların başında teknolojik aletlerin sayısı artmış her

geçen gün farklı makinalar kullanılır olmuştur. Bu teknolojik gelişmeler yalnızca fabrikalardaki üretim makinelerine yönelik değil ulaşım, savunma, tarım ve eğitim gibi toplumu etkileyen her alanda dikkat çekmiştir. Böylelikle örgütler arasındaki güç dengesinde “bilgi” kayda değer bir unsur olarak görülmüş ve bilgi toplumunun değeri artmıştır. Bu dönemde entelektüel sermaye kavramının ortaya çıkışında en dikkat çekici bir diğer gelişme ise 1959 yılında Peter Drucker’ın yapmış olduğu bir çalışmada ilk kez “bilgi işçisi” kavramını kullanmasıdır. İlerleyen yıllarda T.W.Shultz, A.Kruger, G.S. Becker ve E.F.Denison gibi iktisat alanında önde gelen kişilerin, beşeri sermayenin örgütleri ne denli etkilediğini açıklamaya yönelik ifadeleri entelektüel sermaye kavramının doğuşuna zemin hazırlamıştır. Nitekim ilk kez 1969 yılında J.Kenneth Galbraith entelektüel sermaye kavramını kullanmış ve kaynağı insan zekası olarak görülen bir unsur olarak açıklamıştır (Lentjushenkova ve Lapina, 2014: 2). Daha sonraki yıllarda Galbraith’in tanımına atıflar yapan çalışmaların sayısı artmıştır. 1975 yılında Michael Kalecki yayınlamış olduğu bir makalede (Feiwel, 1975) kişilerin sahip olduğu entelektüel sermayenin zaman içinde giderek arttığını ancak insanların büyük bir kısmının bu birikimin farkında olmadığını ifade ederek entelektüel sermayenin farkında olmanın önemi üzerinde durmuştur (Sawyer, 1985).

Entelektüel sermaye kavramının literatürde ilk kez hangi tairhte yer aldığına ilişkin bir diğer görüş ise 1980 yılına aittir. Hiroyuki Itami 1980 yılında Japonya’da “Görünmeyen Aktifleri Harekete Geçirmek (Mobilizing Invisible Assets)” isimli bir araştırma yayınlamıştır. Bu çalışma ancak 1987 yılında İngilizceye çevirilerek daha geniş kitlelere ulaşmış ve böylelikle entelektüel sermaye kavramına ilişkin ilk bilimsel çalışma olarak görülmüştür (Itami ve Roehl, 1991). Söz konusu çalışmada Itami, rekabet toplumundaki sermaye piyasasına yön veren büyük işletmelere seslenmiş ve asıl performans farkına etki eden faktörün görünmeyen soyut yapıların doğru yönetimine bağlı olduğunu vurgulamıştır (Chang, 2007). 1985 yılında Flamholdz’ın sunduğu “İnsan Kaynakları Muhasebesi” adlı yayınından sonra örgütleri maddi olmayan değerler üzerine yapılan çalışmalara ilgi artmıştır. Sonrasında K. Erik Sveiby’in entelektüel sermayenin örgütler üzerindeki etkilerini içeren tüm çalışmalarını bir araya getirerek oluşturduğu “Görünmeyen Bilanço-The Invisible Balance Sheet” adlı kitabı yayınlanmıştır. Bu çalışmada entelektüel sermayenin ölçülmesi gerektiğine atıflar yapılmış ve ayrıca entelektüel sermayenin nasıl ölçülebileceğine ilişkin başlangıç teorileri sunulmuştur. Entelektüel sermayenin gelişimi, bu konuya ilişkin insan sermayesi ve maddi

olmayan varlıklar tespit edilmesi gibi bilgi sermayesinin ölçümünün gerekliliğine vurgu yapıldığı görülmektedir (Sveiby, 1989).

Entelektüel sermaye kavramının ilgi görmesi ve üzerinde farklı çalışmaların yapılarak zenginleştirilmesi 1990'lı yılları bulmuştur. Konuya ilişkin en önemli adım 1991 yılında Thomas Stewart tarafından atılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'nde yayın yapan *Fortune* adlı derginin editörü olan Stewart "Beyin Gücü-Brainpower" adlı çalışmasında oldukça ses getiren ifadelerle yer vermiştir. Stewart entelektüel sermayeyi, "işletmeye piyasada rekabet avantajı sağlayan, işletme çalışanlarının bildiği her şeyin toplamı" şeklinde tanımlamıştır. Bu tanımlaması nedeniyle entelektüel sermaye kavramına örgütsel anlamda bakış açısı geliştiren ilk kişi olarak nitelendirilmektedir (Stewart, 1991).

1990 yılında, bir İsveç sigorta şirketi olan Skandia AFS'nin, Leif Edvinsson'u "Entelektüel Sermaye Editörü" olara önermiştir. Dünya'nın ilk "entelektüel sermaye" yönetici ünvanına sahip olan Edvinsson'dan sonra örgütlerin entelektüel sermayelerinin yönetimi konusunda çalışmalar gündeme gelmiş ve profesyonel düzeyde ilk entelektüel sermaye yöneticileri ortaya çıkmaya başlamıştır. İlk entelektüel sermaye yöneticisi olan Leif Edvinsson, entelektüel sermayeyi "bilançoda görülmeyen varlıkları ve ölçülmeyeni ölçen ve değere dönüştürebilen bilgi" ve "piyasada rekabet üstünlüğü sağlayan bilgi, uygulama deneyimi, örgütsel teknoloji, müşteri ilişkileri ve profesyonel becerileri olan bireylere sahip olma" şeklinde tanımlamıştır (Edvinsson, 1997).

1992 yılında entelektüel sermayenin ölçülmesinin gerekliliğine yönelik yaklaşımların dikkat çektiği görülmektedir. Burada Kaplan ve Norton'un (1992) oluşturduğu "Kurumsal Karne-Balanced Scorecard" yaklaşımı dikkate değerdir. Bu yaklaşımla birlikte, bir örgütün sahip olduğu finansal olmayan değerlerinin örgütün ilerleyen dönemlerdeki performansına ne denli etki edeceği vurgulanmıştır. Kaplan ve Norton (1992) bu yaklaşımı, örgütlerin geleceğine ilişkin atılacak yatırım adımlarına etki eden bir yönetim sistemi olarak da nitelendirmektedir.

Entelektüel sermaye kavramın gelişimine ilişkin 1997 yılından itibaren oldukça önemli sayıda çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Kavramın popülerliğinin günden güne artmasına Thomas Stewart'ın 1997 yılında yayınlamış olduğu "Entelektüel Sermaye: Örgütlerin Yeni Zenginliği- Intellectual Capital: The New Wealth of Organizations" adlı çalışma büyük katkı sağlamıştır. Bu çalışmasında Stewart, ele aldığı entelektüel

sermaye kavramına yeni bir tanımlama yaparak “zenginlik yaratmak üzere kullanıma sokulabilen entelektüel malzeme (bilgi, enformasyon, entelektüel malzeme ve deneyim) ve elde edilmiş kullanışlı bilgi ” ifadelerini kullanarak farklı bir bakış açısı sunmuştur (Stewart, 1997; Guthrie, 2001). Entelektüel sermaye kavramına tanımlamalarda “maddi olmayan ve duran varlıklar” vurgusu yapılmaktadır. Stewart (1997) kavramı dışsal sermaye, içsel-yapısal sermaye ve insan sermayesi olara üç boyutta ele almıştır. Williams ve Bukowitz (2001) yılında sundukları çalışmada, entelektüel sermaye tanımlamasının “işletmenin kültürünü, normlarını, değerlerini, grup dinamiklerini, bireysel yeterlilikleri ve kişisel yetenekleri, işletmenin teknik donanımları ve yol haritaları” gibi unsurları kapsar nitelikte olması gerektiğini vurgulamıştır.

Entelektüel sermaye doğru kullanıldığında katma değeri artıran oldukça dinamik bir unsur olarak görülmelidir. Ayrıca entelektüel sermaye, yalnızca örgüte ilişkin kullanılan tüm verilerin yer aldığı bir veritabanı ve bu verilerin kullanılacağı bir bilgi yönetimi süreci değil, örgütün faaliyetlerini nasıl tasarlaması gerektiği ve faaliyetlerini sürdürebilmesi için neyi korumak zorunda olduğunu saptaması için gerekli fikirlerden oluşmaktadır. Elde ettiği bilgiyi kullanmasıyla daha yüksek performans sağlayan kurumlar rekabet ortamında avantajı ele geçilebilir. Kurumu bu konuma getiren asıl etken entelektüel sermaye olarak görülmelidir (Ünal, 2010: 25).

Bir kurumun değerinin ne kadar kişilerarası ilişkiler, kurum içi uzmanlık, denetim ve yetkinlikler, inovasyon kapasitesi gibi gizli değerlerden geldiğini ve ne kadar geleneksel sabit varlıklardan geldiğini ölçmek zor olsa da varlıkların önemli bir zenginlik oluşturduğunu ve bu zenginliklerin ciddi bir şekilde yönetilmesi gerektiği bilinmelidir. Çünkü entelektüel sermaye, bir kurum için geleneksel anlamda bir varlık olmanın yanında bir değer üretme potansiyelini temsil etmektedir. Görünmez varlıkları yönetmek yeni yönetim paradigmasının zorunluluğudur (Kelly, 2004).

Entelektüel sermaye kavramına ilişkin yapılan tanımlamalardaki ortak özellikler şu şekildedir (Engström ve diğerleri, 2003: 287-288):

- Literatürde yer alan entelektüel sermaye tanımları çeşitlilik göstermektedir.
- Entelektüel sermaye, bir kurumun varlığına değer katmalıdır. Bir kurumda var olan entelektüel sermayenin geliştirilmesine paralel olarak kurumun maddi değerinde de artışın olması beklenmektedir. Aksi durumda somut fayda sağlamayan değerler entelektüel sermaye olarak değerlendirilmemelidir.

- Yapılan tanımların çoğunda belirli kavramlar sıklıkla vurgulanmaktadır. Özellikle: bilgi, beceri, maddi olmayan, fark yaratan ve görünmeyen değerler ve rekabet üstünlüğü sağlayan varlıkların toplamı.
- Entelektüel sermayenin bileşenleri olarak beşeri sermaye, örgütsel sermaye ve müşteri sermayesi kavramları arasındaki fark belirgin olarak kabul görmüştür.

Entelektüel sermayenin zamanla değerinin daha anlaşılır hale gelmesi ve örgütlere sağladığı değer nedeniyle örgütlerin entelektüel sermayelerinin profesyonel bir şekilde yönetilmesi gerektiği anlaşılmıştır (Engström ve diğerleri, 2003: 287-288).

2.1.2.Bilgi Yönetimi ve Bilgi Çağı

Örgütler için bilgi kavramı, ait olduğu örgütün varlığına değer katabilen, verimi artırabilmek için kategorize edilerek fiilen kullanılabilen tüm verilerdir (Şanal, 2006). En temel haliyle bilgi yönetimi, örgütün sürekli değişen ve gelişen bilgi kapasitesini yenileyen ve örgütün bünyesindeki bilgi değeri taşıyan tüm değerlere herkesin kolaylıkla ulaşabilmesini için ilgili işlem basamaklarını kurgulayan disiplindir (Harrison ve Kessels, 2004). Kurumlardaki profesyonel bilgi yönetiminin olmasının amacı, doğru bilgiyi yakalamak, onu kuruma fayda sağlar şekilde geliştirmek ve kurumdaki bilgi çalışanlarının bu bilgiyi sistematik olarak paylaşacakları ortamları kurgulamaktır. Bilgiyi elde eden ve kurum içinde yayabilen örgütler pek çok avantaj elde etmektedir (Daghfous, 2003'dan aktaran Güçlü ve Sotirofski, 2006). Earl'a (2001) göre bilgi yönetimi, ürün ve yenilik sürecinin, yönetim kararlarının alınması, uygulanması ve geliştirilmesinin, bilgi üretimi-aktarımı-değere dönüştürülmesi süresinde örgütsel uyumun ve yeniliğin merkezi olarak görülmelidir. Bilgi yönetimi süreci özellikle çalışanların, yaratıcılıkları ile bilgi teknolojilerinin bilgi üretme yeteneklerinin birlikte bir sinerji oluşturması sürecini araştırmaktadır. Bu süreçte, örgütsel performansın artırılması ve bilginin durgun olmaktan ziyade fiilen uygulanması sürecini akılcı ve stratejik bir şekilde yürütülmesi önemlidir. Bu süreçte, üretici bilginin elde edilmesi ve yaratılması, korunması, örgüt içi paylaşılması, geliştirilmesi ve örgütün faydasına kullanılması gerekmektedir. Bu süreçte amaçlanan, değerli yeni bilgilerin belirlenerek bunların ilgili yerlere ulaştırılması ve bilgi alt yapısının sürekli güncel bir şekilde tutulmasıdır (İnce ve Oktay, 2006: 20). Bilgi yönetimi tanımları literatürde çeşitlilik göstermektedir. Amerikan Verimlilik ve Kalite Merkezi (APQC) bilgi yönetimini; bilgi ve bilginin ortaya çıkmasına, değer yaratmak için doğru zamanda

doğru kişilere aktarılmasına yardımcı olacak yaklaşımlar olarak; Ikijuro Nonaka (The Knowledge – Creating Company’nin yazarı) bilgi yönetimini, hakikate karşı kişisel inancı meşrulaştıran dinamik bir süreç için örtük ve açık bilgi çerçevesi; Karl – Erik Sveiby (The Know-How Company’nin yazarı) bilgi yönetimini, maddi olmayan varlıklardan ticari değer yaratma sanatı; McKinsey ve Go bilgi yönetimini, bilginin yaratılmasına, geliştirilmesine ve bir kuruluşun değer yaratma süreçlerine uygulanmasına yönelik amaçlı ve sistematik bir yaklaşımla bilinçlendirme süreci olarak tanımlamıştır (Buckman, 2004: 17-18).

Barutçugil (2002) ise örgütsel olarak bilgi kavramının ortak özelliklerini şu şekilde sıralmıştır:

- Bilgi sonsuzdur ve ortaya çıktığı ilk andan itibaren çoğalma özeliğine sahip ve herhangi bir şekilde sınırlandırılmayacak niteliktedir.
- Bilgi ne kadar çok kullanılırsa değeri o kadar artmaktadır.
- Bilgi dinamiktir ve kullanılmadığı sürece fayda sağlamaz.
- Bilgi yalnızca varlığına ihtitiyaç duyanlar için değerli görünmektedir.

Eğitim örgütlerinde bilgi kavramı, yöneticilerin herhangi bir durum karşısında daha akılcı kararlar alabilmesinde rol oynayan unsurların her biri olarak tanımlanmaktadır. Eğitim örgütü yöneticilerinin herhangi bir sorun karşısında ya da belirli bir amaca ulaşmada, gereğinden fazla bilgi toplaması da, konuya ilişkin doğru kararı ve etkili karar alabilmesini zorlaştırmaktadır. Bu durumda doğru bilgiyi seçip ayırmak zaman alırken diğer bilgiler herhangi bir anlam taşımadığı için karar verme sürecini olumsuz etkilemektedir. İşte böyle sebeplerden ötürü bilgi yönetimi bir gereklilik haline gelmiştir (Davenport ve Prusak, 2000).

Bilgi yönetimi ile örgüt bünyesinde artan bilgi sermayesi sürekli güncel tutulur, bilgiler ihtiyaca göre ulaşılabilir hale gelir ve bilginin gerekli kısımları örgüt çalışanları ile paylaşılması sağlanır. Bu durum günümüz örgütleri için en mükemmel avantajlardan biridir. Bilgi yönetimi, insanlar, teknoloji ve yönetim süreçlerini ele aldığı için örgütün işleyişinde olumlu etkisi bulunmaktadır. Bunun yanında bilgi yönetimi, ekonomi, psikoloji ve enformasyon yönetim ile de yakından ilgilidir (Güçlü ve Sotirofski, 2006: 355-356).

Bilgi ve yönetim kavramlarının esasen bir arada kullanılması ve açıklanması zordur. Bilgi daha çok kavramaya yönelik üst düzeyde bireysel bir kavramdır. Yönetim ise

örgütün ortak amaçları için birlikte çalışmayı zorunlu kılan örgütsel süreçleri kapsamaktadır. Bilgi üreten kişilerin büyük bir kısmı klasik tavrıla yönetilmekten hoşnut değildir. Fakat rekabet dünyasında bilginin örgütsel bir kaynak olarak oldukça kritik bir noktada olduğu herkesin bildiği bir gerçek olarak görülmektedir. İşte bu sebeple bilginin profesyonel bir yönetim sistemi ile yönetilmesi gerektiği ve bilgi yönetiminin şansa bırakılmaması bilgi çalışanları da dâhil olmak üzere örgütün tüm unsurları tarafından kabul edilmiştir (Barutçugil, 2002).

Bilginin kullanılması ve nitelikli insan kaynağına sahip olunması örgütlerin temel üretimi gerçekleştirmesinde önemlidir. Bilginin etkili bir şekilde kullanılması, eğitim niteliği yüksek olan çalışanlardan, örgütün karmaşık çevresiyle etkileşim içerisinde olunması, bilginin hızlı üretilmesi ve bunun için örgütsel öğrenme kapasitesinin geliştirilmesi, acımasız rekabet koşullarının hâkim olduğu bir ortamda bilgi toplumu örgütlerinin farklı yeterliliklerinin olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu örgütler, hem öğretimin hem de yönetimin ele aldığı tüm unsurlar içerisinde özellikle insan unsurunu ön planda tutarak, insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyerek ve kurumsal hafızayı kapsayan bu kaynakları yöneterek kurumsal etkililiği sağlamaktadır (Karakuş, 2008: 178).

Bilgi yönetimi, entelektüel sermaye kavramı ile oldukça yakın bir akrabalık ilişkisine sahiptir. Bu nedenle iki kavramın birbiri ile kuzen olduğu söylenilebilir. Entelektüel sermaye “bir örgütte rekabet üstünlüğü sağladığı bilinen her şeyin toplamı” olarak tanımlanırken, bilgi yönetimi “maddi olmayan varlıklardan değer yaratma sanatıdır” şeklinde tanımlanmaktadır (Stewart, 1999: 6). Bilgi yönetimi kavramının çoğunlukla odaklandığı noktalar entelektüel sermayeyi kapsayan süreçler, entelektüel sermaye ölçümleri, değerlendirmeler ve yatırımların zaman içindeki değişimi gibi hususlardır. Entelektüel sermaye ise şirketin sahip olduğu insan, yapısal ve müşteri sermayesi olarak net ayrılan hususları inceler. Ülkeler, şehirler ve toplumlarda bilginin inşa edilmesi, korunması ve kullanılmasında entelektüel sermaye yönetsel bir ekosistem olarak nitelendirilmektedir (Secundo ve diğerleri, 2018: 3).

Her örgütün entelektüel sermayesi vardır ve kurumlar entelektüel sermayenin büyümesiyle ilgilenmektedir ancak bunu yapmanın yolu bilgi yönetimidir. Eğitimciler okulların sorumluluklarının arttığını ve eğitim örgütlerinin karmaşık yapısının göz ardı edildiğini düşünmektedir. Bu nedenle örgütlerin maddi ve maddi olmayan varlıklarına değer biçmek ve bunları yönetmek süreklilik açısından önemlidir (Basile, 2009: 9).

Bunun için örgütleri farkı özelliklerine göre ayırarak olumlu ya da olumsuz yönlerini incelemek gerekmektedir. Eğitimde örgütleri farklı özelliklerine göre incelendiğinde bu örgütleri dört ana başlıkta belirtmek mümkündür. Bunlar: profesyonel topluluk, örgütsel anarşi, açık sistemler, öğrenen örgütler. i) *Profesyonel topluluk*: Kurum çalışanlarının refahını, rızasını ve kolektif ilişkilerin önemini, motivasyonunu ve insani gelişim faaliyetlerinin etkinliğinin önemi üzerinde durmaktadır (Fullan ve Hargreaves, 1992). ii) *Örgütsel anarşi*: Kurumun üyeleri arasında resmi ve gayri resmi bir koordinasyon mekanizması yoktur. Öğretmenler takım çalışmasına karşı ilgi göstermez ve okul ortak bir gelişim vizyonu olmadan sürdürür. Örgütsel yapının formalizasyonu ve operasyonel süreçlerde bu durum öğretmenlere güç bir özerklik kazandırır (Cohen ve diğerleri, 1972). iii) *Açık sistemler*: Bireysel ve grup çalışmalarının dışardan yönlendirilmesine açık olması durumudur. Okul net olarak hedefleri belirlenmemiş ve çevresiyle uyum sağlamaya ve meşruiyet kazanmaya çalışan kurumlar olarak tanımlanır. Etkinlik ve faaliyetlerinde fikir birliği sağlamak için şartlar uygun hale getirilir. iv) *Öğrenen örgütler*: Çalışanların sürekli teşvik edildiği, geliştirildiği, kurumsal bağlılığa önem verildiği, kendi başına öğrenebilecekleri imkanların oluşturulduğu, öğrenme süreçlerini destekleyen bir yapının var olduğu, öğrenmenin bireysel bilgiden örgütsel bilgiye dönüşerek ortak vizyonun belirlendiği kurumlardır (Senge ve diğerleri, 2014). Örgütlerin öğrenen örgüt olarak şekillendirilmesi etkili ve verimli olmalarında, uzun süre hayatta kalmalarına ve gelişimlerini sürdürmelerinde kritik öneme sahiptir.

Yaşadığımız bilgi çağında tüm örgütlerin, rekabet ortamlarında varlık gösterebilmeleri için “örgütsel öğrenme” sistemlerini her zaman aktif ve güncel tutmaları gerekmektedir (Tapscott, 1998: 182-183). Bu açıdan bakıldığında zaman öğrenen örgütlerini sürekli olarak araştırmalarına devam eden ve bünyesinde barındırdığı tüm bilgi birikiminin yani entelektüel sermayesinin farkında olan örgütler olarak da tanımlamak mümkündür. Stratejik bir öğrenen örgüt felsefesi, öğrenmenin, sürdürülebilir stratejik avantajın kaynağı olduğunun kabulüne dayanır. Bu nedenle yönetim, öğrenmeyi kurumsal hale getirmenin bir yolu olarak sürekli denemeler yapmaya kararlıdır. Bu süreçte başarısızlıkta beklenen beklenen bir durumdur. Stratejik planlamanın ölçüsü, zorunlu olarak esneklik ve beklenmedik durumların bilinçli bir şekilde değerlendirilmesidir (McGill ve Slocum, 1993: 77). Yeni süreçleri işe koşma ve denemenin getirdiği belirsizlikler öğrenme yaşantısını kesintiye uğratmamalıdır. Bilgi çağında toplumların eğitim programları için belirleyici olan odak noktası “öğrenmenin devamlılığı” prensibidir. Bilgi toplumunda

örgütler ve bireyler daima öğrenmek zorundadır. Bu nedenle eğitim örgütleri öğrenen örgütler sıfatını taşımalıdır. Senge'ye göre de öğrenen örgütün mikenk taşı "sürekli gelişim ve öğrenmeye bağlılıktır (Senge, 2004). Öğrenen örgüt olabilmek ve öğrenmeye bağlı kalmak için sahip olunan entelektüel sermayeyi iyi tanımlamak, daima gelişim odaklı olmak ve tüm bu süreçlerde bilgiyi doğru yönetebilmek gerekmektedir (Güçlü, 1999).

Eğitim örgütleri bilgiyi farklı şekillerde ele alır, dönüştürür aktarır ancak bu öğrenen organizasyonlar için yeterli değildir. Okulu gerçek anlamda bir öğrenme örgütü haline getiren kendine özgü sahip olduğu maddi ve maddi olmayan, yaratıcı, benzersiz ve kolay bir şekilde taklit edilemeyen entelektüel sermayesidir (Sveiby, 1997). Her örgütün entelektüel sermayesini kullanma biçimi birbirinden farklıdır. Öğrenen örgütlerin entelektüel öğrenme kapasitelerini kullanmalarıyla ilgili literatür incelendiğinde şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır. i) *Sürekli mesleki gelişim*: bilgi akışının yoğun olduğu kurumlarda çalışanların bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyecekleri düşünülmektedir. ii) *Risk alma eğilimi*: Bireylerin değişime açık olduğu, inisiyatif almak ve denemekten çekinmediği, gerçekleştirilen değişim ve inovasyon süreçlerinin bir parçası olmak istediği varsayılmaktadır. iii) *Dürüst işbirliği*: Açıklık ve güven ortamına sahip olan eğitim kurumları grup çalışmasına eğilim gösterir. İşbirliğinin öğrenmeyi desteklediği ve farklı aktivitelerin ortaya çıkarılmasını sağladığı düşünülmektedir. iv) *Paylaşılan vizyon*: Gelişim için paylaşılan bir vizyon oluşturmak ve arzu edilen bir geleceği birlikte tasarlamak için önemlidir. Öğrenen örgütler tüm çalışanlara çok güçlü bir yön duygusu sağlar ve bunu amaç ve stratejilere dönüştürür. v) *İzleme ve değerlendirme*: Sonuçları ve uygulamaları analiz etmek öğrenen örgütlerde kilit bir öneme sahiptir. Öğrenen örgütler geri bildirim mekanizmalarına sahiptir. Bu mekanizmalar sayesinde belirli hedefler için yapılan belirli hatalar telafi edilir ve çevresel koşulların farkında olunması sağlanır (Isaacson ve Bamburg, 1992; Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995; Senge ve diğerleri, 2014; Silins ve diğerleri, 2002; Paletta ve Alimehmeti, 2014).

2.1.3. Entelektüel Sermayenin Unsurları

Entelektüel sermaye kurumların değerini artıran, örgütün birçok farklı alanlarda, çeşitli uygulamalar yapmalarını sağlayarak önemini artıran, örgütün hem maddi hem de manevi varlıklarını inceleme konusu yapan önemli bir değerdir. Örgütlerin sahip olduğu soyut değerlerin entelektüel sermaye olarak nitelendirebilmek için, kurumun stratejileri

ve hedefleri bağlamında bir katma değer ifade etmesi, kurumlar arası rekabette avantaj sağlaması ve diğer örgütlerden üstün kılıcı bazı ayrıcalıklı özelliklere sahip olması gerekmektedir (Stewart, 1997).

Entelektüel sermayenin unsurları ile ilgili olarak özellikle popülerliğinin hayli arttığı 1990'lı yılların sonlarına doğru farklı yorumlar yapıldığı dikkat çekmektedir. Entelektüel sermaye unsurları ile ilgili kavramsal çerçevede ifade edilen farklı bakış açılarından belli başlı olanları şöyle sıralanmaktadır;

- Kaplan ve Norton (1996);
 - a) Dışsal sermaye (hisse senedi piyasası, müşteriler, tedarikçiler),
 - b) İçsel sermaye (örgüt yapıları, süreçleri ve yönetimi),
 - c) Beşeri sermaye (çalışanların bilgi ve tecrübesi, çalışanların öğrenmesi ve gelişimi) şeklinde kategorize edilmiştir.
- Edvinsson ve Malone (1997):
 - a) İnsan sermayesi (çalışanların ve yöneticilerin bilgi, beceri ve denetimleri)
 - b) Yapısal sermaye (insan sermayesini destekleyen ve güçlendiren altyapı) olarak unsurlarına ayırmıştır.
- Sveiby (1997):
 - a) İş gören yeterlilikleri (bilgi, beceri ve tecrübe)
 - b) İç yapı (kurum kültürü, bilgi ve yönetim süreçleri, patentler modeller vb.)
 - c) Dış yapı (müşteri ve tedarikçiler ile ilişkiler, örgütsel imaj ve saygınlık) şeklinde sınıflandırmıştır.
- Van Buren (1999):
 - a) İnsan sermayesi
 - b) Yenilik sermayesi
 - c) Süreç sermayesi
 - d) Müştersi sermayesi
- O'Donnel ve O'regan (2000):
 - a) Çalışanlar
 - b) İçsel sermaye
 - c) Dışsal sermaye şeklinde ifade etmiştir (Tseng ve Goo, 2005).

Yukarıda yer alan unsurların dışında literatürde “yenileme ve gelişme sermayesi”, “rekabetçi sermaye”, “topluluk sermayesi” gibi kavramlarda yer alsa da entelektüel sermayenin en yaygın kabul gören unsurların Bontis'in (1996) ve Stewart'ın (1999)

yılında belirtmiş oldukları “insan sermayesi”, “yapısal/organizasyonel sermaye” ve “müşteri/ilişki sermayesi” olduğu söylenilebilir.

İnsan sermayesi unsuru neredeyse yapılan bütün kategorilendirmelerde yer almış temel unsur olarak görülmektedir. Bir örgütün çalışanlarına ait tüm bilgi, beceri, tecrübe, istek, motivasyon, sezgi, tutum, mesleki yeterlilik, girişimcilik, yenilikçilik, kavrama yeteneği, kabullenici ve reddedici yetenek ve yaratıcılık gibi yeterliliklerinin toplamının örgüt adına değer ifade etmesi insan sermayesi olarak düşünülebilir. Özellikle örgüte fark yaratacak yenilik getirici faaliyetlerin olması gerekmektedir. Bu nedenle pek çok firma bünyesinde insan sermayesini geliştirecek kişileri barındırmak ister (Çıkrıkcı ve Daştan, 2002; Guthrie, 2001; Jacobsen ve Hofman-Bang, 2005; Karakuş, 2008; Stewart, 1997). Örgüt çalışanlarının değişme uğraması nedeniyle insan sermayesinde iniş ve çıkışların olması kaçınılmazdır. Bu durumun getirdiği olumsuzlukları en aza indirebilmek için çalışanların sahip oldukları tüm entelektüel birikimin örgüt dokusuna yedirilmesi gerekmektedir (Köybaşı, 2018).

Yapısal sermaye örgütün en kritik unsuru olarak görülür ve “dâhili unsur” olarak tanımlanmaktadır. Bu sıfatlandırmanın sebebi yapısal sermayenin tamamıyla örgüte ait olan ve iş ya da bilgi üretimi bittiğinde günün sonunda kurumda kalan tüm her şeyi kapsayan bir unsur olmasıdır. Buna karşın entelektüel sermayenin diğer unsurları değişebilir ve geçici olarak görülmektedir. Bu nedenle örgütün asıl başarısı, bünyesindeki tüm entelektüel birikimin yapısal sermayeye aktararak kalıcı hale dönüştürülmesi olarak görülmektedir. Yapısal sermaye örgütün neleri bildiğini, nitelikli bilgi ayrımını nasıl yaptığını, seçilen anlamlı bilgilerin nasıl depolandığına ilişkin verilen cevaplar bütünüdür. Ayrıca örgütün sahip olduğu; enformasyon teknolojileri, ekonomik ilişkiler, patentler, telifler, ticari gizlilikler, örgütün yönetim, üretim ve mali politikaları, problem çözme becerileri, kurum içinde kullanılan veri tabanları ve veri depolama yöntemleri gibi çalışanların yüksek düzeyde üretken olabilmelerini destekleyen ve örgütün öğrenme kapasitesinin artmasını sağlayan dâhili alt yapı unsurlarıdır. Bir örgütün güçlü bir yapısal sermayeye sahip olması etkili ve verimli olmalarını sağlar (Argüden, 2005; Bontis, 1999; Çelik, 2000; Çıkrıkcı ve Daştan, 2002; Demir, 2009; Görmüş, 2009; Hsu ve Frang, 2009; Güngör ve Çelep, 2016; Köybaşı, 2018; Odabaşoğlu, 2018; Önce, 1999; Stewart, 1997; Ünal, 2010; Yanar, 2013).

İlişkisel sermaye belirli yönlerle entelektüel sermaye unsurarından farklı niteliklerde görülmektedir. İlişkisel sermaye, bir örgütün finansal varlıklarının geleceğini en çok

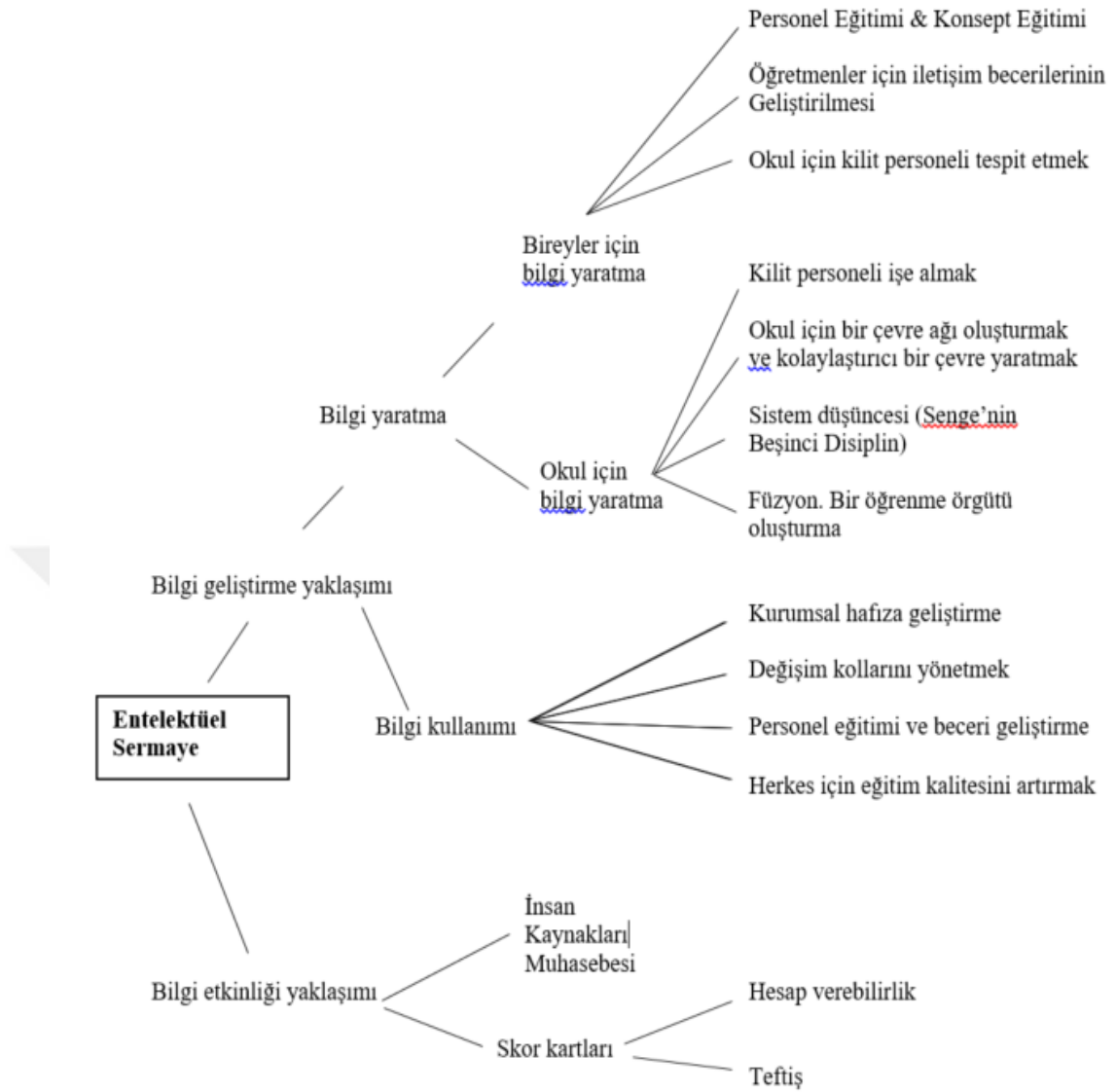
etkileyen ve bu nedenle diğer entelektüel sermaye unsurlarına göre daha uzun vadede ve daha zor elde edilen unsurdur. İlişkisel sermaye genel olarak; örgütün marke değeri, müşteri sadakati, örgütün tüm finansal ağıları, müşteri hoşnutluğu, kurumun rekabet pazarındaki firma değeri ve itibarı, reklam değeri gibi kurumun dışa açık olan bilgilerinin ve tüm bunların örgüte fayda sağlar ilişkilerinin toplamı şeklinde tanımlanmaktadır. Günümüz dünyasının zorlu rekabet piyasasında bir örgütün varlığını koruyabilmesi, gelecek adımlarının sağlamlığını artıracak oldukça önemli olan unsur müşteri sermayesidir. Ayrıca insan sermayesinin mevcudiyetinin devamlılığı ile müşteri sermayesinin örgüte kattığı değerle örgütün geleceğine dair güven ortamının tahsis edilmesi arasında organik bir bağ olduğu görülmektedir. İlişkisel sermaye, kurumların finansal geleceğine ve entelektüel sermaye birikimine bu denli etki etmesi sebebiyle örgütler tarafından hassas dengelerde tutularak oluşturulur. Örgüt ile çevre arasındaki tüm ilişkiler planlı, düzenli, bilinçli adımlarla ve profesyonel kişiler tarafından kurgulanır (Çıkrıkcı ve Daştan, 2002; Çobanoğlu ve Karakuş, 2013; Demir, 2009; Kerimov, 2011; Odabaşoğlu, 2018; Özer ve Özer, 2012; Ünal, 2010; Yıldız, 2010).

Entelektüel sermaye unsurlarının eğitim kurumlarındaki karşılığına bakıldığında konuya ilişkin farklı bakış açısı ve detaylı açıklamaların 2004 yılında Kelly tarafından yapıldığı görülmektedir. Kelly (2004), eğitim örgütlerinin entelektüel sermayesini iki başlıkta incelemiştir. Okulların entelektüel sermaye unsurlarını; yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşları entelektüel sermayelerinin bütününe kapsayacak şekilde “düşünen sermaye” olarak adlandırmıştır. Örgütün oluşum sürecinde, yapısında, kültüründe ve ilişki içinde olduğu unsurların sahip olduğu birikimleri sonucu oluşan sermayesine “düşünmeyen sermaye” olarak adlandırmıştır.

Eğitim kurumlarının düşünen sermayesi olarak görülen insan sermayesi olarak görülen yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri, velileri ve diğer paydaşları; bilgi birikimi, aldıkları eğitim, tutum, beceri ve yetenekleri, kültürel birikimleri, okula karşı motivasyonları, yeniliklere ve gelişime açık olmalarının eğitim kurumlarına getireceği faydalar bütünü olarak görülmektedir. Ayrıca Kelly (2004) okullardaki öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin entelektüel sermaye olgusuna katkıları, yeterlilik, tutum ve entelektüel çeviklik olmak üzere üç ana unsurda açıklanmış ve bunların toplamı olarak okulların insan sermayesi unsuru oluşturulmuştur. Buna göre okullardaki insan sermayesi unsurlarından *yeterlilik sermayesi*; okulların düşünen sermayelerinin,

teknik, akademik bilgi ve becerileri, okul iklimine pozitif katkı sağlayacak ve kendini geliştirmesinde itici güç oluşturacak ilişkilerin yönetimi becerisi ve okulun gelişimine katkı sağlayacak tüm yeterliliklerinin toplamıdır. *Tutum sermayesi*; okulun entelektüel sermayesinin gelişimine katkı sağlayacak ilgili yeterlilik becerisine sahip öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin bu becerileri okulun entelektüel kazançları konusunda motivasyonu ve sinerjiyi artıracak tutumlar sergilemesidir. *Entelektüel çeviklik sermayesi*, bir okuldaki öğretmenlerin, öğrencilerin ve okul yöneticilerinin kişisel başarılarından ziyade okulun başarısı adına farklı fikirler ve projeler üretmesi ya da okul için herhangi bir olumsuzluk teşkil eden bir duruma yenilikçi çözüm yolları bularak okul adına kazanç elde etme çabası olarak ifade edilmiştir (Karakuş, 2008: 335-337).

Bilgi yönetiminin önemi arttıkça, uygulamanın temeli oluşturmak için çeşitli yönetim teorileri geliştirilmiştir. Eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin tanımlanmasında iki farklı yaklaşım düşünce ortaya çıkmıştır. Bunlar, bilgi geliştirme ve bilgi etkililiği yaklaşımı ile ölçüm ve bununla çıktılar arasındaki bağlantıdır (Kelly, 2004: 17-18). Bunlar Şekil 2.1’de gösterilmiştir.

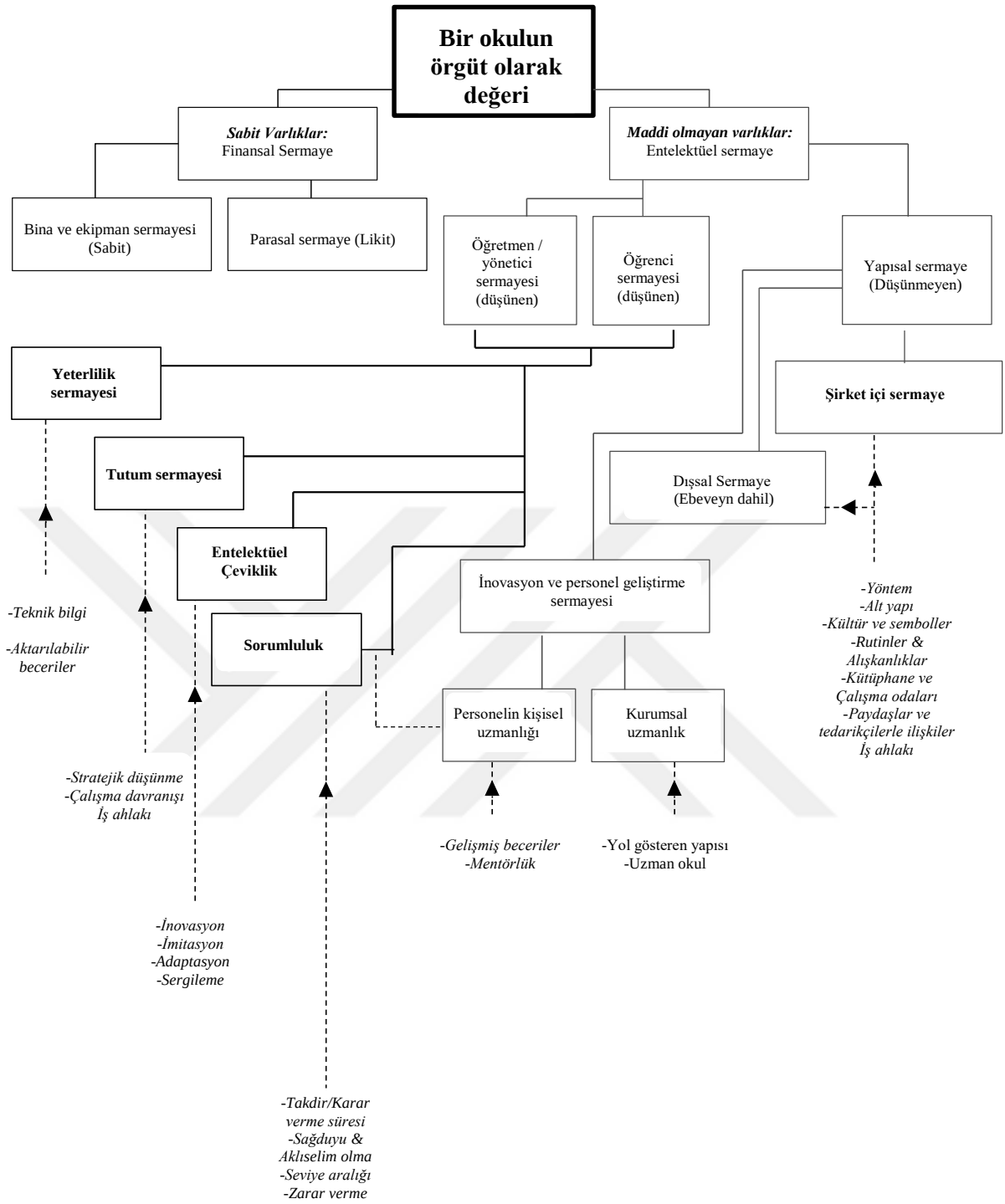


Şekil 2.1. Okullar için entelektüel sermaye teorisi (Kelly, 2004: 18)

Bilgiyi geliştirme, kullanma ve iyileştirme yaklaşımı, bilgiyi yaratmaya ve bilgiyi kullanmaya odaklanmaktadır. Bireysel öğretmen bilgisi, örgütsel okul bilgisinin nasıl üretileceği ve örgüt tarafından yürütülen süreçlere değer katmak için öğretim yöntem ve teknikleri yoluyla bu deneyimlerden nasıl faydalanılacağı açıklanır. Bilgi etkinliği ve ölçümü yaklaşımı ise maddi olmayan varlıkların tanımlanması ve ölçümü zordur. Entelektüel sermayenin veya diğer maddi olmayan varlıkların kalitesindeki değişimi ölçmek hedeflenir. Bunu için hangi göstergelerin ele alınması gerektiğine ilişkin stratejik bir kadar verilmelidir. Eğitim örgütleri söz konusu olduğunda, neyin değerli olduğuna ve iyileşmenin acil olarak nerede gerekli olduğuna dikkat edilmelidir. Eğitim örgütlerindeki entelektüel sermaye göstergelerinin genel kuralı, bölüme özgü

gereksinimlere ve değişen taleplere uyum sağlamak için yeterince esnek olmalarıdır (Kelly, 2004: 18-21).

Eęitim kurumlarının dūřünemeyen (yapısal) sermayesi olarak adlarıdılan entelektüel sermaye unsurlarına dair literatürde farklı gruplandırmaların yer aldığı görölmektedir. Kelly'e (2004) göre, eğitim kurumlarındaki yapısal sermaye örgüt içi sermaye ve örgüt dışı sermaye olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Örgüt içi sermaye; eğitim kurumlarındaki kurum kùltürü, yönetim süreçleri, karar alma mekanizmaları, mevcut sistemde yer alan uygulamaların okul içindeki işleyişleri, okula diar uygulanan projeler, okulun genel işleyiş düzeni-kuralları kısacası okuldan okula değişen ve okulun entelektüel birikimine katkı sağlayan çalışmaların, işleyişlerin, projelerin ve yeniliklerin bütünüdür. Kelly'nin (2004) örgüt dışı sermaye olarak gördüğü unsurlar ise pek çok kiři tarafından kabul gören ilişkiyel sermayenin bileşenleri olarak ifade edilen unsurlardır.



Şekil 2.2. Entelektüel Sermaye İçin Bir Tipoloji (Kelly, 2004: 29)

Bir örgütün yapısal ve düşünmeyen sermayesi, iç örgütsel sermaye, dış örgütsel sermaye, yenilikçilik ve personel geliştirme sermayesi olarak kategorilere ayrılabilir. İç ve dış örgütsel sermaye biçimi büyük ölçüde süreç sermayesinden oluşur. Süreç sermayesi eğitim çalışanlarının kodlanmış deneyimi ve rutindir (Klavuzlar, kütüphane,

teknolojik kaynaklar, paydaşlarla ilişkiler, tedarikçiler ve kurullar vb.). Yenilikçilik ve personel geliştirme sermayesi, gelecekteki başarıyı yaratan unsurlardır. Örgütün kendini yenileme yeteneğini temsil eder. Örgütsel uzmanlıktan, gelişmiş öğretim becerilerinden, kalifiye öğrenenlere rehberlik etme deneyiminden ve bireysel öğretmen uzmanlığından oluşmaktadır (Kelly, 2004).

Eğitim örgütlerinin stratejik hedeflerine ulaşmasında dış paydalar oldukça etkilidir. Kurulan sağlıklı ilişkiler sayesinde öğretmen ve yöneticiler aktif bir çaba göstermeden istenilen sonuca ulaşılabilir. İlişkisel sermayenin gelişimi ile öğrenci velileri, diğer okullarla olan ilişkiler, bölgesel üst eğitim kurumları ile olan ilişkiler, okulun eski mezunları, bağlı olunan bakanlık, eğitim otoriteleri, okulun paydaşlarının gözünde imajı, okulun sosyal mecralardaki itibarı ve okula yüklenen değerlerde önemli değişimler meydana gelir (Aytaç, 2014; Karakuş, 2008; Kelly, 2004; Van-Horn, 2001). Eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında iç, dış, yenilikçilik ve personel geliştirme sermayelerinin yönetimi ele alınmalıdır.

2.1.4. Entelektüel Sermaye Yönetimi

Entelektüel sermaye, örgütlerin en değerli yapıları üzerine yoğunlaşan ve bu yapıları örgüte değer katma işleyişine kanallize eden dinamik bir güçtür (Kaiser ve Kragulj, 2015). Dengelerin hızla değiştiği günümüz rekabet dünyasında örgütlerin, mevcut değerlerini koruyabilmeleri ve artırılabilmeleri için sahip oldukları entelektüel sermayelerini doğru yöneterek dinamik yapısına uygun olarak sürekli geliştirmeleri gerekmektedir (Ergun ve Yılmaz, 2013). Bu nedenle entelektüel sermaye yönetimi oldukça titizlikle ele alınarak kurgulanmalıdır.

Entelektüel sermayenin yönetilmesinin, örgütün amaçlarına ulaşması ve karar vermeyi iyileştirmesinde avantajları bulunmaktadır. Bu avantajları Latas ve Walasek (2016: 387-388) şu şekilde sıralamıştır:

- a) Entelektüel sermaye unsurları ve kategorileri arasındaki ilişki daha belirgin hale gelir,
- b) Entelektüel sermaye kaynaklarını stratejik vizyonla eşleştirir,
- c) Sahip olunan belirli entelektüel sermaye unsurlarının mevcut ve gelecekteki faydaları hakkında raporların ortaya çıkması sağlanır,
- d) Eylem ve çözüm odaklı bir örgüt kültürü kurgulanır,

- e) İş gücü, örgütün entelektüel sermayesinin önemli bir bileşeni olarak görülür ve motivasyon düzeyi artırılır,
- f) Maddi olmayan varlıkların yönetimi sürecinden elde edilen faydalara ilişkin farkındalığın artması ile örgüt içinde işbirliği ve bilgi paylaşım kültürü daha aktif hale gelir ve teşvik eder,
- g) Örgütteki inovasyon süreçleri artırılır,
- h) Örgüt içindeki örgütsel sosyal ağın farkına vararak değişime liderlik edilir ve liderler ortaya çıkarılır,
- i) Maddi olmayan varlıklar kullanarak örgüt içinde nasıl ilişki kurulacağı daha iyi anlaşılır,
- j) Maddi olmayan varlıkların değeri sürekli izlenir ve değerlerinin artırılmasına yönelik yöntem, kazanım ve koruma araçları kullanılır ve geliştirilir,
- k) En iyi uygulamaların tespit edilerek bunların örgüt içerisinde yaygınlaştırılması sağlanır, en iyi uygulamaların örgüt içerisinde entelektüel sermaye oluşumuna nasıl katkı sağlayacağı örneklendirilir,
- l) Örgüt içi öğrenme süreçleri ve bilgi birikimi hızlandırılır,
- m) Entelektüel sermaye ile ilgili en önemli görülen hususların öncelik ve sonralık sıralaması yapılır,
- n) Maddi olmayan varlıkların tanımlanır ve sınıflandırılır,
- o) Örgüt çalışanları tarafından “maddi olmayan duran varlıklar” kavramının içselleştirilmesi sağlanır.

Edvinsson ve Malone’e (1997) göre entelektüel sermaye, entelektüel sermaye unsurlarının kendi içindeki bağlantılarının ve etkileşiminin doğurduğu sonuçların toplamıdır ve bu nedenle entelektüel sermaye yönetimi insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayenin birlikte yönetilmesidir (Şanal, 2006). Entelektüel sermaye yönetimine ilişkin literatürde yer alan modellere bakıldığında, entelektüel sermaye unsurlarının yönetilmesi üzerinde durulduğu ve farklı modellerin farklı bileşenleri merkeze alarak modellemeyi kurguladıkları görülmektedir. Sullivan’a (1998) göre entelektüel sermaye yönetiminde birbiri ile ilişkili iki farklı yaklaşım vardır. Bu iki yaklaşımın genel özellikleri Tablo 2.1’de gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Sullivan’a Göre Entelektüel Sermaye Yönetimi Yaklaşımları

Değer Yaratma	Değer Çıkarma
• Entelektüel sermaye yönetiminin birinci adımıdır. • Örgütteki entelektüel sermayenin açığa çıkmasında var olan bilgi kaynaklarının geliştirilmesi ve ussal yaklaşımla “değer” oluşmasına odaklanır. • Sosyal örneklemelerden etkilenmektedir. • İnsan sermayesi unsuruna odaklanır. • Öncelikli amacı örgüt üyelerinin entelektüel repertuarlarını geliştirmektir.	• Entelektüel sermaye yönetimin ikinci adımıdır. • Örgütlerde oluşturulan bilgi rezervlerinin belirlenerek bundan en faydalı şekilde yarar sağlamaya odaklanır. • Ekonomik örneklemelerden etkilenir. • Yapısal sermaye unsuruna odaklanır. • Öncelikli amacı üyelerin sahip oldukları entelektüel repertuarın örgüt kazancında itici güç olarak kullanılmasını sağlayarak maddi kar elde etmektir.

Kaynak: Sullivan, (1998).

Entelektüel sermayeye ilişkin farklı bakış açıları ortaya atılmış ve yönetimiyle ilgili literatürde birtakım modellere rastlanmaktadır. Bunlardan “*Dokunulmayan Varlıklar Gözlem Modeli*”, *Amerikan Eğitim ve Gelişim Derneği Modeli*” ve “*Entelektüel Sermaye İndeksi Modeli*” olarak adlandırılanlara yer verilmiştir:

- **Skandia Klavuz Modeli:** İsveç sigorta şirketi tarafından geliştirilmiştir. Edvinson ve Malone (1997) tarafından uygulanmıştır. Model klasik basit ev metaforu kullanarak yapılandırılmıştır. Buna göre, yenilik ve gelişim boyutu tüm modelin temeli, müşteri ve süreç boyutu yapı taşları, finansal boyut ise nihai odak ve elde tutulması gereken aktif kuvvet olarak belirtilmiştir.
- **Dokunulmayan Varlıklar Gözlem Modeli:** Eğitim araçları geliştiren İspanyol bir firma tarafından uygulanmıştır. Entelektüel sermaye unsurları “dokunulmayan varlıklar” olarak sıfatlandırılmış ve “müşterilerimiz”, “kurumumuz” ve “insanlarımız” olmak üzere üç grupta ele almıştır. Her bir grubun içinde gelişim-yenileme, verim ve denge kategorilerinde bileşenlerine ayırmıştır (Edvinsson ve Malone, 1997, 2006; Şahin, 2011).
- **Amerikan Eğitim ve Gelişim Derneği Modeli:** Kısaca AEGD olarak adlandırılan bu model Van Buren tarafından 1999’da açıklanmıştır. Diğer modellerden farklı olarak entelektüel sermaye unsurlarını insan sermayesi,

buluşçuluk sermayesi, süreç sermayesi ve müşteri sermayesi olarak sınıflandırmıştır. AEGD girdi-yönetim süreci-çıkıtı bölümlerinden oluşmaktadır. Girdi birimi örgütün mevcut entelektüel sermaye stoğunu, yönetim süreci tüm bilgi yönetimi girdilerini ve çıkıtı bölümü ise entelektüel sermaye birikimin gelişimi ve finansal performans olmak üzere iki ayrı çıkıttan oluşur. AEGD modelinde tüm işleyiş örgütün amaçlarına uygun olarak kurgulanmıştır. Sonrasında bu kurgu “çekirdek göstergeler” ve “seçmeli göstergeler” olarak ikiye ayrılır. Diğer adımda bu göstergeler belirli kriterlerle ölçütlendirilir ve son olarak “süreçler” ve “gerçekleşme faktörleri” olmak üzere iki değişkenli bir grafik oluşur. Bu grafikte süreçler beş boyut, gerçekleşme faktörleri ise sekiz ayrı boyutlara ayrılarak elde edilen bulgularla “entelektüel sermaye matrisi” oluşturulur (Bassi ve Buren, 1999).

- **Entelektüel Sermaye İndeksi Modeli:** Roos'un (1998) “ikinci kuşak” olarak anlandığı entelektüel sermaye yönetim modeline göre entelektüel sermaye sistemleri önceliği olmayan uzun göstergelere sahiptir. Örgütlerin fiziksel ve finansal yönleriyle de hiç bir ilgisi yoktur. Gerçekte ilişkiler açıktır. Bu model diğer modellerin bir tamamlayıcısı olarak sunulmuştur. Burada amaçlanan, entelektüel sermaye yönetimi için tüm farklı önemleri tek bir önlemler birleştirmek ve entelektüel sermayedeki değişiklikleri piyasa değerindeki değişimlerle ilişkilendirmektir. Bu modelde entelektüel sermaye unsurlarını ilişkisel sermayesi indeksi (güvende artış, müşteri tutma, distribütör verimliliği ve kalitesi), beşeri sermaye indeksi (temel başarı faktörlerinin yerine getirilmesi, çalışan başına değer oluşturma, eğitim verimliliği ve etkinliği), alt yapı sermaye indeksi (verimlilik, etkililik, anahtar başarı faktörü kullanımı, distribütör verimliliği) ve yenilik sermayesi indeksi (yeni iş yaratma yeteneği, iyi ürünler üretme yeteneği, büyüme, ürün haline getirme yeteneği) olarak dört boyutta ele alınmış ve bir grafik tasarlanmıştır. Bu grafikte bir örgüte ait entelektüel sermaye unsurlarının (dört unsur) belirli bir zamana göre indeks değerleri yer alır. Grafiğin yorumlanmasında ortaya çıkan tüm değerlerin toplamını içeren bir indek değeri oluşur ve buna göre entelektüel sermaye unsurlarının yönetimi yorumlanır (Dragonetti ve diğerleri, 1998).

Entelektüel sermayenin yönetilmesi, öğrencilerin öğrenmelerini sağlamak, ihtiyaçlarını karşılamak, öğrenme gereksinimlerinin karşılayan eğitim ortamlarının oluşturulması

sağlamak açısından kritik öneme sahiptir (Basile, 2009: 5). Eğitim örgütlerinde eğitim örtülerine katma değer sağlayan unsurların ölçülmesi, politikacılar ve araştırmacılar için çok hayati bir öneme sahiptir. Örgütün sahip olduğu sermayenin öğrenci başarısına katkısı veya eksikliğinin ölçülmesi durumunda sorumlular hesap verilebilirliği duruma gelecektir (Kelly, 2004: 610).

2.1.5. Entelektüel Sermayenin Ölçülmesi

Bir okulun eğitim sürecine kattığı değer ölçülmesi, son zamanlarda karar alıcılar ve araştırmacılar tarafından oldukça önemli görülmektedir. Okulun öğrenci başarısına katkısı veya eksikliği somutlaştırılabilirse hesap verebilirlik ile ilgili tüm sorunlarını hızlı bir şekilde çözebilir. Entelektüel sermaye geleneksel olarak böyle bir çözüme katkıda bulunmaya çalışır. Bir yandan okul gelişimi açısından bilgi ve maddi olmayan varlıkların üretilmesine odaklanırken bir yandan da okulun çıktılarının etkili bir şekilde ölçülmesine odaklanır (Kelly, 2004: 7). Günümüzde hesap verebilirlik kamu hizmetlerinin temeli haline gelmiştir. Hesap verme kabiliyeti bulunmayanın meşruiyeti bulunmaz, meşruiyet olmadan da destekleme yapılmaz, destek olmadan da kaynak olmaz ve kaynak olmadan da hizmet olmaz. Bu nedenle hesap verebilirlik kurumlar için çok değerli bir araçtır. Ustaca yapılan bir hesap verebilirlik iki işlevi yerine getirir: i) Sistemin kendi kendine öğrenmesine yardımcı olur. ii) Harcanan paranın karşılığını aldıklarını halka gösterir (Miliband, 2004: 11).

Okullar için değer yaratan sermaye tipolojisinin oluşturulmasına en temel ayırım, sabit varlık sermayesi ile maddi olmayan varlık sermayesi arasındaki farktır. Sabit kıymet sermayesi ölçümü iyi gelişmiştir ancak maddi olmayan varlıkların ölçülmesi okulun tüm süreçlerinden ve soyutlarında olduğu için ölçümü zor ve yeni bir çalışma alanıdır. Entelektüel sermayenin veya diğer herhangi bir maddi olmayan varlığın biçim ve kalitesindeki değişiklikleri ölçmeyi amaçlayan ölçüm sistemlerinin kullanılmadan önce hangi göstergelerin kullanılması gerektiğine dair stratejik bir karar verilmelidir. Okullar söz konusu olduğunda, neyin değerli olduğu ve geliştirmeye en acil hangi alanda ihtiyaç olduğu belirlenmelidir. Bunlar sınav sonuçları, öğretmenlerin işe alınması ve elde tutulması, ebeveyn memnuniyeti, öğrenci devam-devamsızlık durumu gibi durumlardır. Okullarda entelektüel sermaye göstergeleri, alanlara özgü gereksinimlere ve değişen taleplere uyum sağlayacak kadar esnek olmalı ancak kurum içinde tartışmayı kolaylaştırabilmelidir (Kelly, 2004: 21).

Eğitim örgütlerinin entelektüel sermayesinin güçlü olması, kendisine verilen değeri ortaya çıkarabilir. Sahip olunan maddi ve fiziksel imkanlar büyük değer olarak görünmemelidir. Bir eğitim örgütünü diğerlerinden ayıran maddi olmayan kültürü, başarıları, dereceleri, insan kalitesi, ilişkileri, norm ve değerleri, güven iklimi, katılım ve aidiyet duygusu gibi değerleridir. Her örgüt yönetici gibi eğitim yöneticileri de örgütün verimini ve etkililiği artırmak için mücadele etmektedir. Sergilenen performansın sonuç alması ve okulların istenen seviyede başarı yakalaması entelektüel sermayelerini doğru yönetmelerine bağlıdır. Bu nedenle okulların entelektüel sermayelerinin ölçülmesiyle bu konuda bilgi tabanlı ve yerinde tedbirlerin alınması mümkün olabilmektedir (Şahin ve diğerleri, 2014: 303)

Entelektüel sermaye bilgi değil, bilgi tabanlıdır. Kurumun çevresi ile olan etkileşiminden gelir ve inşa edilmesi zaman alır. Özneldir ve kullanımla birlikte değeri artar. Okullar entelektüel sermayenin gelişimi hakkında düzenli raporlar vermelidir. Bu raporla bulunduğu çevrede okulun itibarı, personel esnekliği, veli-öğretmen yönetimi, öğrenci-öğretmen ve toplum ilişkileri, sınav kurulları gibi dış kurumlarla bağlantılar vb. bunların hepsi değer yaratmanın boyutlarıdır. Bu değerlerin nasıl ölçüleceğine karar verildikten sonra onu nasıl ölçüleceğine odaklanılmalıdır. Bu büyük ölçüde bir kaynak tahsisi sorunudur. Neyin gerekli olduğuna dair doğru bir değerlendirme yapmak için ilk olarak neyin var olduğunun doğru bir değerlendirmesi yapılmış olmalıdır (Kelly, 2004: 27).

Entelektüel sermaye yönetiminin temel görevlerinden biri de bilgi oluşturmak kurumda iletişim ortamları oluşturmaktır. İnsanları, bilgi yaratmak için bir araya getirmek iletişimin temelini oluşturduğu gibi bu durum aynı zamanda başarının da anahtarıdır. Kurumda oluşturulan formal iletişim ortamları entelektüel sermaye yönetiminin ayrılmaz bir parçası ve Senge'nin "Öğrenen Örgütler" beş temel disiplininin sistem düşüncesiyle doğrudan ilişkilidir. Sistem düşüncesinde vizyonun paylaşılması ve profesyonel davranışların canlandırıldığı bir ortam yaratılması beklenir. Okullarda öğrenme ve paylaşım kültürü oluşturulmazsa yapılanlar yüzeysel kalır ve amaca ulaşmaz (Kelly, 2004: 20). Bu nedenle eğitim örgütlerinde öğrenen örgüt kavramının açıklanması gerekmektedir.

2.2.ÖĞRENEN ÖRGÜT

2.2.1.Öğrenen Örgüt Tanımı ve Özellikleri

Örgüt çapında öğrenme kavramı ve öneminin tanınması, literatürde 1940'lara kadar gidebilir ancak öğrenen örgüt kavramı 1980'lerde, giderek daha rekabetçi pazarlarda büyümeyi ve dayanıklılığı en üst düzeye çıkarmak için çalışan kurumların öğrenmeyi temel almasıyla başlamıştır. Öğrenen örgüt kavramına katkı sağlayan bir çok çalışma yapılmıştır (Argyris ve Schön, 1995; Diggins, 1997; Fullan, 1993; Marquardt 1996, Marquardt 2002; Senge 1990). Peter Senge'nin (1990) Beşinci Disiplin'inin yayınlanmasıyla kavram, birlikte öğrenen örgütler için daha ne önemli hale gelmiş ve popülerlik kazanmıştır. Pedler ve diğerleri (1991), Garrat (1991), Watkins ve Marsick (1993) ve Marquardt (1996), öğrenen örgütün kavramsallaştırılması ve avantajlarına ilişkin farklı katkılar getirmişlerdir. Öğrenen örgüt, hızlı değişen dünyada, örgütsel yapılarda sürdürülebilir değişim ve yenileme sağlamak için bir araç, kaldıraç ve felsefe olarak öğrenmeye odaklanmaktadır (Bui ve Baruch, 2010: 208).

Bürokratik örgütlerin halen varlığını devam ettirdiği günümüzde bu kurumlara alternatif olarak 1980'lerden sonra öğrenen örgüt kavramı ortaya atılmıştır. Günümüz yönetim sistemlerinde yeni yaklaşımlara ihtiyaç bulunmaktadır. Geleneksel kurumlara göre çalışanların kendisini daha özgür ve mutlu hissettiği, grup çalışmalarının yer aldığı ve yaratıcı düşüncesinin desteklendiği kurumlar geleneksel kurumların alternatifidir (Monks, Berker ve Mhanachain, 2001). Öğrenen örgütler, geleneksel kurumları modern açıdan ele alarak bilgiye değer yüklemekte, güncel bilginin elde edilmesine önem vermektedir. Bilginin kurum içinde hızla yayılmasını sağlayarak, işlenmesini ve kullanılmasını ister (Güçlü ve Sotirofski, 2006).

Geleneksel örgütler ruhsuz, öğrenen örgütler coşkuludur. Klasik örgütler, çalışanların beklentilerine ve çevresel şartlarda meydana gelene değişimlere cevap vermede geri kalmaktadır. Değişim süreçlerini sadece yöneticilerin takip etmesi beklenen sonuçları vermemiştir. Öğrenen örgütler ise, çalışanların kendilerini kuruma ait hissettikleri, insanların istedikleri sonuçları yaratmak için kapasitelerini sürekli artırdıkları ve yeni düşüncelerin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı örgütlerdir (Braham, 1998). Tablo 2.2'de geleneksel kurumlar ile öğrenen örgütler karşılaştırılmıştır.

Tablo 2.2. *Öğrenen örgütler ve Geleneksel Örgütlerin Karşılaştırılması*

Öğrenme Özellikleri	Geleneksel Kurumlar	Öğrenen Örgütler
Öğrenen kim?	Bir yerlere gönderilenler, ödüllendirilenler ya da benzer gruplar (yöneticiler ve satış elemanları)	Herkes: tüm çalışanlar, tüm ve düzeydeki elemanlar
Öğreten kim?	Kurum içinden eğitici ya da dışarıdan uzmanlar	İşe en yakın olan kişiler, eğitimciler, uzmanlar
Sorumlu kim?	Eğitim departmanı	Herkes
İnsanlar ne tür öğrenme araçları kullanır?	Dersler, iş sırasında eğitim, usta-çırak ilişkisi, formal eğitim öğrenme planları	Dersler, iş sırasında eğitim, öğrenme planları, kıyaslamalar, ekipler, kişisel çabalar, ikili çalışmalar
Çalışanlar ne zaman öğrenirler?	Zorunlu olduklarında, ilk birkaç ay, gerekli olduğunda	Her zaman, uzun dönemli
Çalışanlar ne tür beceriler öğrenirler?	Teknik	Teknik, ticari, kişiler arası, öğrenmeyi öğrenirler
Nerede öğrenirler?	Sınıflarda, iş yerinde	Sınıflarda, toplantılar yaparak, her yerde
Zamanlama	Bugünün ihtiyaçları	Gelecekteki ihtiyaçlar
Duygular	Ruhsuz	Çoşkulu

Kaynak: Braham, 1998.

Öğrenen örgütler, dönüştüren bir kültür yaratmaya çalışır. Sürekli öğrenme fırsatlarının yaratıldığı, sorgulama ve diyalogun teşvik edildiği, işbirliği ve ekip çalışmasının desteklendiği, öğrenmeyi yakalamak ve paylaşmak için bir sistemin inşa edildiği, insanların kolektif bir vizyon etrafında birleştirildiği, kurum ve çevrenin birlikteliğinin sağlandığı bir kültür oluşturulmalıdır (Watkins ve O’Neil, 2013). Watkins ve Marsick’e (1993)’e göre bir öğrenen örgüt kurmaya başlamak için öncelikle örgütün öğrenme ve değişim kapasitesini denetlemek ve şu dört seviyeye dikkat edilmelidir:

- 1) Bireyin davranış, bilgi, motivasyon ve öğrenme kapasitesindeki değişim,
- 2) Bir grubun yenilik yapma ve yeni bilgi üretme kapasitesindeki değişim,
- 3) İnovasyon ve yeni bilgi üretimi için örgütsel kapasitedeki değişim,
- 4) Çalışma yaşamının kalitesi ve diğer yollarla toplumun genel kapasitesindeki değişim.

Öğrenen örgütlerde, insanlar gerçekten istedikleri sonuçları yaratma kapasitelerini sürekli olarak artırır. Yeni ve geniş düşünme kalıpları beslenir, kolektif özlemler serbest bırakılır ve insanlar sürekli birlikte öğrenmeyi öğrenirler (Lyle, 2012; Stewart, 2001). İnsan kaynaklarının geliştirilmesinde, bireylerde, gruplarda, kuruluşlarda ve hatta mesleğin kendisinde öğrenmenin sürekli ve her yer oluşabilmesi için gerekli kültür alt yapısının oluşturulması hedeflenmiştir (Marsick ve Watkins, 1990).

Örgütlerin, dünya çapında kuruluş olmalarına yönelik talepleri her geçen gün artmakta ve sahip oldukları öğrenme kapasitesi, günlük değişikliklerden her zamankinden daha fazla etkilenmektedir. Oluşan rekabet ortamında avantajı elde etmek ve sürdürmek için örgütler, hem elde ettikleri başarılarından hem de başarısızlıklarından daha iyi ve daha hızlı bir şekilde öğrenmeleri gerekmektedir. İş dünyasını değiştirecek ve 21. yüzyılda örgüt çapında öğrenmeyi gerektirecek güçler arasında; küreselleşme ve küresel ekonomi, teknoloji, iş dünyasının radikal dönüşümü, artan müşteri etkisi, temel kurumsal varlıklar olarak bilgi ve öğrenmenin ortaya çıkışı, işçilerin değişen rolleri ve beklentileri, iş yeri çeşitliliği ve hareketliliği, hızla artan değişim ve kaos yerini almaktadır. Günümüz örgütleri bazı önemli konularla karşı karşıya kalmaktadır (Marquardt, 2002):

- Sadece hayatta kalmak için değil, başarıyı elde etmek için yeniden yapılanma ve yapılandırma,
- 21. Yüzyılda insanların, çalışmak için gerekli motivasyonunu sağlayamayan okulların sebep olduğu beceri eksikliklerinin artması,
- Her iki ya da üç yıla bir bilginin ikiye katlanması,
- Dünyanın en güçlü şirketleriyle küresel rekabet,
- Yeni ve ileri teknolojilerde büyük atılımlar,
- Kurumların değişime uyum sağlaması için gerekli ihtiyaçların sürekli artması.

Schlechty (2014) öğrenen örgütlerde, gücün paylaşıldığını, görüş birliğine önem verildiğini, kararların katılmalı bir şekilde alındığını ve karar sürecine çalışanların dahil edildiğini, grup çalışmanın yapılabilmesi için imkanların oluşturulduğunu düşünmektedir. Ron Brandt'a (2003) göre öğrenen örgütlerde uyumlu davranışa özendirici bir ortam bulunur, paylaşılan hedefler belirlenir, bireyler örgütün vizyonunu sahiplenir, yeni fikirlerin üretilmesi için kurum içi bilgi tabanı oluşturulur, kurum dış sermayesi ile yakın iletişim içerisinde bulunulur, verilen hizmet ve ortaya çıkan ürün ile ilgili dönütler alınır, temel süreçler sıkça ele alınarak geliştirme ve iyileştirme

alışmaları yapılır, teşvik edici bir kurum iklimi hakimdir, bir açık sistem olarak sosyo-kültürel ve ekonomik yapıya karşı yüksek duyarlılık hakimdir (Şahin ve diğ erleri, 2014).

Öğrenen örgütlerin sahip olduğu özellikler uzun vadede örgütlerin hayatta kalma ve büyümeleri için önemli bir özelliklerdir. Örgütler başarmak için çevreye ayak uydurmak zorundadır ve bu durum kuruluşların kendilerini öğrenme yoluyla dönüştürme potansiyeline sahip olması anlamına gelmektedir. Bilinmezlikleri ortadan kaldırmak ve geleceği  n görebilmek için örgütler, öğrenen örgüte dönüşmelidir. Dolayısıyla bir öğrenene örgüt, kendisini dönüştürme potansiyeline sahip olan bir organizasyondur (Rijal, 2009). Örgüt  yelerinin bireysel ve toplu öğrenmelerini sağlamak, organizasyon içindeki ve dışındaki insanların güçlendirmek (Yiğit, 2014: 7), bilgileri etkili bir şekilde yönetmek, teknolojiyi verimli kullanmak, değişen ortama daha iyi uyum sağlamak öğrenen örgüt olmanın ve dönüşüm sağlamanın gereklerindendir.  ğrenme ve dönüşüm sürecinde örgütlerin karşılaştığı bazı sorunlarda meydana gelir.

Öğrenen  rg tler, öğrenmeyi sürekli destekleyen iklimi sayesinde, karşı kaşıya kaldığı önemli konulara çözüm bulması daha mümkün olabilir. Bu  rg tlerde meydana gelen öğrenme yaşantılarıyla kendi kendisini sürekli geliştiren bir sistemi bünyesinde barındırmaktadır. Öğrenen kurumlar, bilgiye en uygun şekilde sahip olmaları ve öğrenmelerini sürekli hale getirmeleri için çalışanlarını desteklemektedir. Bu şekilde örgüt gelişimi ve kolektif öğrenmeyi sürekli hale getirmektedir. Örgütlerin  ğrenme kapasitesinin, bireylerin öğrendiklerinin toplamı ile belirlendiği, örgütsel öğrenme ise bir grubun elde ettikleri bilgiyi kolektif etkinlik becerisiyle elde etmesi sonucu elde edilmektedir (Bil, 2018). Bireysel bilginin örgütsel bilgiye dönüşmesi ile örgütler sorunların üstesinden gelebilir.

 ğrenin  rg tler, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi teşvik etmek amacıyla hem bireysel hem de ekip öğrenmesini destekler. Bu kurumlarda insanlar çalışmalarıyla örgütsel başarıya katkıda bulunan bir bütünün anlamlı parçası olarak görülür. Bu şekilde çalışanlar kurumun başarısı veya başarısızlığını belirleyen süreçlere sahip çıkar. Bu sahiplik duygusu, çalışanları hem bireylerin hem de kurumun sürdürülebilir kalkınmasını sağlayan ve onları sürekli bir şekilde öğrenmeye, sorun çözmeye, işbirliği yapmaya ve yenilik yapmaya teşvik eder (Lyle, 2012).

Öğrenen  rg tlerde, öğrenme eğitimi hem gelişmiş toplumların hem de gelişmiş organizasyonların bir özelliğidir (Senge, 2014). Öğrenen  rg tler çalışanların fikirlerini

geliştirebilecekleri ve kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar yaratmalıdır. Ayrıca, öğrenme yönelimli kurumlar açık fikirliliğe oldukça önem verirler Açık fikirlilik oram, özellikle kişilerin yaratıcılıkları üzerinde etkili olmaktadır. Bu tür ortamlarda bireylere farklı metotlar deneyebilmekte, bu deneme süreci yeniliğin ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır. Öğrenen örgü olma konusunda stratejik öneme sahip olan eğitim kurumları, yeniliklerin yaşandığı ve çalışanların yetkinliklerini geliştirebilecekleri bir öğrenme kültürü oluşturmak zorundadır. Bir örgüt kültürü, öğrenmeye, rekabete, üretkenliğe ve performansa vb. ne kadar açıksa, sahip olacağı verimlilik de o kadar artar (Kathrins, 2007'den akt. Omur ve Argon, 2016: 254).

Öğrenen örgütler üç özelliği içerisinde barındırır (Argyris ve Schön, 1995; Marquardt, 2002; Schön, 1978; Senge, 1990; Owen, 1991; Overmeer, 1997):

1. Hem bireysel hem de kolektif bilgi oluşturulur,
2. Performansı ve kurum verimliliğini artırmak için öğrenmeyi kullanır,
3. Sürekli dönüt alarak çevresine uyum sağlama kapasitesini sürekli artırır.

Öğrenen örgütlerde bilgili ve nitelikli insanları, kurumun meydan okumasının kilit unsurudur. Sektöre yönelik değişim hızlı olduğu için kurumlar sürekli öğrenme becerisi ve arzusu sergileyen insanları işe almaktadır. Bu örgütler, doğru işe alım yöntemi belirleyerek, büyümeyi ve gelişmeyi destekleyen bir çalışma ortamı oluşturarak sadece ilerleme imkanı yakalamakla kalmaz, aynı zamanda katılımcı ve yenilikçi adımları atmayı da teşvik ederler (Marquardt, 2002: 4; Lyle, 2012: 218). Katılımcı ve yenilikçi ortamlar sosyal etkileşimin arttığı ve kişiler arası ilişkilerin sağlamlaştığı bir yapı meydana getirir. Kurumda oluşturulan içerikler bireyler için anlamlı olduğunda, sosyal etkileşim için fırsatlar oluşturulduğunda öğrenme imkanı yakalamış olur. Brandt'a (2003) göre bir okulun öğrenen örgüt olarak çalışıp çalışmadığını kontrol etmek için tüm unsurlar bütüncül bir şekilde ele alınmalıdır. *Birincisi*, öğrenen örgütler sosyal uyum içeren davranışları teşvik etmelidir. Bireyler motive olduklarında daha iyi öğrenirler. Öğrenmeye yönelik teşvikler maddi ve psikolojik olabilir. *İkincisi*, öğrenen örgütler zorlu ancak ulaşılabilir hedefler belirlemelidir. Çoğu kuruluş kamuya açık hedefler koymuştur. Öğrenen örgütler, organizasyonu gerçekten yönlendiren ve bir şekilde personelin özverisini sağlayan zorlu hedefler oluşturmalıdır. *Üçüncüsü*, öğrenen örgütler, organizasyonun kuruluş ve gelişim aşamalarını kesin olarak belirleyebilecek üyelere sahiptir. Öğrenen örgütlerde insanlara yapmaya çalıştıkları değişiklikler bilinçli bir şekilde ve açık olarak ifade edebilir ve süreç içerisinde nerede olduklarını

belirleyebilirler. *Dördüncüsü*, öğrenen örgütler amaçlarına en uygun şekilde bilgiyi toplar, işler ve onlara göre davranırlar. *Beşincisi*, öğrenen örgütlerin kurumlar bir veri tabanı ve yeni fikirler oluşturma süreçleri vardır. Burada “Kurum bilgi alt yapısını güçlendirmek ve yaratıcı fikirleri teşvik etmek için ne tür süreçler takip edilmelidir?” sorusu sorulmalıdır. *Altıncısı*, öğrenen örgütler ilgili dış kaynaklarla sık sık bilgi alışverişinde bulunurlar. Bireylerin diğer insanlar etkileşerek öğrenmesi gibi, örgütlerde birbirlerinden öğrenirler, *Yedincisi*, öğrenen örgütler ürün ve hizmetleri hakkında geri bildirim alır. Başkalarıyla iç içe olmanın en önemli yararı geri bildirimdir. *Sekizincisi*, öğrenen örgütler sürekli temel süreçleri geliştirir. *Dokuzuncusu*, öğrenen örgütler destekleyici örgütsel kültüre sahiptir. Burada insanlar psikolojik açıdan rahat oldukları ve sıcak arkadaşlık ilişkileri kurdukları ve işbirliği yaptıkları bir kültürde daha iyi öğrenirler. *Onuncusu*, öğrenen örgütler, sosyal, politik ve ekonomik koşullar da dahil olmak üzere dış çevreye karşı duyarlı “açık sistemler” dir.

2.2.2.Öğrenen Örgütler ve Bilgi Yönetimi

Thomas Stewart’a (1997)’a göre, bir kuruluşun entelektüel sermayesinin her aşamasına özenli davranması gerekir ancak entelektüel sermayede bilgi, örgütler için finansal kaynaklar, pazar konumu, teknoloji ve diğer varlıklardan daha önemli hale gelmiştir. Günümüz çalışma dünyasında bilgi, örgütte bir işi gerçekleştirmek için birincil kaynaktır. Kuruluşun gelenekleri, kültürü, teknolojisi, operasyonları, sistemleri ve prosedürleri tamamen bilgi ve uzmanlığa dayanmaktadır. Örgütler, ürün ve hizmetleri geliştirme yeteneklerini artırmak böylece tüketici veya müşterilere fayda sağlamak için bilgiye ihtiyaç duyarlar. Bilgi, öğrenen örgütün gıdasıdır. Besinler, kurumun büyümesini sağlar. Bilgi dışındaki varlıklar gelip gidebilir ancak bilgi kaybedilirse örgüt açlıktan ölecektir (Marquardt, 2002: 119).

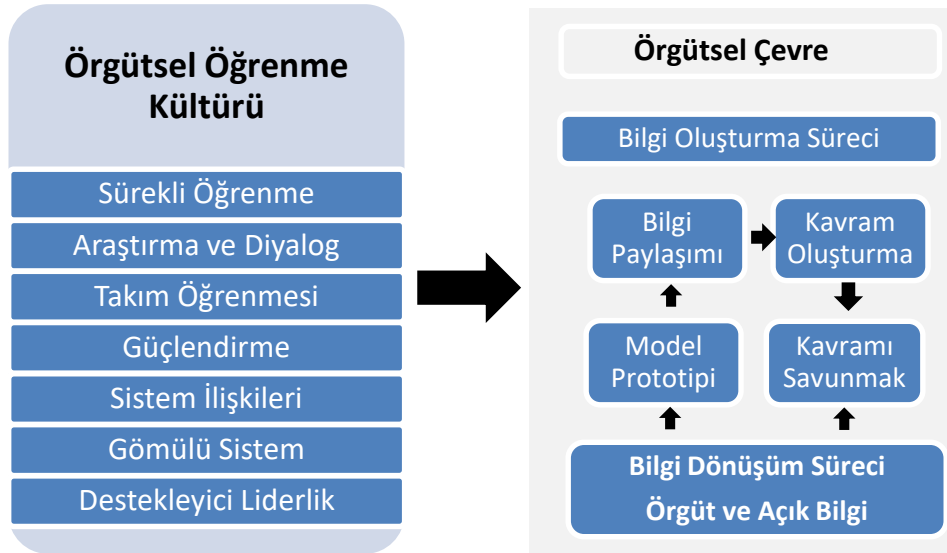
Öğrenen örgütlerin, örgütsel öğrenme kapasiteleri bilgi yönetimini destekler ve inovasyon sürecince yaratıcı becerilerin geliştirilmesine yardımcı olur. Örgütsel öğrenme, yaratıcılığı desteklemekte, yeni bilgi ve fikirlere ilham vermekte, fikirlerin uygulanabilirliğini artırmakta ve dolayısıyla inovasyonun temelini oluşturmaktadır. Öğrenme, yeni fikirleri ve okulun ve personelinin yaratıcı becerilerini artırırken, inovasyon becerileriyle organizasyon için rekabet avantajı sağlar. Bu nedenle örgütsel öğrenme, inovasyonun öncülerinden biridir (Özdevecıoğlu ve Bickes, 2012: 26).

Örgütün artan kapasitesin sürekli güncelleyen, sahip olunan bilgileri ulaşılabilir hale getiren, bilgiye ulaşmak için gerekli süreçleri belirleyen ve kurum çalışanlarıyla elde edilen bilgilerin paylaşılmasını sağlayan disiplin bilgi yönetim sürecini ifade etmektedir (Harrison ve Kessels, 2004). Eğitim kurumlarını geleneksel olmaktan çıkarıp bilgi toplumun ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır.

Bilgi toplumu öncelikle bilgiye değer vererek kullanılmasını sağlayan ve bilgi üreten bir toplumdur. Okulları bilgi toplumuna dönüştürüldüğünde öğrenmenin sürekli hale gelmesi sağlanır. Bilgi toplumu haline gelmiş eğitim kurumunda insanlar sürekli gelişimi esas kabul ederek öğrenmeye bir bağlılık sergileyecektir. Bilgi esas alan öğrenen örgütlerin özellikleri; değişikliklerden haberdar olma, değişim sağlamak için hareket yeteneğine sahip olma, kendini sorgulama, kendini örgütleyebilme, aktif zekaya sahip olma, açık ve etkili iletişim sağlayabilme, takım çalışması yürütme, stratejik planlama yapma, bilgi odaklı çalışma, örgütsel hafızayı oluşturarak geçmiş birikimlerden faydalanma olarak sayılabilir (Güçlü ve Sotirofski, 2006; Senge, 2004).

Örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi birbirine paralel kavramlardır ve tanımlarında sıkça birbirine değinilmektedir. Örgütsel öğrenme bilginin durumundaki değişime atıf yapar ve bilgi edinme, yayma, yaratma ve uygulama içerir. Çeşitli bilgilerin elde edilmesinde ortak anlayışın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi sürecidir. Örgütsel bilgi bireylere tecrübe, beceri ve kişisel yetenek şeklinde, kısmen de kurumda belgeler, kayıtlar, kurallar, yönetmelikler ve standartlar olarak depolanır. Örgütsel hafıza, bilgi veri tabanını koruyarak ve bilgiyi özümseyerek, bilgi yaratma süresinin temeli oluşturmaya çalışır. (Catherine ve Ahmed, 2002).

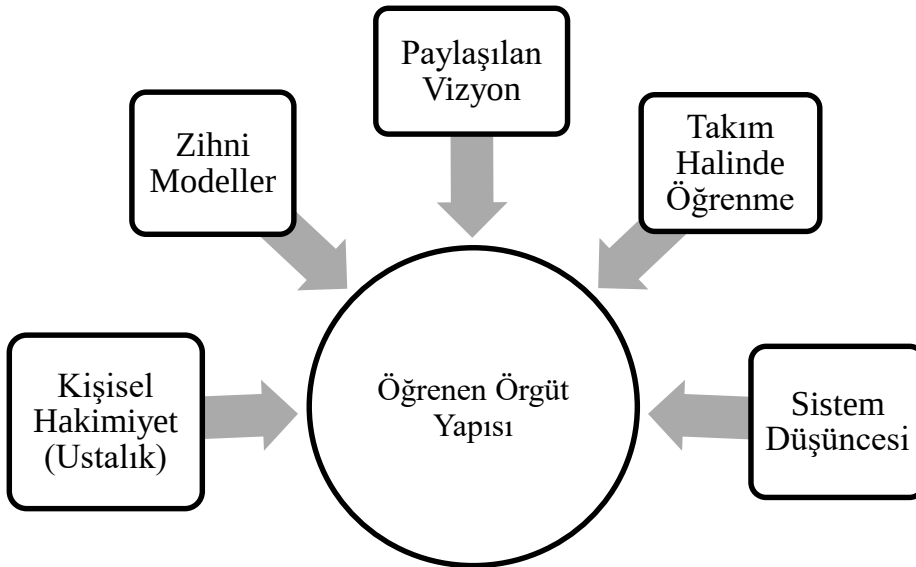
Song (2008: 267)'un döngüsel bağlantısı (Şekil 2.3.), örgütte sürekli öğrenme sürecinin oluşturulmasında ve eyleme geçecek bilginin yaratılmasında pratik sonuçlar vermekte ve örgütteki dinamik bilgi yaratma uygulamalarının temelini oluşturmaktadır.



Şekil 2.3. Örgütsel Öğrenme Kültüründe Bilgi İnşası için Bütünleştirilmiş Çerçeve

2.2.3.Öğrenen Örgüt Boyutları

Öğrenen örgüt alanında çalışan önemli sayıda araştırmacı Senge'nin modelini çalışmalarını dahil etmekte ve örgütsel gelişim için en uygun çerçeve olarak görmektedir. Senge'nin "beşinci disiplin" felsefesi ilham vericidir (Bui ve Brauch, 2010). Senge'e göre (2014), öğrenen örgütü beş temel disiplinde tanımlanmıştır. Bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için bu disiplinlere sahip olması gerekir. Bu disiplinler; kişisel hakimiyet (ustalık), zihni modeller, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, sistem düşüncesi olarak boyutlandırılmıştır:



Şekil 2.4. Öğrenen Örgüt Yapısı (Senge, 2004; 76-123).

a) Kişisel hakimiyet (ustalık): Kişilerin sahip olduğu özel beceriler olarak düşünülmektedir. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip insanlar, kendileri için en derin olan sonuçları tutarlı bir şekilde gerçekleştirebilirler. Kişisel üstatlık, kişisel vizyonu sürekli olarak açıklığa kavuşturmak ve derinleştirmek, enerjilerimize odaklanmak, sabır geliştirmek ve gerçeği nesnel olarak görme disiplindir. Bu nedenle öğrenen kuruluşun temel taşı ve manevi temelidir. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip insanlar, hayatlarında istedikleri sonuçları yaratma yeteneklerini sürekli olarak geliştirmektedir. Sürekli öğrenme arayışından öğrenen örgütün ruhu gelir. Kişisel ustalık, disiplin haline geldiğinde ve hayatımıza entegre ettiğimizde iki hareketi somutlaştırır. İlki, bizim için neyin önemli olduğunu sürekli olarak açıklığa kavuşturur. İkincisi, mevcut gerçekliği daha net görmemizi sağlar.

Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip insanların birkaç temel özelliği vardır. İlk olarak; Vizyonlarının ve hedeflerinin arasında yatan özel bir amaç duygusu vardır. Böyle bir insan için vizyon sadece iyi bir fikirsene ziyade çağrıdır. Gerçekliğe direnmek yerine değişim güçlerini nasıl algılamaları gerektiğini ve bunlarla nasıl çalışacaklarını öğrenirler. Bu insanlar derinden meraklı ve gerçeği doğru bir şekilde görmek için çalışırlar. Diğer insanlarla ve yaşamın kendisiyle bağlantılı olduklarının farkında olmanın yanında benzersizliklerinin hiçbirini feda etmezler. Kendilerini başaracaklarına inandıkları ancak tek taraflı kontrol edemeyecekleri daha büyük bir sürecin parçası olarak hissederler. Kişisel ustalığı yüksek insanlar sürekli öğrenme modunda yaşarlar. Bu insanlar, cehaletlerinin ve yetersizliklerinin kesinlikle farkındadır. İşlerinde daha kararlı olmakla birlikte inisiyatif almaktan geri durmazlar. Çalışmalarında daha geniş ve daha derin bir sorumluluk duygusuna sahiptirler (Senge, 1994, Marquardt, 2002: 26).

b) Zihni modeller: Derinden kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta dünyayı nasıl anladığımızı ve nasıl harekete geçtiğimizi gösteren resimler veya görüntülerdir. İnsanların dünyayı anlama kapasitesini, zihinlerinde yer alana ön kabuller, genellemeler, resimler ve simgelerin yer aldığı modeller, davranışlarını etkileyen düşünceleridir. Dünyayı anlamayı ve anlamlandırmayı sağlan düşünce alt yapısıdır. Zihinsel modellerimiz sadece dünyayı nasıl anlamlandırdığımızı değil, nasıl harekete geçtiğimizi de belirler. Chris Argyris'e göre, insanlar her zaman söyledikleriyle uyumlu davranmıyor olsa da kendi teorileriyle uyumlu davranmaktadır (Marquardt 2002: 26).

c) Paylaşılan vizyon: Yaratmak istediğimiz geleceğin ortak bir resmini tutma kapasitesidir. Gelecekle ilgili bireylerin ve kurumların nerede ve nasıl olması gerektiği

ile ilgili anlayış ve düşüncelerdir. Vizyon örgütün olumlu değişimi ve gelişimi olarak anlaşılmalıdır. Gerçek bir vizyon olduğunda insanlar zorla değil istedikleri için başarılı olur ve öğrenmek isterler. Paylaşılan vizyon uygulaması, uyumdan ziyade gerçek bağlılığı ve adanmışlığı teşvik eden “geleceğin resimlerini” ortaya çıkarma becerilerini içerir. Bu disiplinde ustalaşırken, liderler ne kadar samimi olursa olsun, bir vizyon dikte etmeye çalışmanın karşılığını da öğrenirler. En basit tabiriyle paylaşılan vizyon, “Ne yaratmak istiyoruz?” sorusunu sorar. Paylaşılan vizyon öğrenen örgüt için hayati öneme sahiptir. Çünkü öğrenme için odak enerjiyi sağlamaktadır. Üretken öğrenme, insanlar yalnızca kendileri için önemli olan bir şeyi başarmak istediklerinde mümkün olmaktadır. İnsanlar gerçekten başarmak istedikleri vizyondan heyecan duyana kadar, üretken öğrenme (yaratma yeteneğimizi geliştirmek) soyut ve anlamsız görünecektir. Paylaşılan vizyonun altında yatan en derin arzulardan biri, daha büyük bir amaç ve insanların birbirleriyle bağlantı kurma arzusudur.

d) Takım halinde öğrenme: Örgütlerin öğrenmenin gerçekleştirilmesinde en temel unsurlardan birisi takım halinde öğrenmedir. Takım halinde öğrenme disiplini, takım üyelerinin varsayımları askıya alarak birlikte düşünme sürecini diyalog ile harekete geçirmesidir. Takım çalışması, kurumlar için hayati önem taşır çünkü modern örgütler için bireyler değil takımlar temel öğrenme birimidir. Takımlar öğrenmezse, örgüt öğrenemez. Takım öğrenme disiplini, diyalog ve tartışma uygulamalarında ustalaşmayı gerekli kılmaktadır. Diyalogda, karmaşık meselelerin özgür ve yaratıcı bir şekilde keşfedilmesi, insanların kendi düşüncelerini askıya alarak karşıdakileri derinden dinlemesiyle mümkün olur. Diyalog ve tartışma potansiyel olarak birbirini tamamlamaktadır ancak çoğu takım ikisi arasındaki ayrımı gözeterek bilinçli hareket etmekten yoksundur. Takım öğrenmesi ayrıca, çalışma ekiplerinde diyalog ve tartışma yoluyla üretilen önemli fikirlere karşı sergilenen güçlü muhalefetle nasıl başa çıkılacağını da öğrenmeyi sağlar.

e) Sistem düşüncesi; bu aşamada diğer dört disiplin birbiriyle kaynaştırılarak tutarlı bir bütün oluşturması istenmektedir. Bütün, parçaların toplamından daha önemli bir değer ifade etmektedir. Nitelikli bir eğitimde olayları ve olaylar arasındaki ilişkileri bir bütün olarak görme yeteneği kazandırılmak hedeflenir (Çetin ve Şubaş, 2014). Tüm kalıpları daha açık hale getirmek ve bunları nasıl etkili bir şekilde değiştireceğinizi belirlemek için kavramsal bir çerçeve sunar (Marquardt, 2002: 26).

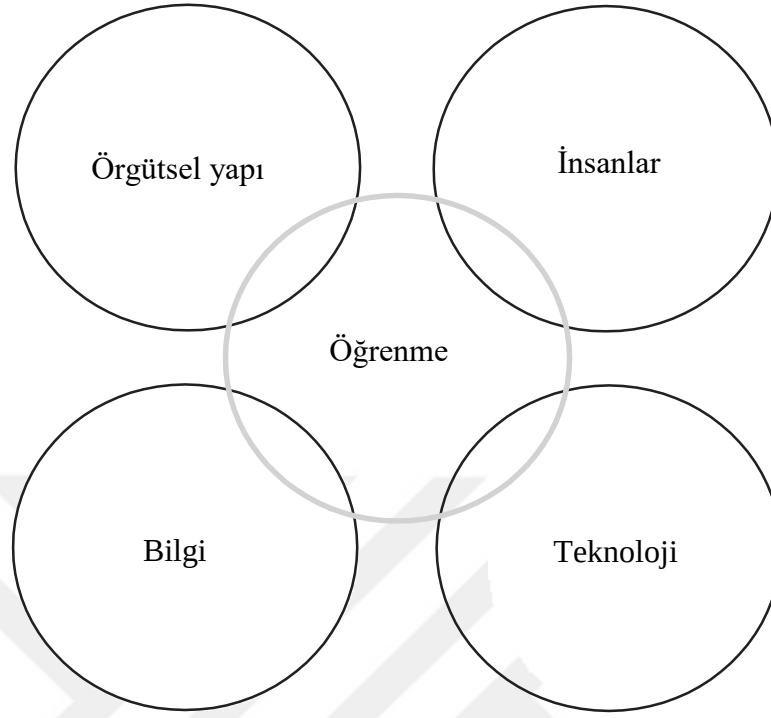
Michael J. Marquardt (2002: 26), örgütsel öğrenmeyi başlatmak ve en üst düzeye çıkarmak için beş temel becerinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bunları, sistem düşüncesi, zihinsel modeller, kişisel ustalık, öz-yönelimli öğrenme ve diyalog olarak sınıflandırmıştır. Senge'nin sınıflandırmasından farklı olarak Marquardt'ın öğrenen örgüt sınıflandırmasında öz-yönelimli öğrenme ve diyalog yer almaktadır. Öz-yönelimli öğrenmede, herkesin kendisini öğrenme muhtaç olarak görmesi ve büyük bir sorumluluk üstlenmesi gerekmektedir. Öz-yönelimli öğrenmenin unsurları arasında, kendi öğrenme tarzını bilmek, ihtiyaçlarımızı ve yetkinliğimizi değerlendirmek ve iş hedefleriyle öğrenme ihtiyaçlarımızı ilişkilendirmek yer almaktadır. Diyalog, insanlar arasındaki üst düzeyde dinleme ve iletişim kurma anlamına gelmektedir. Diyalogda öğrenmeyi teşvik edecek veya zayıflatacak takım iletişim modellerini tanımak gerekir. İş yerinde öğrenme ve eylemi birleştirmek, yaratıcılığın gelişmesi ve koordinasyon için kritik bir araçtır.

Silins ve Mulford (2004) öğrenen örgütleri dört boyutta ele almıştır Bunlar:

- 1- *Güvene ve işbirliğine dayalı kurum iklimi*: Okulun iklim ve kültürünün işbirlikçi çalışmaları, bilgi paylaşımını ve açık iletişimi destekleme ölçüsüdür.
- 2- *Paylaşılan ve izlenen misyon*: Öğretmenlerin karar verme ve inceleme, daha geniş okul topluluğunu tanıma dahil olmak üzere okulun işleyişinin tüm yönlerine ne ölçüde katıldıklarıdır.
- 3- *İnisiyatif ve risk alma*: Okul liderlerinin ve üyelerinin deneme yapmasını destekleme ve öğretmenlerin inisiyatif almaları için kendilerini değerli ve ödüllendirilmiş hissetmeleridir.
- 4- *Mesleki gelişimi*: Personelin, performanslarını sürekli iyileştirmek için mevcut bilgi ve becerilerini ne ölçüde kullandıklarıdır.

Michael J. Marquardt'ın (2002) modeline göre; Öğrenen örgüt olmanın en kritik öneme sahip unsuru daha hızlı öğrenmeleridir. Hızlı öğrenme olmadan kurumun yaşaması mümkün değildir. Örgütlerin bir kısmı hızlı ve basit yaklaşımlar ararken diğerleri de yeni becerilerin kazanılması ve teknoloji edinme gibi örgütsel değişim ve öğrenmenin sadece bir yönüne odaklanır. Bu kurumlar öğrenme ortamı yaratmanın ve sürdürmenin zor ve karmaşıklığını hesaba katmamaktadır. Öğrenen örgütlerin çeşitli doğal bileşenleri vardır. Bu alt bileşenleri anlamadan ve geliştirmeden öğrenmenin sürdürülmeyeceği

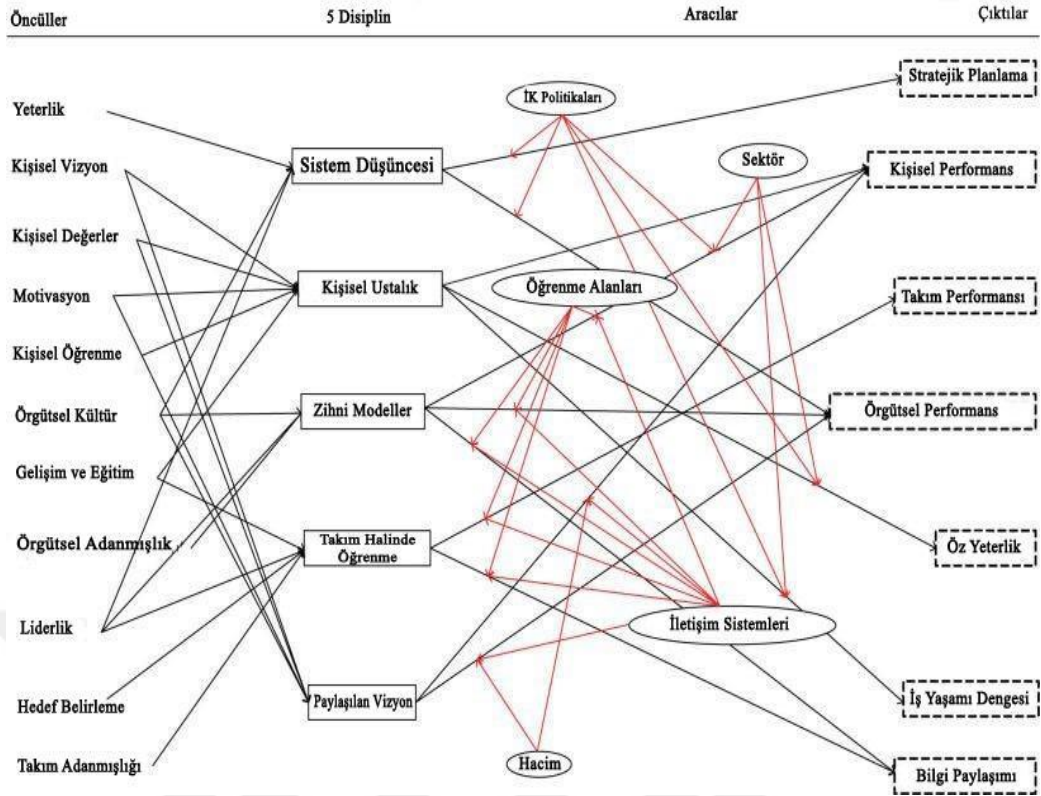
açıktır. Bunlar; öğrenme, örgüt, insanlar, bilgi ve teknolojidir (Şekil 2.5.). Bu sürekli öğrenme ve örgütün kurumsal başarısını sürdürmek için sürekli uygulanabilir olmalıdır.



Şekil 2.5. Öğrenen Örgüt Modeli (Marquardt, 2002 :24)

Öğrenmeyi gerçekleştirmek için örgüt, insanlar, bilgi ve teknoloji alt bölümleri gereklidir. Örgütsel öğrenme ve üretkenliği oluşturma ve sürdürmede vazgeçilmez ortaklardır. Bu beş alt sistem dinamik olarak birbiriyle ilişkilidir ve birbirini tamamlar. Herhangi bir alt sistem zayıf veya bulunmuyor ise, diğerleri önemli ölçüde tehlikeye girmektedir (Marquardt, 2002: 24).

Bui ve Baruch (2010), Senge'nin kuramsal çerçeve ve boyutlarını test edilebilir ve uygulanabilir hale getirmek için model geliştirmiştir. Model, açık örgüt sisteminin geleneksel “girdi-süreç ve çıktı” aşamalarını takip etmektedir.



Şekil 2.6. Bui ve Baruch Öğrenen Örgüt Modeli

Bui ve Baruch'un (2010: 211) modeline göre;

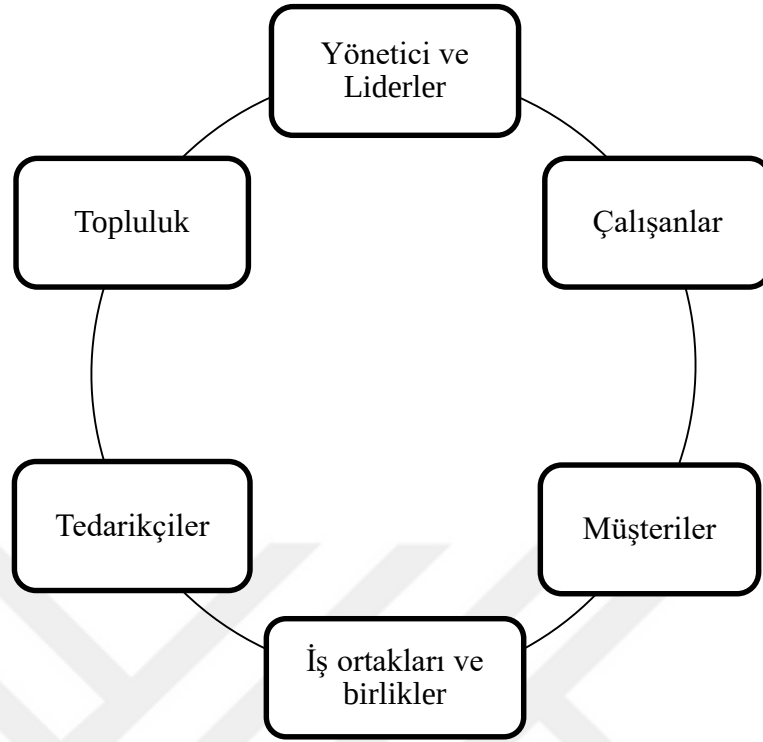
- *Kişisel Ustalık*, kişisel bir vizyonu sürekli olarak açıklığa kavuşturmak ve derinleştirmek, enerjileri odaklamak, sabır geliştirmek ve gerçekliği olabildiğince nesnel olarak görme yeteneğini ifade etmektedir. Kişisel ustalığı uygulanabilir hale getirmek için gereken öncüller: Kişisel değerler, motivasyon, bireysel öğrenme, kişisel vizyon, gelişim ve yetiştirilmedir. Kişisel ustalığın olumlu sonuçları yönetimde kolaylıkla fark edilebilir. Özgüven ve öz-yeterlik, bireylerin performansını ve sonraki kariyerlerini ilerletmede, dengeli bir iş yaşamı dengesi kurmada kişisel ustalık oldukça önemlidir.
- *Zihinsel modeller*, sistemi yöneten ve sistemde neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyan bilişsel temsillerdir. Dünyayı yorumla ve anlamada derinden kabul ettiğimiz ve bizi eylemlere sürükleyen varsayımlar ve metaforlardır. Zihinsel modeller, örgütsel bağlılık, liderlik ve örgütsel kültür gibi öncüllerden etkilenir. Ayrıca iletişim sistemleri ve öğrenme ortamı moderatörleriyle ortaya koyduğu etkileşim, örgüt performansında iyileşme yol açmaktadır.
- *Takım öğrenme*, örgüt üyelerinin gerçekten arzuladığı sonuçları yaratmak için takım olma kapasitesini artırma ve geliştirmedir. Sinerji oluşturmuş takımlar

“öğrenen örgütün çarkıdır” ve öğrenen örgütler için çok önemlidir (Hitt, 1995: 20). Ekipler işbirliği yapamayan bireylerden oluşursa, örgütsel hedeflere ulaşmaya katkıları ciddi şekilde sınırlı olacaktır. Bu amaçla takım öğrenimi beş ana öncülden etkilenmektedir. Bunlar: takım bağlılığı, liderlik, hedef belirleme, gelişim ve yetiştirme, örgütsel kültür.

- *Paylaşılan vizyon*, bir örgütteki insanların gerçekten bağlı olduğu bir vizyondur (Senge, 2006: 192; Senge, 2014). Paylaşılan vizyonu oluşturmak, insanları bir araya getirmek ve ortak bir geleceğe olan inançlarını artırmak için önemlidir. Bir örgütte insanlar birbirine güven duymasalar bile paylaşılan vizyon sayesinde birlikte çalışmaya yönelim mümkün olur (Senge, 2006: 194) ve kurumsal sürdürülebilirlik ve büyümenin anahtarı olacaktır (Schwarz ve diğ., 2006: 358). Paylaşılan vizyon için gereken öncüller: Kişisel vizyon, kişisel değerler, liderlik, örgütsel kültür,
- *Sistem düşüncesi*; İnsanların birbirleriyle bağlantılı olduğu unsurların tam ortamında bir sorunu inceleme kapasitesi olarak anlaşılabilir. Karmaşık durumların altında yatan etkenleri görmek ve kaldıraçların düşük ve yüksek olanlarını birbirinden ayırt etmek için ifade edilen bir disiplindir. Nihayetinde, olayların ve ayrıntıların altında yatan daha derin kalıpları görmemize yardımcı olarak yaşamı basitleştirir. Sistem düşüncesi öğrenen örgüt kurulması için gereken temeldir. Bu nedenle kişisel ustalık, zihinsel modeller, takım öğrenimi ve paylaşılan vizyon, sistem düşüncesinin öncülleri olarak düşünülmelidir. Bunun dışında bir dizi öncüller şunlardır: bireysel yeterlilik ve liderlik, örgütsel kültür, liderlik (Senge, 1990).

2.2.4.Öğrenen Örgütlerde Lider

Öğrenen örgütlerin kalbi, büyümesi, inovasyonu ve ayırt edici özelliği, insan sermayesini kullanma yeteneğinden kaynaklanmaktadır. Örgütler için bilgiyi yönetme stratejisi, bilgili insanları edinme, yönetme ve insan sermayesini mükemmel şekilde kullanmaya kaydırılmıştır. Örgütün sahip olduğu sermayede öğrenme kapasitesine sahip yegane unsur insandır. İnsanlar bilgiyi edinerek, kişisel ve örgütsel kullanım için örgütsel bilgiye dönüştüren ustalardır. Öğrenen örgüt sistemi için insanlar altı alt unsurdan oluşmaktadır. Bunlar: yöneticiler ve liderler, çalışanlar, müşteriler, iş ortakları, tedarikçiler ve toplumdur (Şekil 2.7).



Şekil 2.7. Örgütlerin İnsan Kaynakları Alt Unsuları (Marquardt, 2002: 112)

Örgütsel öğrenmeye katkıda bulunmak için bu alt unsurların her birinin güçlendirilmesi ve etkinleştirilmesi gerekmektedir. Yetkilendirilmiş ancak etkinleştirilmemişlerse gerekli kaynaklara sahip olsalar da bunları etkili bir şekilde kullanma bilgisi ve uygulamaya dökmeleri mümkün olmayacaktır. Bunlar içerisinde örgütün öğrenme, güçlendirme ve sürekli değişim üzerine gelişim gösteren yapısı olduğu fark etmesi gereken en önemli unsurlar birisi liderler ve yöneticilerdir. Modern örgütler, liderlerden yeni beceriler ve rollere sahip olmalarını beklemektedir. Marquardt’a göre (2002: 116-117) yöneticilerin yeni roller üstlenmelerinin yanında yerine getirmesi gereken önemli görevler bulunmaktadır. Bunlar:

- a) *Eğitmen, Koç ve Mentör*: Bugün yöneticilerdeki en önemli sorumluluk başkalarının öğrenmesini sağlamaktır. Bunun için eğitmen, koç ve mentörlük olmak üzere farklı rolleri üstlenmesi gerekmektedir.
- b) *Bilgi yönetici*: Öğrenen örgütler giderek daha fazla bilgi uzmanlarından oluşacağı için sahip olunan bütün bilgiler örgütsel öğrenmeye katkısı ile değerlendirilecektir. Bilgiye dayalı şirketler, çalışanlar tarafından içeride ve dışarda toplanan bilginin

toplanması, depolanması ve dağıtılmasına yönelik motivasyon sağlayan ve yardımcı olan liderlere ihtiyaç duyarlar.

- c) *Ortak öğrenen (co-learner) ve öğrenme modeli:* Liderler, başkalarını ne öğrenmeleri gerektiğini söylemek için kurumda değildir. Çalışanları, öğrenme, becerilerini ve öğrenme yeteneklerini sürekli geliştirmek için teşvik eder, motive eder ve onlara yardımcı olurlar. Lider, öğrenmeye zaman ayırmalı ve öğrenmeye olan sevgiyi göstermelidir. Öğrenme eyleminde bulunarak, risk alarak, yenilikçi cevaplar arayarak ve sorular sorarak başkalarına doğru öğrenme uygulamaları gösterirler.
- d) *Mimar ve tasarımcı:* Liderler, öğrenen kurumların teknolojilerini, yapılarını, çevresini ve kaynaklarını göz önüne alarak hızla değişen pazarda gelişen sisteme örgütün uyum sağlamasına yardımcı olan mimarlardır. Liderler, örgüte uygun yeni politikalar, stratejiler ve ilkeler oluşturmaya ve tasarlamaya yardımcı olmalıdır.
- e) *Koordinatör:* Her müzisyenin enstrümanını daha muhteşem çalmasını sağlayan bir orkestra şefi gibi, öğrenme lideri de insanların işini en yapmasını sağlayan kişidir. Lider, uyum içindeki bir futbol takımının koçu gibidir. Her oyuncunun ortaya koyduğu performansının takımın başarısını nasıl etkileyeceğini bilir ve oyuncuları bu yönde motive eder.
- f) *Proje ve öğrenme süreçlerinin savunucusu:* Bir kurumda yeni bir öğrenme fikri veya programı için destekçilerin sayısı ne kadar fazla ise örgütsel öğrenme o kadar hızlı ve kapsamlı bir şekilde gerçekleşir. Herkesin öğrenme süreçlerini ve projeleri savunması mümkün olsa da yönetici veya liderler bunun en iyi adayıdır.

Öğrenen örgüt olmanın ilk adımı liderlerin rollerini değiştirmek olmalıdır. Öğrenmeye yönelik lider, güç paylaşımını önemli görür ve insanları destekleyerek işlerine odaklanmaları sağlanabilir. Liderler, insanların yeni sorumluluklar üstlenebilecekleri ve statükoya meydan okumalarının gerekli olduğunu fark edecekleri güvenli bir alan oluşturmalıdır (Marsick ve Watkins, 1999). Öğrenen örgütlerde liderlik rollerini Silins ve Mulford (2004) şöyle açıklamaktadır:

- a) *Vizyon ve hedefler:* Yöneticilerin okul önceliklerinin belirlenmesinde tüm personelin fikir birliğine yönelik çalışması ve bu öncelikleri ve hedefleri öğrencilere ve personele ortak bir amaç olarak hissettirmesidir.

- b) *Kültür*: Yöneticinin personel arasında yardımseverlik ve güven atmosferini desteklemesi, öğrencilerle saygılı bir iletişim kurması ve yeni bakış açılarının uygulamalarını değiştirebileceğini gösterme derecesidir.
- c) *Yapı*: Yöneticinin katılımcı karar vermeyi teşvik etmesi, yetki ve inisiyatif vermesi ve öğretmenlerin karar alma konusunda özerkliğini teşvik etmesidir.
- d) *Entelektüel uyarım*: Yöneticinin öğretmen ve öğrencilere neyi başarmaya çalıştıkları ve bunu nasıl yaptıkları üzerine düşünmeye ne oranda teşvik ettiği, personelin birbirinden öğrenme fırsatını kolaylaştırması ve kendi uygulamalarında sürekli öğrenmeyi modellemesidir.
- e) *Bireysel destek*: Yöneticinin manevi destek sağlama derecesi, personelin çalışmasını bireysel olarak takdir etmesi ve karar verirken personelin görüşlerini dikkate almasıdır.
- f) *Performans beklentisi*: Yöneticinin öğretmenler ve öğrencileri için yüksek beklentilere sahip olması, personelin etkili ve yenilikçi olmasını sağlamasıdır.

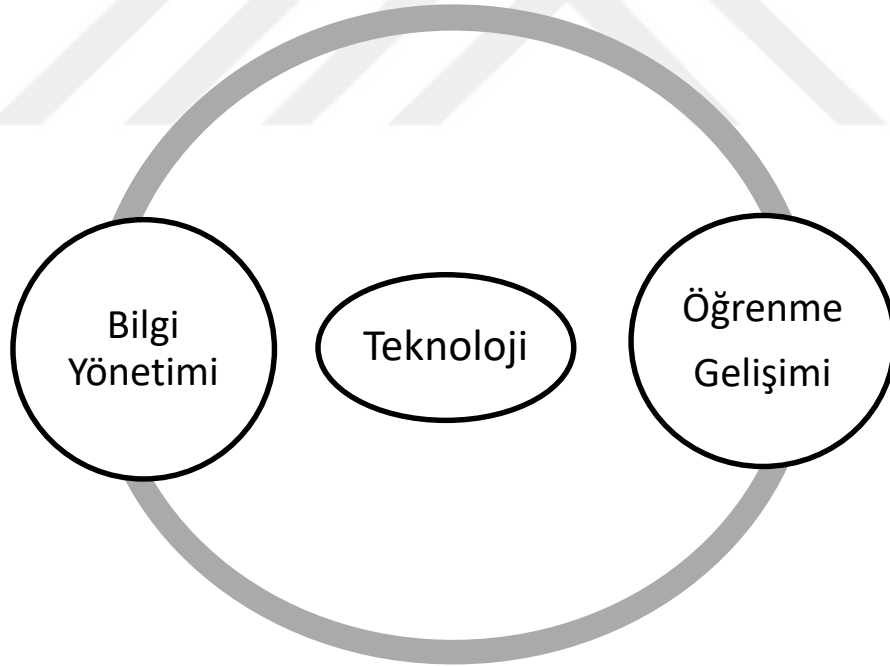
Okullar etkili olabilmek için etkili liderlere sahip olmalı ve geleneksel yönetim anlayışı yeniden sorgulanmalıdır. Günümüz liderleri karar alırken farklı fikirlere açık olmalı, bakış açısını zenginleştirmeli ve toplumla etkileşimini artıran bir yöneticilik özelliği göstermelidir. Liderlik becerilerinin yüksek olduğu kurumlarda çalışanların arasındaki ilişkilerin olumlu seyrettiği ve çalışanların kendilerini geliştirme eğitimine girdikleri görülmektedir (Bil, 2018: 51). Thomas ve Allen'e (2006) göre lider, öğrenen örgütü oluşturmada başroldür. Sosyo-politik, eğitimsel, ekonomik ve konjonktürel değişimlere yalnızca etkili bir okul hızla ulaşabilmektedir ve bunun da temelinde etkili bir lider bulunmaktadır (Aslan ve Karip, 2014; Balci, 2013; Bil, 2018, Buckler, 2006; Schlechty, 2014). Öğrenen örgütte lider, çalışanların iyiliği için çalışmakta ve onların ihtiyaçlarına karşı hassas davranmaktadır. Bunun yanında çalışanların öğrenme ve sürekli gelişme dürtülerini diri tutmak örgütsel liderlerin önemli özellikleri arasındadır. Güvene dayalı bir ortamın şekillenmesinde lidere önemli bir rol düşmektedir (Bil, 2018; Kareem, 2016).

2.2.5. Öğrenen Örgüt ve Teknoloji

Örgütsel öğrenmenin amacı, değişim ve dönüşüm sürecindeki örgütte bireylere, gruplara ve topluluklara rehberlik eden bir sürecin desteklenmesidir. Örgütsel dönüşümün kanıtı, öğrenmenin gerçekleştiğinin ve davranışta değişikliğin meydana

geldiğini kanıtlamaktadır. Davranışta değişime yol açmak ve stratejik performans geliştirmeye yönelik evrimsel dönüşümü teşvik etmek örgütsel öğrenme ile mümkündür. Örgütler, deneyim ve yaratıcılık yoluyla yeni bilgiler üretebilirler. Kavramsal olarak teknolojik evrim, örgütsel bilgi yaratma ve yerleştirme çalışmalarına uyan bilgi geliştirme perspektifidir. Teknoloji, örgütsel öğrenme tekniklerini uygulamak için en iyi fırsatları temsil etmektedir (Langer, 2018: 63-66)

Teknoloji, örgütsel bilginin yönetilmesinin en önemli bileşenidir (Quinn, 1992). Teknolojilerin etkin kullanılması sadece bilgi teknolojisi ve bilgisayar biliminin değil aynı zamanda öğrenme, keşfetme ve iletişim sanatları ve biliminin anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Öğrenme kapasitesinin artırılmasında teknolojiden nasıl yararlanacaklarını bilen örgütler kesin bir rekabet avantajı elde ederler. Öğrenen örgütlerde bilgi elde etme ve öğrenmeyi desteklemek için sisteme entegre edilmiş teknolojik ağlar ve bilgi araçları teknoloji alt sistemi oluşturur. İşbirliği yapma, koçluk ve koordinasyon için var olan diğer teknik sistemler teknolojik sistemin diğer bileşenlerini oluştur (Marquardt, 2002: 178).



Şekil 2.8. Teknoloji Alt Sistemi (Marquardt, 2002)

Bilgi teknolojisi, kurumlara kurum genelinde öğrenmeye yönelik yeni stratejik fırsatlar sunarak üretimin, koordinasyonun ve yönetimin daha verimli ve kapsamlı olmasını sağlar. Bunun yanında gücün işlevini ve kontrolünü sağlayarak en etkili olacakları yere dağıtılmasına imkan oluşturur. Yeni milenyum çağında ihtiyaç duyulan öğrenme, tam

zamanında ve tam ihtiyaç duyulan yerde gerçekleşecektir. Teknolojinin sürekli artan gücü ve işyerinde öğrenmeye yönelik uygulanabilirliği sayesinde her birey için ihtiyaç duyulan bilgi özelleştirilecek, dijital hale getirecek ve optimize edilecektir. Örgütlerin teknoloji uygulamaları için 10 strateji şu şekildedir (Marquardt, 2002):

1. Bilgi yoluna girmeleri için çalışanlara imkanlar sağlanmalı ve onlar teşvik edilmelidir.
2. Multimedya ve teknoloji tabanlı öğrenme merkezleri geliştirilmelidir.
3. Çeşitli uzaktan öğrenme teknolojileri geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
4. Örgüt içindeki ve dışındaki insanlardan bilgi toplamak için teknolojiyi kullanmak yüksek bir öncelik olarak kabul edilmelidir.
5. Bilgisayar destekli grup çalışması yapılmasını sağlayan ortak yazılımlar edinilmeli ve kendine kendine öğrenme desteklenmelidir.
6. Elektronik Performans Destek Sistemleri (EPPS) kurulmalıdır. Bu sistemin işletilmesi için yeterli bir teknolojik alt yapı, çalışanların uygun becerilere sahip olması ve becerilerin geliştirilmesi, uygulama için yönetim desteği mutlaka verilmelidir. Ayrıca EPPS sisteminin uygulanabilir olması için örgüt çalışanları tarafından doğru bir şekilde anlaşılması önemlidir.
7. Öğrenme süreci, çalışanların ihtiyaç duyduğu zamana en yakında olacak şekilde tam zamanında planlanmalı ve geliştirilmelidir.
8. Bireysel ve toplu öğrenmeyi destekleyen örgüt içi yazılım teknolojisi geliştirme kapasitesi artırılmalıdır.
9. Eğitim için intranet (internetten farklı olarak sadece bir kuruma ait ve sadece o kurum çalışanlarının bağlanabildiği veri tabanı) kullanılmalıdır.
10. Yönetim ve insan kaynakları personelinin teknoloji tabanlı öğrenme yetenekleri artırılmalıdır.

Her örgüt benzersizdir. Bu nedenle örgütsel öğrenme yöntemlerinin bir örgütte uygulanmasının belirli dinamikleri dikkate alarak yapılması önemlidir. Teknolojinin stratejik kullanımı için standart bir metodoloji yoktur. Böyle bir yaklaşım örgüte asla maksimum faydayı garanti edemez. Bu neden teknolojinin kullanılmasında iki hususa dikkat edilmelidir. Birincisi, teknoloji sadece değişimi hızlandırmakla kalmaz aynı zamanda hızlandırılmış karar alma süreçlerini içinde barındırmalıdır. Hızlı değişim gösteren örgütler uzun bürokratik süreçlerin harekete geçmesini bekleyemez. İkincisi, fırsatları kaçırma söz konusu olduğunda rekabet avantajı hızla kaybedilebilir.

Zamanında yanıt verilmediği için kaçırılan her fırsat, bir örgütün büyümesine ve geleceğine mal olabilir (Langer, 2018: 340-341)

2.2.6.Öğrenen Örgüt Kültürü

Öğrenen örgüt kavramı kapsamlı öğrenme teorilerine dayanmaktadır. Kavram, toplumda ve iş hayatıyla ilgili sistemlerde bir paradigma değişikliğine yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenen örgütler, geleceğini yaratmak için kapasitesini sürekli geliştiren organizasyonlardır (Ortenblad, 2002). Watkins ve Marsick'e (1993 :118)'e göre öğrenen örgütler, sürekli öğrenen ve kendini dönüştüren, çalışan katılımını esas alarak ortak değerlere ve ilkelere yönelik kolektif bilinç oluşturarak kurumu hesap verebilir şekilde karakterize eden örgütlerdir. Sugarman'a (2001) göre öğrenen örgütler dışardan ve içerden tanınabilmektedir. Dışardan öğrenen bir örgüt, dış dünyayla ilişkisini ve dışa operasyonların nasıl yönettiği ve adımlarındaki çevikliği ile tanınabilirken, içerden öğrenen örgütler zorluklardan ve hatalardan ders çıkararak öğrenmenin merkezde olduğu bir kültür oluşturmasıyla tanınabilmektedir.

Bireyler, örgütler ve toplumlar hayatta kalacaklarsa bir öğrenme geleneği yaratmalıdır. İşin iyiliği için yeni bilgiye nereden gelirse gelsin açık olunmalıdır (Watkins ve Marsick, 2003). Aksi takdirde öğrenen örgüt felsefesi oluşturmak kolay olmayacaktır. Örgüt çevresinin değişim talepleri sürekli değiştikçe örgütler öğrenme kültürü oluşturmaya daha fazla önem vermektedir. Bu durum da öğrenen örgütlerin yaratılmasını sağlamaktadır. Örgütün iş başarısı yakalamasında öğrenen bir örgüt kültürü oluşturmak kritik bir öneme sahiptir (Marquardt, 2002). Öğrenme ortamı yaratmada şu üç unsur önemlidir. Bunlar: paylaşım, katılım ve işbirliğidir (Ortenblad, 2004, Senge, 1990, Watkins ve Marsick, 1993). Çalışanların öğrenmesini yardımcı olan bir kültür oluşturmak örgütsel değişim kolaylaştırır ve performansı artırır. Böylece sürdürülebilir rekabet avantajının oluşmasına yardımcı olunur (Senge, 1990, Watkins ve Marsick, 2003). Kuruluşların nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl paylaştığı ve bir öğrenme kültürü nasıl kullandığı karşılaşılan bir çok zorluğun üstesinden gelmelerine imkan tanımaktadır (Dirani, 2009: 192).

Kools ve Stoll (2016) yaptığı çalışmada, eğitim örgütlerinin öğrenen örgüte entegre olması ve öğrenme kültürü inşa etmek için Watkins ve Marsick'in (2003) modelini dikkate alarak kapsamlı bir literatür araştırması yapmış ve sonucunda öğrenen örgüt

kavramının netleşmesine ve ortak bir anlayış oluşmasına yardımcı olan bir model (Tablo 2.3) önermiştir.

Tablo 2.3. Öğrenen Örgütün Okula Entegre Edilmesine Yönelik Model

Boyutlar	Unsurlar
<i>Tüm öğrencilerin öğrenmesine odaklanan ortak bir vizyon geliştirmek</i>	• Paylaşılan ve kapsayıcı bir vizyon, tüm bireylerin öğrenme deneyimlerini ve sonuçlarını geliştirmeyi amaçlamaktadır. • Vizyon geniş bir öğrenme yelpazesine odaklanır. Hem bugünü hem de geleceği kapsar, ilham verici ve motive edicidir. • Öğrenme ve öğretme, vizyonu gerçekleştirmeye yöneliktir. • Vizyon, tüm personeli içine alan bir sürecin sonucudur. • Öğrenciler, ebeveynler ve diğer kişi ve kurumlar okulun vizyonuna katkıda bulunmaya davet edilir.
<i>Tüm personel için sürekli profesyonel öğrenme ortamı yaratmak ve desteklemek</i>	• Tüm personel mesleki öğrenme ile sürekli meşgul olmaktadır. • Yeni personel, işe başlama ve süreçle ilgili sürekli rehberlik desteği alır. • Profesyonel öğrenme süreci, öğrencilerin öğrenmesine ve okul hedeflerine odaklanır. • Personel, kendi mesleki öğrenmelerinin amaçlarını ve önceliklerini belirlemeye dahil olur. • Profesyonel öğrenme süreci, değişen uygulamaların bir parçası olarak düşünmeyi zorlar. • Profesyonel öğrenme süreci, iş temelli öğrenme ile dış uzmanlığı bir birine bağlar. • Mesleki gelişim ve öğrenme süreci, değerlendirme ve geri bildirimle bağlıdır. • Mesleki gelişim ve öğrenmeyi desteklemek için zaman ve diğer kaynaklar seferber edilir. • Okul kültürü profesyonel öğrenme sürecini teşvik eder ve destekler.
<i>Tüm personel arasında ekip öğrenmesini ve işbirliğini teşvik etmek</i>	• Personel, ekip olarak nasıl birlikte çalışacağını öğrenir.

	• İşbirlikçi çalışma ve toplu öğrenme – yüz yüze ve teknolojiyi kullanarak- odaklıdır. Bireylerin öğrenme deneyimlerini ve sonuçlarını geliştirir. • Personel, danışma ve tavsiyelerde bulunma konusunda birbirlerine karşı kendilerini rahat hisseder. • Güven ve karşılıklı saygı temel değerdir. • Personel, kendi öğrenmelerini nasıl daha güçlü hale getirebileceği hakkında birlikte düşünür. • Okul, işbirliğine dayalı çalışma ve toplu öğrenme için zaman ve kaynaklarını seferber eder.
<i>Bir sorgulama, keşfetme ve inovasyon kültürü oluşturmak</i>	• Personel, yeni uygulamak yapmak, denemek ve yenilik yapmak ister ve buna cesaret edebilir. • Okul, inisiyatif alma ve risk alma konusunda personeli destekler ve takdir eder. • Personel, sürece ilişkin pratiklerini incelemek ve geliştirmek için araştırma formları kullanır. • Araştırma ve sorulama, öğrenme, değişim ve inovasyon ritmini yakalamak ve sürdürmek için kullanılır. • Personel, işlerini farklı şekilde yapma konusunda açık fikirlidir. • Sorunlar ve hatalar öğrenme fırsatları olarak görülür. • Öğrenciler aktif olarak araştırma ve sorgulama sürecine dahil edilir.
<i>Bilgi alışverişi ve yeni öğrenmelerin bir araya getirildiği sistem oluşturmak</i>	• Mevcut ve beklenen etki arasındaki ilerleme farkını ve boşluğu incelemek için sistemler mevcuttur. • Tüm personelin analiz etmesi için –iyi veya kötü- uygulama örnekleri ele alınır. • Araştırmalar sonucunda elde edilen kanıtlar kolayca elde edilebilir ve erişilebilir durumdadır. • Düzenli olarak bilgi alışverişi ve diyalogun yapıldığı sistemler mevcuttur. • Personel, öğretimi güçlendirmek ve kaynak tahsis etmek için yapılacak geri bildirimde birden fazla kaynağı analiz etme ve kullanma kapasitesine sahiptir. • Okul gelişim planı, kanıta dayalıdır ve özdeğerlendirme çıktılarından öğrenmeye dayanır. Plan düzenli olarak güncellenir. • Okul, eylem planını düzenli olarak değerlendirmeye alır, gerektiği şekilde değiştirir ve günceller. • Okul, profesyonel öğrenmenin etkilerini değerlendirir.

<i>Daha büyük sistemler ve dış çevre ile birlikte öğrenme</i>	• Okul, zorluklara ve fırsatlara hızla dönüt vermek için dış ortamını düzenli olarak inceler. • Okul, dış işbirliklerin yaklaşımlarını memniyetle karşılayan açık bir sistemdir. • Ortaklıklar, ilişkilerin eşit yürütülmesine ve karşılıklı öğrenme fırsatlarının oluşabileceği düşüncesine dayanır. • Okul, paydaşı olarak gördüğü ebeveynler ve diğer kişi ve kurumlarla işbirliği yapar, onlardan öğrenir ve bilgi alışverişinde bulunur. • Okul, öğrenmeyi derinleştirme ve geliştirme çabalarında yüksek öğretim kurumları, işletmeler ve/veya kamu ya da diğer sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapar. • Teknoloji, dış çevre ile iletişimi, bilgi alışverişini ve işbirliğini kolaylaştırmak için yaygın olarak kullanılır.
<i>Öğrenme liderliğini modellemek ve geliştirmek</i>	• Okul liderleri, öğrenme liderliğini model alır, liderliği paylaşır ve öğrencileri dahil olmak üzere yeni liderler yetişmesine yardımcı olur. • Okul liderleri, proaktif ve yaratıcı değişim ajanlarıdır. • Okul liderleri, profesyonel diyalog, işbirliği ve bilgi alışverişini kolaylaştırmak için kültür, yapı ve koşulları geliştirir. • Okul liderleri, örgütün eylemlerinin vizyonu, hedefleri ve değerleri ile tutarlı olmasını sağlar. • Okul liderleri, örgütün bir öğrenme, değişim ve inovasyon ritmi ile karakterize edilmesini sağlar. • Okul liderleri, diğer eğitim örgütleri, ebeveynler, sivil toplum örgütleri, yüksek öğretim kurumları ve diğer ortaklarla güçlü işbirliğini teşvik eder ve bunlara aktif katılım gösterir. • Okul liderleri, öğrencilerin öğrenmesine ve diğer ihtiyaçlarına yanıt vermek için bütünsel bir yaklaşım sağlar.

Kaynak: Kools ve Stoll (2016: 61-63).

2.2.7.Örgütsel Öğrenme

Öğrenen örgütün, köken olarak örgütsel öğrenme teorisinden kaynaklandığını belirtmek önemlidir. Bu kavramlar genellikle birbirlerinin yerine kullanılsa da literatürde farklı anlamlarda kullanıldığına da rastlanmaktadır. Örgütsel öğrenme, örgütlerde kullanılan öğrenme modellerini inceleyerek modeller ortaya koyar. Oldukça teorik olan bu çalışmalar ve kurumların nasıl öğrendiklerini, bireysel öğrenmenin kolektif öğrenmeye

nasıl katkıda bulunduğunu ve öğrenmenin kurumun genel olarak çevreye uyum yeteneğini etkilediğini anlamaya çalışmaktadır (Argyris ve Schön, 1995; Czarniawska, 1998; Lyle, 2012; Marquardt, 2002; Schön, 1995; Senge, 1990; Sullivan ve Sheffrin, 2003; Teare ve Dealtry, 1998; Toffler, 1990; Van-Buren, 2001; Wheatly, 1992; Woodman, 1989).

Öğrenme bir sonuç olarak değil, bir süreç olarak görülür ve örgütsel öğrenme bireyden ziyade sisteme (örgüte) odaklanır (Dixon, 1992). Öğrenen örgütler ise örgütsel öğrenme teorisinin pratik uygulamasını temsil eder. Örgütsel öğrenmenin kuramsal bulgularını, etkili öğrenme uygulamaları yoluyla sürekli gelişimi teşvik etme yollarını bilgilendirmek için kullanılır. Bu açıdan bakıldığında, öğrenen örgütler teorisinin dinamik temsilidir (Argyris ve Schön, 1995; Lyle, 2012; Marquardt, 2002; Schön, 1995; Senge, 1990). Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları süreç ve yapıya yönelik vurgularıyla ayırt edilebilir. Bir örgütün öğrenme için üstlendiği faaliyetlerde örgütsel öğrenmenin vurguladığı süreçten bahsedilir. Bunun aksine bir örgütün öğrenme yetkinliğine işaret edildiğinde yapısına işaret edilerek öğrenen örgüte vurgu yapılır. Öğrenen örgüt eylemden ziyade yapısal özelliklere odaklanmaktadır (Gorelick, 2005; Tibet, 2015).

Örgütsel öğrenme, paylaşılan bilgi ve inançları ifade ettiği kadar, sürece katılan tüm taraflarca ortak bir iletişim ve kolektif eylem aracı bulması, böylece çalışanların bireysel öğrenmelerinin ötesine geçerek ortak bir uygulama yapmalarıyla geliştirilecektir. Yeni fikirlere açık bir ortamın oluşturulması, bilginin sürekli olarak yenilenmesine olanak tanır. Yeni fikirlere açıklık üretken öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan deneyleri teşvik eder. Deneyler, yaratıcılığa, girişimciliğe ve kontrollü riskler almaya değer veren bir kültür gerektirir. Takım çalışması, örgütün kültür ve çalışma süreçlerinde köklü bir şekilde kolektif bilgi oluşturulması için yararlı bir araçtır. Örgütsel öğrenme, değişen bir ortama uyum sağlamak için örgütün tüm aşamalarında bilgi oluşturan, üreten, aktaran ve harekete geçiren dinamik bir süreç olarak kabul edilebilir (Tibet, 2015). Özellikle eğitim kurumlarının misyon ve vizyonu, öğrenme-öğretme ve araştırma ve geliştirme çalışmalarının önemli bir rol oynadığı bu kurumlar için örgütsel öğrenme önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde örgütsel öğrenme yeni bir öğrenme biçimini temsil eder (Marquardt, 2002):

- a) Performansa dayalıdır ve iş hedeflerine bağlıdır,
- b) Öğrenme süreçlerinin ve öğrenmeyi öğrenmenin önemini vurgular,

- c) Öğrenmeyi tanımlama yeteneği, belirli sorulara cevap bulmak kadar önemlidir.
- d) Bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek için örgüt çapında fırsatlar mevcuttur.
- e) Öğrenme, herkesin işinin bir parçasıdır.

Örgütsel öğrenme, bilgi yönetimi ve entelektüel sermaye kavramlarının benzerlik ve farklılıklarını ele alınması gerekir. Entelektüel sermaye, bir örgütte var olan bilginin “stok” halini temsil etmektedir. Böylece bilişsel anlamda öğrenilenleri temsil eder. Örgütteki bilgi stokunu zamanla örgüte akarken yönetmek bilgi yönetimin alanını oluşturmaktadır. Daha spesifik açıdan zaman içinde gelişen entelektüel sermaye stoku bilgi yönetimine bağlıdır. Örgütsel öğrenme ise bilginin yanı sıra davranışları da içerecek şekilde kavramı genişletir ve “stokların” zaman içerisinde nasıl değiştiğini (akışını) anlamak için bir araç sağlar (Bontis ve diğerleri, 2002). Örgütler, bir bireyin sonuçlandırabileceğinden daha büyük görevleri yerine getirmek için kurulduğundan bilgi stokunun yanında yetkin bireylere sahip olmalıdır. Bireylerin yetkinliği bir bütün olarak örgütün yetkinliğine dönüşür. Yetkinliği olan bir örgütte öğrenmenin gerçekleşmesi için beş unsur önemlidir. Bilgi öncelikle edinilir, sonra paylaşılır, anlam verilir, saklanır ve son olarak kullanılır (Dixon 1992).

2.2.8. Örgütsel Öğrenme Yaklaşımları

Argyris ve Schön (1978), örgütsel öğrenme yaklaşımlarını altı kategoriye ayırmaktadır. Bu kategoriler, bir kuruluşun ne olduğunu anlamlandırmanın geleneksel yollarını temel aldığı gibi aynı zamanda öğrenme yaklaşımlarıyla da ilişkilidir. Kategoriler Tablo 2.4’te belirtilmiştir.

Tablo 2.4. Öğrenme Kuramları ve İlişkili Öğrenme Yaklaşımları

Örgütsel öğrenme kuramları	İlişkili öğrenme yaklaşımları
Grup olarak örgütlenme	Sosyal psikoloji
Temsilci olarak örgütlenme	Araçsallık (Instrumentalism), yönetim teorisi
Yapı olarak örgütlenme	Sosyoloji, bürokrasi teorisi
Sistem olarak örgütlenme	Sibernetik (Güdümlü Bilimi), bilgi teorisi
Kültür olarak örgütlenme	Antropoloji, etnometodoloji, fenomenoloji
Politika olarak örgütlenme	Siyaset teorisi, sosyo-politik hareketler teorisi

Kaynak: Argyris ve Schön, (1978: 321)

Örgütsel öğrenme yaklaşımları (Argyris ve Schön, 1978: 322):

- a) *Grup olarak örgütlenme*: Örgütler, düzenli olarak etkileşimde bulunan ve kolektif kimlik duygusuna sahip kişilerin koleksiyonlarıdır. Gruplar, paylaşılan görevleri yerine getirmede etkili veya etkisiz olabilirler. Grubun etkililik düzeyi ile grup ikliminin özellikleri arasında ilişki vardır. Bireyler paylaşılan görevleri yerine getirmek için birbiriyle etkileşim kurmayı öğrendiklerinde gerçek öğrenmeden söz edilebilir.
- b) *Temsilci olarak örgütlenme*: Burada örgütler sosyal amaçlara ulaşmak için araç olarak görülmektedir. Herhangi bir zamanda kurumda çalışan bireyler bir araya gelse de bu örgütlenme anlamına gelmez. Örgütün kendisi hassas, aktif ve amaçlı bir faaliyet göstermektedir. Uygun araçların mantıklı seçilmesiyle hedefe ulaşma çabaları bulunur. Örgütsel görevlerin etkin bir şekilde yerine getirilmesi için faydalı bilginin elde edilmesi ve uygulanmasıdır.
- c) *Yapı olarak örgütlenme*: Bilgi, iş ve otorite akışını temsil eden birbirine bağlı rolleri ifade eder. Örgütsel yapının incelenmesi hiçbir şekilde bürokrasi ile sınırlı değildir ancak yapısalcılık bürokrasi bağlamında şekillenmiştir. Örgütün gizli ve açık işlevlerini tanımlamak, yapının belirleyici unsurlarını analiz etmek ve yapı-işlev etkileşiminin evrimini incelemek gerekir. Yapısal perspektiften örgütsel öğrenme, yapı değişikliği ile ilgilidir. Buna göre bir kuruluş, iç ve dış ortamdaki değişime yönelik kendisini yeniden yapılandığı zaman öğrenmesi gerçekleşir (Dunn, 1971).
- d) *Sistem olarak örgütlenme*: Kuruluşlar, eylem döngüleriyle, hatalarını düzeltme yoluyla kendisini korumakta ve düzeltmektedir (Weiner, 1965). Örgütsel öğrenme, örgütsel kararlı durumun sürdürülmesine, örgüt üyelerinin öz-bilinçli çabalarının desteklenmesine, örgütün hatalarının tespit edilerek düzeltilmesi sonucunda gerçekleşir.
- e) *Kültür olarak örgütlenme*: İnsanların kendi aralarında, kendileri ve ötesindeki dünyayla anlamlı etkileşimler oluşturmaları ve sürdürmeleri için semboller, ritüeller, hikayeler, bilişsel şemalar kullandıkları küçük topluluk olarak değerlendirilen örgütlerdir. Örgütte bireyler sosyalleşerek öğrenir. Örgüt üyelerinin birlikte inşa ettikleri kültür öğelerinin bilinçli hale gelmesini sağlamak, bu öğeleri eleştirel düşünmeye tabi tutmak ve onları dönüştürmeye çalışmak örgütsel öğrenmeyi de sağlamaktadır.
- f) *Politika olarak örgütlenme*: Örgütler politik sistemlerdir. Örgütlerin doğasını anlamak için iç ve dış çatışmaların doğasını, rakip unsurlar arasındaki gücün

dağılımını ve güç çatışmalarının egemenliğe yol açtığı süreçleri anlamak gerekmektedir. Bu anlamda siyaset teorisi ile ilişkilidir. Örgütsel öğrenme için rakip unsurların pozisyonuna dikkat ederek kazanmak için en akıllıca hamleler yapılabilir. Rakip unsurlarla mücadele için en uygun stratejiler belirlenir ve ortak örgütsel eylemler planlanarak uygulanır. İşletmeler pazar için, kamu kurumları uluslararası rekabet için stratejilerini geliştirir. Örgütsel öğrenme, örgütsel siyaseti örgütse sorgulamaya dönüştürme sürecidir.

2.2.9. Örgütsel Öğrenme Engelleri

Örgütlerde öğrenme süreçlerine etki eden olumlu-olumsuz kurum içi ve dışı unsurlar bulunmaktadır. Bu unsurlar, örgütsel öğrenmeyi geliştirebilecek veya sınırlandırabilecek niteliktedir. Örgüt vizyonu ve misyonu, kültürü, karar alma mekanizması, kullanılan değişim yönetme stratejileri, kaynakların kullanımı ve dağıtımı, takım çalışması ve işbirliği yaklaşımları, örgüt yapısı, çalışanların yetkinliği ve geliştirilen politikalar örgütsel öğrenmeye olumlu ya da olumsuz etki etmektedir. Örgütlerin büyük bir kısmının varlığı, insan ömrü kadar bile devamlığı mümkün olmamaktadır. Örgütlerin kalıcı ve sürekli olabilmesi öğrenme yeteneklerine bağlıdır. Örgütü oluşturan bireyler, takım oluşturabilme tarzları ve düşünme biçimleri örgütün ömrünü belirlemektedir. Zayıf bir öğrenme kültürü öğrenme yetersizliğini artırmaktadır. Öğrenen okul kültürü oluşturarak herkes tarafından kabul edilen paylaşılan bir vizyonun oluşturulması ancak güçlü bir öğrenme kültüründe mümkün olmaktadır. Öğrenme kültürünün oluşturulmasında engeller şunlardır: Güçlük bir esnek olmayan bir bürokratik yapı, kişilerarası zayıf iletişim, zayıf liderlik, vizyonsuzluk, katı hiyerarşik yapı, hantal ve büyük örgüt yapısı, kaynakların yanlış kullanımı, sadece kendi işine odaklanma, sorunun kaynağını dışarda arama, sorumluluk üstlenmeme ve proaktif olmama, belirli olaylara takılıp kalma ve sınırlanma, tedrici olarak gelişen olumsuzların fark edilmemesi, sadece tecrübe ederek öğrenmeye çalışma, açık iletişimin eksikliği ve düşüncelerin sınırlandırılması... (Senge, 2011). Öğrenme ortamında lider en başta öğrenme engellerini ortadan kaldıracak iradeyi ortaya koymalıdır. Çalışanların öğrenmesine fırsat verilmemesi ve engellenmesi de örgütsel öğrenmeye engel oluşturmaktadır (Çelik, 2012).

Matin ve Alavi (2007: 34), öğrenen örgütün gelişimindeki engelleri kültürel, yönetimsel ve yapısal olmak üzere üç boyutta ele almıştır.

- a) *Kültürel engeller*: çalışanlara arasında diyalog ve tartışma kültürü eksikliği, eleştiriyi kabul etmeme ve başkalarına tolerans göstermeme, danışma ve konsey kültürünün olmaması ve farklı görüşlere kapalı olma, topluma ve diğer kurum ve kuruluşlara güven eksikliğidir.
- b) *Yönetimsel engeller*: Geleneksel ve tarihi entelektüel paradigmalara egemenliği, liderlikten ziyade yönetime ve statükoya vurgu yapılması, çok yönlü iletişim ve planlama eksikliği, meritokrasi eksikliği, müşteri odaklı kültürü özümsemektir.
- c) *Yapısal engeller*: Makine ve benzeri örgütsel yapıların sürdürülmesi, merkeziyetçi karar vermeye devam edilmesi, sorunlara yönelik çözümlerin analizlerinin yapılması için imkan ve sermaye eksikliği, performans yönetimi sürecinin ve zayıf hizmetlerin telafisi sistem eksikliği, iş tanımının modern paradigmalara ve günümüz şartlarına göre yeniden tanımlanmasındaki eksikliklerdir.

Kurumda bilgi paylaşımını ve üretilmesini engelleme, yaşanan olaylardan ders çıkarmama, geçmiş başarılarla sığınma gibi olumsuz davranışlarda öğrenme iklimine zarar verebilmektedir. Öğrenen örgüt kültürü oluşturmak için öğrenmeye engel olan unsurların yok edilmesi gerekir. Senge'ye (2011) göre öğrenen örgütün beş disiplini öğrenmenin önündeki engellerin panzehiridir. En başta öğrenmenin önündeki engellerin açık bir şekilde görülmesi çözümün bulunması için elzemdir.

2.3. İNOVASYON ODAKLI ÖRGÜT

2.3.1. İnovasyon Kavramı ve Özellikleri

İnovasyon, kavram olarak Türkçe'de "yenilik" ya da "yenileşim" olarak kullanılmaktadır (Uzkurt, 2008). Schumpeter'a (2003: 81) inovasyonu "yaratıcı yıkım (creative destruction)" olarak ifade etmiş ve ekonomik açıdan ele alarak "girişimciye kar getiren ve teknoloji ilerlemeler sonucu ortaya çıkan her şey" olarak tanımlamaktadır. Drucker'a (1985), "girişimcilerin, değişimleri bir fırsat olarak değerlendirdikleri özel bir araç" olarak, Fullan ve Hargreaves (1992: 22), "yeni fikirler ve bir şeyler öğrenme süreci ve yeni bir şeyler yapmaya ve anlamaya çalışmak" olarak, Manual'a (2005), "dış çevre ile ilişkilerde veya örgüt faaliyetlerinde örgütsel yöntemin, pazarlama yönetiminin, ürünün, hizmetin ya da sürecin önemli ölçüde geliştirilmesi ya da yeniden uygulanması" olarak, Tushman ve Nadler (1986), "iş birimlerinde yeni olan herhangi

bir ürünün, hizmetin veya sürecin yaratılması” olarak, Chen ve diğerleri (2004), “yeni ürün, yeni teknoloji, yeni pazar, yeni materyal gibi temel üretim faktörlerinin kombinasyonu” olarak, Porter (1990), “örgütlerin yeni teknolojiler ya da iş yapma yöntemleri ile farklılık yaratıcı çalışmalarının bütünü ve rekabet avantajı için bir araç” olarak, Kanter (1983), “sorun çözmede yeni fikirlerin uygulanması”, Plessis (2007), “örgüt yapılarının ve iş süreçlerinin geliştirilmesi ve pazar yönelimli ürün ve hizmetlerin yaratılmasını kolaylaştıracak yeni bilgi ve fikirlerin meydana gelmesi” olarak, Luecke (2008), “orijinal, yeni ve değerli bir ürünü, üretim sürecini ya da hizmeti yaratmak için bilgi sentezi, kombinasyonu ya da somutlaştırılması” olarak tanımlanmaktadır.

İnovasyon, bir fenomen olarak karmaşık ve hatta kaotik bir süreç olarak düşünülse de (Quinn, 1992), bu kavrama verilen anlamların çokluğuna bakıldığında biz dizi özellik ifade edilebilmektedir. Bunlar (Ahmed ve Stepheer, 2010: 5):

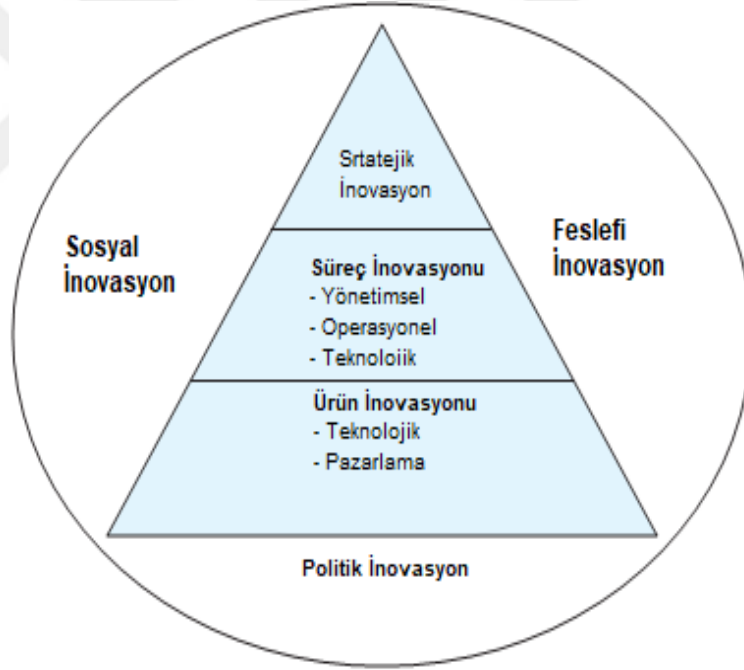
1. *Yaratıcılık olarak inovasyon*: Odak noktası yeni bir ürün, hizmet, yeni şeyler yapma biçimi, yeni fikirlerin üretilmesi, yeni düşünme yolları icat etmek ve geliştirmek için kaynakları (insan, zaman, para) kullanmaktır.
2. *Yayılma ve öğrenme olarak inovasyon*: Bir ürün, hizmet veya fikrin edinilmesi, desteklenmesi ve kullanılmasıdır.
3. *Bir olgu veya durum olarak yenilik*: Tek bir ürünün, hizmetin, fikrin ve kararın geliştirilmesinde birbirinden farklı olaylara odaklanılır.
4. *Bir yörünge (inovasyon akışı) olarak inovasyon*: Tek bir inovasyon eylemi, orijinal kaynaktan türetilmiş olan bir inovasyon ailesine imkan tanıyabilmektedir.
5. *Değişim olarak inovasyon (artırımlı ve radikal)*: İnovasyon, değişimi harekete geçirir. Bazı yenilikler küçük ayarlamalar iken, bazıları doğası gereği radikal ve sürekli değildir.
6. *Bir süreç (firma düzeyinde) olarak inovasyon*: İnovasyon tek bir eylem değil, bir sonuca varmak için örgüt tarafından gerçekleştirilen bir dizi faaliyetler bütünüdür.
7. *Bağlam (ulus, bölge vb.) düzeyinde bir süreç olarak inovasyon*: İnovasyon, bir birey veya örgütün sınırlarının ötesinde bir eylemdir. Kurumsal çerçeveleri, sosyo-politik ağlarını inovasyon eyleminde önemli faktörler olarak ele almaktadır.

İnovasyon ve değişim yaşıadığımız yüzyılda hızla büyümeaktadır. Bireyler, toplumlar ve örgütler inovasyon ve değişim süreçlerinden olumlu veya olumsuz bir şekilde etkilendirler. Bu etkiden kaçmak mümkün görünmese de anlamlı da değildir. Burada önemli olan bireysel ve örgütsel amaçlarımıza uygun olarak bu değişim ve yenilik süreçlerinden nasıl yararlanacağımızı bilmektedir. Çünkü kontrolsüz bir yenilik veya değişim gücü mevcut yapıya ciddi ve kalıcı zararlar verebilir. Bu nedenle inovasyon ve değişimin gücünü yönetmek ve kontrol altına almak gerekmektedir (Toytok, 2016: 173). Teknik olarak yönlendirilen örgütlerin, hayatta kalmak, rekabet etme, büyüme ve lider olmak için öncekinden daha değişim gücünü kontrol etmeleri, yaratıcı ve yenilikçi olmaları gerekmektedir (Jung ve diğerleri, 2003).

Bugün hemen hemen tüm örgütler hızlı teknolojik değişim, ürün-yaşam döngülerini kısaltan, dinamik bir ortamla karşı karşıya kalmaktadır. İnsanların işlerini geliştirmek için değişme ihtiyacı vardır. Yöneticileri değişime ve yenileşmeye iten iç ve dış kuvvetler vardır. Bu güçler aynı zamanda değişime ihtiyacı da beraberinde getirir (Robbins ve DeCenzo, 2001: 231). Terimler genellikle birbirinin yerine kullanılsa da, yeniliğin reform ve değişimden ayrılması önemlidir. Literatürlerin çoğu inovasyonu sadece yeni fikirlerin, bilgi ve uygulamaların da uygulaması olarak tanımlamaktadır (Kostoff, 2003). Bu nedenle inovasyon, reform veya değişikliklerden farklıdır. Bu durum zorunlu olarak yeni bir şeyin uygulanması anlamının yanında geliştirilmiş fikirlerin ve bilginin uygulanması anlamına gelmemektedir.

Fullan'a (1991: 117) göre değişim, devam eden bir inovasyon sunma sürecidir. Bu nedenle değişimi yönetme, ihtiyaçları belirlemeyi, planlamayı, planı uygulamayı ve değişimin başarısını değerlendirmeyi içerir. Değişim ve yenileşme sürecinde liderle kilit bir rol oynarlar. Lider, inovasyon sürecinin her bir aşamasını kolaylaştırarak imkanlar sunmalı ve personelin değişim sürecine dahil olmalarını sağlamalıdır. Bunun yanında personel kapasitesi artırılmalı ve bilgiye kolay erişim için koşullar üretilmelidir (Brown, 2011: 46). Destekleyici ve yenilik vizyonuna sahip bu kilit kişiler, inovasyon için gerekli kaynakları toplayan, örgüte zarar veren ve çekimser davranan kişileri belirli bir inovasyon projesini yürümeye ikna eden liderlerdir (Baranano, 2005). Robbins ve DeCenzo'a (2001) göre, bir okulun değişim kapasitesi değişiklik göstermektedir ve karmaşıktır. Değişimin iyi yönetilmesi ve ona iyi liderlik edilmelidir. (Shen, 2008: 74). Bu özellikleri örgütlerde uygulamak, kendisini dönüştürme sürecinde olan bir örgütün gelişmesini sağlar (Brown, 2011: 46).

İlk olarak inovasyon bir sonuç olduğu kadar katma değer sağlayan bir süreç olarak da düşünülebilir. Değer katan bir yenilik, imkan üreten bir süreçtir. İnovasyon kolaylaştırıcı olarak, bir faaliyet veya sonuca değer katacak süreç kapasitesidir. Ürünler, hizmetler, düşünceler ve davranışlardaki “katma değeri” bünyesinde barındırır. İkincisi, terimsel olarak bir kısmı örgüt kontrolünde ve bir kısmı örgüt etkisi dışında olan bir dizi faktörü tanımlamaktadır. Örgüt, bu faktörleri ne ölçüde bir araya getirebilecek ve faydaya dönüştürebilecektir? Örgüt, bu faktörleri kullanarak daha rekabetçi olduğunu gösterebilecek midir? Bu nedenle, çeşitli unsurları kombine ederek, uyum süreciyle kontrol ederek doğru bir şekilde kullanma yeteneği bir örgütün inovasyon yönelimini ortaya koymaktadır. İnovasyon farklı boyutlarda kendini göstermektedir. Bu boyutlar genel olarak iki kategoriye ayrılır (Şekil 2.9.): Örgütün etki alanında olanlar, örgütü karşılıklı olarak etkileyenler veya dışında olanlar (Ahmed ve Shepherd, 2010).



Şekil 2.9. İnovasyonun Boyutları

2.3.2. İnovasyonun Gerekçesi

Küresel rekabet dünyasında bilime destek sağlamak, bir teknoloji alt yapısı inşa etmek ve stratejik teknolojileri seçmek ve bunları uygun rekabet düzeylerine aktarmak her şeyden daha gereklidir (Ahmed ve Shepherd, 2010). Bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının iyi düzeyde karşılanması, örgütlerin yaşanan rekabet ortamında ayakta kalabilmesi için

sürekli yenilenmeye ihtiyaç vardır. İnovasyon süreçleri sayesinde rekabet gücünün artmasıyla birlikte toplumsal refah düzeyinde yükselme yaşanmaktadır. İnovasyon ülkeler için iktisadi kalınmanın, artan istihdam olanaklarının ve artan yaşam kalitesinin anahtarıdır. İnovasyon sayesinde mevcut kaynakların etkin ve verimli kullanılması sağlanır ve yenilik sayesinde daha büyük gelirlerin sağlanması mümkündür (Eraslan, 2014).

İnovasyon, rekabet gücü için çok önemlidir. Örgütler, yenilik yapmazlarsa yok olurlar Bu nedenle bir örgütte inovasyon için iyi tanımlanmış değerlere, politikalara ve stratejilere sahip bir iş kültürüne sahip olmak gerekir. Örgüt üst yönetimi uzun vadeli bir vizyona sahip olmalı ve değer ve ilkeleri yönetim sürecine yansıtmalıdır. Bu nedenle bir örgütün yenilikçi kapasitesi yetkin bir insan kaynakları yönetim politikasının uygulanmasıyla yakından ilgilidir. İnsan kaynakları, sahip olduğu bilgiyi örgüt için değere, değeri ise rekabet avantajına dönüştürmeye çalışmalıdır (McAdam ve McClelland, 2002).

Yenilikçi örgütler en iyiler arasında yer almak için en iyi insan kaynakları yönetimi uygulamalarına sahiptir ve işlerinde iyi olanları ekibe dahil ederek ellerinde tutabilirler. Böylelikle örgüt işlerinde yenilik ve üretkenlik artışı gözlenir. Örgütte yürütülen yerinde insan kaynakları politikalar, yenilikçi performansı artırmaktadır. Peki, insan kaynakları yönetimi nedir? İnsan kaynakları yönetimi, işe alım, performans değerlendirme, eğitim ve mesleki gelişimin yönetilmesi, ücret yönetimi ve insanların mobilize edilmesi anlamına gelmektedir. İnsan kaynaklarının yönetiminin temel işlevleri; insan kaynaklarının planlanması, iş analizi ve iş tanımı, işe alım ve seçme, karşılama ve entegrasyon, eğitim ve mesleki gelişim, performans değerlendirme, ücretlendirme ve teşvik yönetimi, yetkinlik yönetimi, uluslararasılaşma ve uluslararası insan kaynağının yönetilmesidir. Kendini ön plana çıkaran ve yenilikçi kılan bir insan kaynağı politikası uygulayan şirket stratejisi şunlar olmalıdır (Santos ve Pedro 2020: 26-30; Snyder ve Duarte, 2003: 10):

- a) Çalışan merkezli olmalı,
- b) Sürekli ve eğlenceleri bir iletişim benimseyerek örgütü markalaşmasına odaklanmalı,
- c) Sadece ürün odaklı inovasyon üretmekten kaçınmalı,
- d) İnovasyonu, yaratıcılığı, paylaşımı ve katılımı destekleyen örgüt kültürü oluşturmak ve işin dokusuna nüfuz ettirmeli,

- e) Mutluluğa yönelimden ziyade mutluluk kültürü oluşturmali,
- f) İş arkadaşının refahına ve mutluluğuna odaklanmalı,
- g) Çalışanlara değer vermek, herkesin inovasyon yapabileceğini düşünmeli, mutlu olan insanların daha üretken olduğuna inanmalı,
- h) Şirketi deneyim kazanma ve sürekli gelişim sağlayan bir yer olarak düşünmeli,
- i) İnovasyon, sürdürülebilir olmalıdır.

Teknoloji çağında insan faktörünün, iş başarısında anahtar bir rolü olduğu kanıtlanmıştır. Bir örgütün yeni ürün ve hizmet ve süreçler yaratma kabiliyeti büyük ölçüde sahip olduğu insan sermayesinin bilgi ve becerilerine bağlıdır. Yüksek nitelikli insan kaynağının varlığı, başarılı ve yenilikçi şirketlerin açık bir özelliğidir. (Igel ve İslam, 2001). Nitelikli çalışanlar bilgi ve beceri eğitimlerine sürekli olarak değer verdiğinden ve sürekli gelişim imkanı veren kurumların kendine değer verdiklerini hissettiklerinden dolayı motivasyonları yüksektir. Bu şekilde daha fazla sorumluluk üstlenmeye ve daha fazla inisiyatif almaya karşı kendilerini de yeterli görürler. Bu kişiler örgütteki değişimde kendilerini daha tehdit altında hissettikleri için örgüt için eğitimler yenileşmenin daha çok gündemini oluşturmaktadır (Baranano, 2005: 66; Tidd, ve diğerleri, 1997).

Bazı örgütler yapı ve özelliklerini, formaliteleri, insanlar arasındaki iletişim yöntemlerini, görevleri, işlemleri, sorumlulukları ve yetkileri yeniden tanımlamaktadır. Örgütte birden fazla açık iletişim kanalının oluşturulması ve sürdürülmesi temel bir önlemdir Örgütte yer alan farklı bölümler ve projelerde çalışan bireyleri birbirine bağlayan yatay ve çapraz iletişim kanalları oluşturmali. Örgütte yer alan iç iletişim alışkanlığı her şeyden önce tüm çabaların aynı yönü işaret etmesi ve yeniliklerin başarılı bir şekilde başlatılmasını sağlar (Baranano, 2005). Bu şekilde inovasyonun örgüt performansını artırıcı etkisi olduğu ve örgütün rekabet gücünü artırdığı savunulmaktadır Yönetim, örgütün günlük davranışlarını ve etkinliklerini değiştirerek örgüt üzerinde olumlu bir etki yaratır (Piva ve Vivarelli 2004).

2.3.3. İnovasyon ve Yaratıcılık

Yaratıcılık ve inovasyon neyin kastedildiği ve iki kavramında hangi süreçleri kapsadığı ortaya çıkarılmalıdır. Her iki kavramda gerçek dünyada bir fikrin veya ürünün geniş bir tüketici kitlesi tarafından kabul edilmesini istemektedir. Her iki kavramda başarıyı yakalamak için eleştirel düşünmeyi, yaratıcı düşünmeyi ve problem çözme

davranışlarıyla birleştiren bir dizi beceriye ihtiyaç duymaktadır. Her ikisi de motivasyon, sebat ve özerklik gibi entelektüellik gerektirmeyen özellikler barındırır. Her iki yapı da bireysel olarak yüksek motivasyon ve işe yarayan ürünler tasarlama ve geliştirme arzusu talep etmektedir. Yaratma tutkusu, yaratıcılık ve inovasyona giden yolda merkezi bir itici güçtür. Dahası, yaratan ve yenilik üreten bireyler, üzerinde çalıştıkları iş veya projelere büyük zamanlar ayıran son derece çalışkan kişiler olmalıdır. Yaratıcı ve yenilikçi insanlar yaptıkları işleri eğlenceli hale getirmek ne deneyimlemek için derin bir bilgi birikimine sahip olmalıdır. Yaratıcı ve inovatif bireylerin karşılaştırılması Tablo 2.5’te verilmiştir. (Vantassel-baska, 2013: 111).

Tablo 2.5. Yaratıcı ve Yenilikçi Bireylerin Karşılaştırılması

Tablo 2.5. Yaratıcı ve Yenilikçi Bireylerin Karşılaştırılması

<i>Yaratıcılar</i>	<i>Yenilikçiler</i>
• Bir alandaki temel paradigmaları değiştirebilmelidir. • Fikirlerin arasında bağlantılar kurarak yeni teoriler oluşturabilmelidir. • Fikirlerin yayılması ve insanlara aktarılması için tek başına çalışabilmeli ve düşüncelerini kolaylıkla ifade edebilmelidir. • Problem çözme sürecinde araştırılabilir sorular ve teoriler üzerinde çalışmalıdır. • Merak, şüphecilik, tarafsızlık ve açıklık gibi zihni alışkanlıklara sahip olmalıdır. • Bilginin geçici olduğundan yol çıkarak, bir fenomeni derinlemesine anlamak için yeniden şekillenmiş olabileceğini düşünmelidir. • Öğrenmenin, edinilmiş bilgilere, becerilere ve motivasyona dayalı olduğunu varsayarak kendine özgü olduğunu kabul etmelidir. • Fikirlerin ve öğrenmelerin tek başına geçerliliği olduğunu varsaymalıdır.	• Yeni uygulamalar göstererek pratiklerin dünyasını değiştirmelidir. • Teorileri örnekleyen ürünler geliştirmelidir. • Ürünlerin ayarlamak için işbirlikçi bir şekilde çalışmalıdır. • Çeşitli teoriler, araştırmalar, gelişim ve uygulamalardan problem çözme sürecinde faydalanmayı tercih etmelidir. • Pragmatist olabilmeli, sistem düşüncesine ve esneklik alışkanlıkları olmalıdır. • Bilginin, insanların ve örgütlerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde sonsuz şekilde ürünlere dönüşebileceğini varsaymalıdır. • Öğrenmenin her şeyin ortasında kendi ivmesini yaratan işbirliğine dayalı dinamik bir süreç olduğunu varsaymalıdır. • Fikirlerin ve öğrenmelerin yalnızca faydalı amaçlar için kullanıldığında geçerli olduğunu varsaymalıdır.

Kaynak: Vantassel-baska’dan (2013: 113) alınmıştır.

Yaratıcı bireyler, öğrenmenin kendine özgü olduğunu ve geçici olduğunu varsayarlar. Yenilikçiler ise bilginin, ürünü sonuçlandırmayı sağlayan iş birlikçi, dinamik ve faydacı yönüne dikkat çekerek toplumun daha büyük faydalar elde etmesini sağlayan bir araç olduğunu düşünmektedir. Yaratıcıların zihin alışkanlıklarında şüphecilik, nesnellik ve merak baskın olan duygulardır. Yenilikçiler ise, pragmatizmi, sistem düşüncesini ve esnekliği uygular. Yaratıcı çalışmaların sonucunda genellikle bir alandaki paradigmalarda değişim meydana gelmektedir. Bir fenomeni açıklamak için yeni bir teorinin yaratılması konu üzerinde çalışan tek bir kişi tarafından gerçekleştirilir. Öte yandan, bir yenilikçinin aldığı sonuçlar ise uygulamaları sayısız şekilde değiştiren yeni ürünlerin yaratılmasıdır (Vantassel-baska, 2013: 114).

Örgütler bir adım önde olmak için yeni ürünleri keşfetmek, örgütsel işleyişi iyileştirmek, karar vermeyi geliştirmek için yaratıcılığa daha fazla ihtiyaç duymaya başlamıştır. Karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için yaratıcı yaklaşımlara geliştirmeleri gerekmektedir. Örgütlerin ayakta kalması yeni fikirlere ve işleri yeni yöntemler kullanarak yapmanın yollarını bulmalarına bağlıdır. Ancak inovasyon eksikliği günümüz iş dünyasında kilit bir sorun olmaya devam etmektedir. Yaratıcılığın sistematik olarak yönetilmesi gerektiğinden örgütler bu konuda yetersiz kalmaktadır. Bu sorunun bireysel, örgütsel ve grup olarak ele alınması gerekir. İnovasyonu oluşturan insanları yaratıcı fikirleri örgütün faydasına dönüştürecek olan örgütün kendisidir. Örgütlerde yaratıcılık örgütsel fayda sağlamaya odaklanmış olsa da bireylere önemli kişisel faydalar sağlar. Örgütsel olarak bireylerde yaratıcılığın geliştirilmesi, çalışanların daha açık, esnek ve dirençli olma sağlayarak farklı fırsatları ve olasılıkları görebilme kapasitelerini güçlendirmektedir. Bunlar ortaya çıkan zorluklar ve belirsizlikler için gerekli olan çok önemli becerilerdir. Birey yaratıcı olduğunu gördüğünde özgüveni gelişir çünkü yaratıcılığın enerji veren bir etkisi vardır. Yaratıcılık yönü gelişmiş bireylerin kişisel tatmin düzeyleri yüksektir. Bu durum onların daha üretken olmalarının yanında yeni ve çığır açan fikirler geliştirmelerine zemin oluşturur (Ahmed ve Shepherd, 2010: 42).

Tablo 2.6. Yaratıcılığa Eski ve Yeni Yaklaşım

Eski yaklaşım	Yeni yaklaşım
Herhangi bir öğütte sadece birkaç kişi “yaratıcı” olarak kabul edildi.	Rekabetçi bir örgütün her alanında çığır açan yenilikler gereklidir.
Çığır açan yeni fikirlere sadece işin “stratejik” alanlarında ihtiyaç vardı.	Yenilik yapan, çığır açan uzmanlar hala kritik öneme sahiptir ancak ortaya çıkan ve sürekli artan zorlukların üstesinden gelmek için daha fazla insanın yaratıcılığa dahil olması gereklidir.
Önemli üretim ve müşteri sorunlarını düzeltmek için rutin bir şekilde mühendisler getirilirdi.	Örgütteki her bireyin doğal olarak var olan yaratıcı bir yönü bulunmaktadır. Örgüt bireyin bu yönünden faydalanmalıdır.
Ürünlerde ve pazarlarda başarı elde etmek için uzmanlar işe tutulurdu.	Etkili bir gelişme için ortak bir süreç yaratılmalıdır.

Kaynak: Ritter ve Brassad’dan (1998: 1-2) alınmıştır.

Yaratıcılığı ve inovasyonu etkileyen birçok örgütsel faktörden dört tanesinin önemli sonuçları vardır. Bunlar; liderlik davranışı, örgüt yapısı, örgüt kültürü, ölçme ve değerlendirme sistemi (Ahmed ve Shepherd, 2010). Bu faktörlere örgüt içinde doğru şekilde odaklanmak önemlidir. Bu şekilde taklit edilmesi zor ve ulaşılabilir inovasyon yapılabilir. Bu şekilde rakiplerden farklılaşan inovasyonlar örgüt değerinin artmasını sağlayabilir. Farklı inovasyonlar ile örgütün yenilikçi imajı nitelikli insan kaynağı açısından örgütün cazibesini artırmaktadır. Nitelikli insan kaynağı yaratıcı yönüyle inovasyonun gerçekleştirilmesinde önemli bir role sahiptir (Ömür, 2014: 252).

Fikir ve yenilik üretme kapasitesi olarak yaratıcılık insanlarla ve onların yaratıcı düşünme kapasiteleriyle, yetkinlik özellikleriyle, kişilikle, yaşla, zihinsel açıklıkla yakından ilgilidir. Örgütlerde yaratıcılık, yeni fikirlerin açığa çıkarılması için yapılan toplantılarda fikir alışverişiyle ve deneyimlerin paylaşılmasıyla ortaya çıkmaktadır. Örgüt kültürü inovasyon odaklı oluşturulmuş örgütlerde zamanla daha fazla insanın yaratıcı özelliği gelişmektedir. Çalışma yöntemleri, yeni ürün ve hizmetlerin yaratılması yeni fikirlerin ortaya çıkmasıyla mümkündür. İnsanlar, örgütün bir parçası olduğundan yeni fikirlerin yaratılması örgüt inovasyonu ile yakından ilişkidir. Yenilik ve yaratıcılık birbirini tamamlamaktadır (Machod ve Miranda, 2020: 100).

2.3.4. İnovasyon ve Liderlik

Liderlerin örgütte yaratıcı süreçlerin beş koşulunu geliştirebilme imkanı bulunmaktadır. Bunlar, hazırlık (hem uzmanlık hem de yeni görüş ve perspektifleri bir araya getirmek), yenilikçi fırsatlar yaratma, farklılıkları değerlendirme (profesyonel ve kişisel çeşitliliklerden faydalanma), derinlemesine düşünme için kuluçkaya yatma, seçeneklerin belirlenmesi süreci (yakınsama) olarak sıralanabilir. Örgütlerde liderler yaratıcılığı destekleyen psikolojik ve fiziksel ortamları oluşturur. Büyük değişimlerin liderliğini üstlenen bireyler insanları bir vizyon etrafında harekete geçirmede güçlü, kararlı ve ustadırlar (Ahmed ve Shepherd, 2020: 60). Hesselbein ve Johnston'a (2002) göre liderler:

- a) Örgütteki bireylerden uzmanlığa sahip olanlar ve deneyimsiz olanlardan meydana gelen karışık gruplar (ekipler) oluşturmalı,
- b) İnovasyon fırsatı ilk ortaya çıktığında fark edecek duyarlılığa ve bilince sahip olmalı,
- c) Örgütte görüşülmesi gereken konuları farklı görüş ayrılıklarını ve alternatif çözümleri dikkate alarak ele almalı ve insanların fikir birliğine varmış olduğu bir sonuca doğru götürmeli,
- d) Yeni fikirlerin üretilmesinde gerekli olan kuluçka dönemi için bireylere yeterli zamanı ayırdığından emin olmalı,
- e) Hakem, koç, lobici, diplomat ve orkestra şefi gibi hareket ederek fikirlerin seçilmesine rehberlik etmelidir.

Başarılı ve sürdürülebilir bir inovasyon kültürü oluşturmada liderlerin iki unsura dikkat etmeleri gerekmektedir. Birincisi, çevrelerine karşı üst düzeyde duyarlı olmaları ve etrafındaki insanlar üzerindeki etkilerinin farkında olmalarıdır. İkincisi, liderlerin belirsizliği kabul etme ve bunlarla başa çıkma becerisidir. İnovasyon süreci belirsizlikleri beraberinde getirebilir ve örgütte belirsizliğe tahammül edemeyen bireylerin uygulamaları rutinler üretir. Liderler bu gerçeği kabul etmeli ve riskten kaçından bir örgüt kültürü oluşmasının önüne geçmelidir. Belirsizliğe tahammül etme ve risk alma her zaman alternatif çözüm yollarının oluşmasına olanak sağlar (Yiğit, 2014: 7). En başarılı yöneticilerden, örgütte yaşanan çatışma ve gerilimleri tersine çevirerek bunları motivasyona, mesleki adanmışlığa ve üstün performansa çevirmede olağanüstü yeteneğe sahip olmaları beklenir (Ahmed ve Shepherd, 2020: 342). Liderler, kurumlarını diğer rakiplere göre avantaj sağlamak için gerekli olan stratejik ve temel

gereksinimlere odaklanmışlardır. Ancak sahip olunması gereken bu yeterliliklerin büyük insan grubuna, kültüre ve yönetim süreçlerine nasıl yerleştirecekleri konusunda hayal kırıklıkları yaşayabilirler çünkü bu gerçekten de büyük bir zorluktur. Bunun için liderler, kurumsal yetkinliğin meydana gelmesi için beş ila on yıl gibi uzun bir süre çaba gösterilmesi gerektiğini de bilmelidir (Snyder ve Deborah, 2003: 8).

İnovasyon bir kurum yöneticisinin vizyonu ve girişimci ruhuyla yakından ilgilidir. Yenilik bazen “değişin efendileri” denen değişime yatkınlığı olan insanlar tarafından da yönlendirilebilir. Bu kişiler her zaman harika yetenekleri olan usta kişiler değildir ve diğerlerinden daha yaratıcı olmaları da gerekmez. Bu kişiler yeni projeleri geleneksel bilgiden kurtulmaya ve meseleleri farklı açıdan ele almaktadır. Fikirlerini yaymak ve onları formüle etmek için örgüt içindeki kilit kişilerden çok iyi yararlanmaktadırlar. Bu durum örgütlere önemli rekabet avantajları kazandırmaktadır (Dahlander ve Gann, 2010). Çalışanları yeni fikirlere açık ve yaratıcı, inisiyatif alan, teknolojik değişme aktif olarak katılmaya hazır örgütler genellikle yenilik potansiyeline daha yatkın örgütlerdir (Castello ve diğerleri, 2019).

Yenilikçi örgütlerde katılımcı yönetim uygulayan, tüm çalışanlarını inovasyon sürecine dahil eden ve bireysel yaratıcılığı teşvik eden yöneticiler bulunmalıdır. Örgütteki her birey problem çözme ve yenilik üretme potansiyeline sahiptir. Örgütlerde katılmalı yönetim anlayışı örgütsel uyum sürecini kolaylaştırmak için güç bir destek sunmaktadır. Böylece statükoyu güçlendiren davranış kalıpları ve yeniliğin önünde engel olarak duran birtakım örgütsel yapılar kolay aşılabilmektedir. İnovasyon odaklı örgütlerde fikirleri ve sorunları paylaşan, astlarının görüşlerine değer vererek dikkate alan, alınan kararları açıklayan ve astlara görüşlerini açıklama fırsatı veren yöneticiler ve hatta astlara karar alma ve uygulama inisiyatifi tanıyan liderler bulunmalıdır (Baranano, 2005: 65).

2.3.5. İnovasyon ve Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü tanımları incelendiğinde en yaygın olarak kullanılanlardan, Lundy ve Cowing (1996) örgüt kültürünü “örgütte işleri yapma şeklimiz ve örgüt personeli tarafından kabul görmüş derinlemesine yerleşmiş (genellikle bilinçaltı) değerler ve inançlar” olarak tanımlamıştır. Schein’a (1985) göre örgütsel kültür, grubun geçerli kabul ettiği ve yeni üyelere öğrettiği, iç ve dış uyum sorunlarını çözerken öğrendiği ve kullandığı varsayımların bir modelidir. Bu varsayımlar sürekli insan etkileşimi

süresince devam ettirilir. Literatürdeki pek çok araştırmacı örgütsel kültürü, performansı etkileyen değerler, ideolojiler, felsefe, güven, ritüel, sembol ve normlar olarak tanımlamaktadır (Kreither ve Kinicki, 2007). Kültür, yönetim tarzını ve vizyonu değiştirmek suretiyle yönetim tarafından etkilenebilir ve manipüle edilebilir. Yenilikçi örgütlerdeki üst düzey yöneticiler kültürü oluşturan semboller, ideolojiler, dil, inançlar, ritüeller ve mitleri model alarak örgütsel kültürü şekillendirir. Bu unsurlar katı bir emir-komuta zincirinin olmayışı ile birleştiğinde çalışanlar arasında güçlü bir bağ oluşmasını sağlar ve kuruma yönelik sadakat ve aidiyet duygusunun oluşmasını sağlar (Gupta, 2011: 432).

İnovasyon, bir örgüte değer katan ve geliştiren manevi bir güçtür. Bu manevi güç örgütte inovasyonu yönlendiren enerjidir. Kültüre, yeniliğin birinci belirleyici unsuru olarak bakılmaktadır (Pfister, 2009: 38). Ayrıca örgütün kültürel yapısı inovasyon yeteneğine etki etmekle kalmaz, bunun yanında inovasyon sürecinin nasıl yapılması gerektiğini, hangi tür inovasyona odaklanmanın gerekli olduğunu ve karşılaşılabilecek tehditlerle başa çıkmak kullanılacak yetenekleri de belirler (Kelley, 2010: 92). Kültür, yenilik yapma eğilimini artırmak veya engellemek için iç içe geçmiş birden fazla unsurdan oluşmaktadır. Örgüt başarısını sağlamak için nasıl bir kültüre ihtiyaç olduğu halen tartışılrsa da bu karmaşık yapı içerisinde inovasyon odaklı bir kültürün inşa edilmesinde en temel unsurun bireyler olduğunu söylemek mümkündür. Örgütlerde bireylerin yenilikçi olmaları beklendiğinde, yenilikçi olmaları için kaynaklar verildiğinde ve yenilikler için ödüllendirildiklerinde yaratıcı ve yenilikçi oldukları görülecektir. İşlerin nasıl yapıldığına çok fazla vurgu yapan katı örgütler çalışanların yeni yollar deneme girişimlerini engellemektedir. Bu değişimin önünde önemli engeller oluşturmaktadır. Yenilik ise değişimle ilgilidir. Çoğu insan özellikle hazırlıksız oldukları değişime olumsuz tepki verir. İnsanlardan bir işi sonuçlandırmaları için etkili düşünceleri istendiğinde ortaya çıkan korku yaratıcılığı engeller. Modern örgütler, yeni fikirlerin kök salması için inovasyon süreçlerini benimseyerek yaratıcılığı teşvik eden bir kültür oluşturmaya hedeflemektedir (Gupta, 2011: 438). Bunun için açık bir kültür gereklidir. Bu kültürde bilgi ve kaynaklar örgüt ile kapsamlı bir şekilde paylaşılmaktadır. Yapı olarak büyük/büyüyen örgütler inovasyon ve yaratıcılık sürecine yönelik ihtiyaçlarının arttığını hisseder. Ancak yeni düşünce ve eylemlere engel olan yapılara ve sistemlere karşı önlem alınmalıdır. Meydana çıkacak fikirleri desteklemek ve geliştirmek için

uygun zaman, ortam ve kaynak oluşturmaya yardımcı alt sistemler geliştirilmelidir (Ahmed ve Shepherd, 2010: 62).

Yeniliği teşvik eden ve çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışı sergilediği bir örgüt, ilk olarak, çalışanların güvenini kazanmak ve örgütsel bağlılığı güçlendirmek zorundadır. Kendilerini sömürülen olarak gören bireyler katkıları azdır ya da hiç yoktur. İkincisi, örgütte işbirliği ve atmosferi oluşturulmalıdır. Yönetim çalışanların işbirlikçi ve yardımsever olmalarını bekliyorsa kendisi işbirliği içerisinde olmalı ve yardımsever davranmalıdır. Üçüncüsü, liderler astlarından bekledikleri türden işleri öncelikle kendileri yaparak performans için ölçütler belirlemelidir. Liderler özel değildir (Schneider ve diğerleri, 1994: 25).

“Örgüt kültürü yeniliği nasıl teşvik etmektedir?”, “Kültür, örgütsel yaratıcılık ve yenilik süreçlerini gerçekten engeller mi yoksa geliştirir mi?” soruları, inovasyon odaklı örgütler için sorulması gereken önemli sorulardır. Bu soruların cevabı örgüt tarafından oluşturulan normlarda yatmaktadır. Doğru normlar belirlenmiş, korunmuş ve yaygınlaştırılmış ise kültür, yaratıcılığı ve inovasyonu desteklemektedir. Eğer örgüt yanlış kültürel normlarına sahipse, çaba ve iyi niyet düzeyi ne olursa olsun yenilik yolunda çok az şey ortaya çıkacaktır. Hizmet ve inovasyon için çalışanların gözlemlediği uygulamalar, prosedürler ve normlar örgüt iklimi ve kültürün temelini oluşturmaktadır. İnovasyon kültürü, örgüt üyelerinin yenilikçi eylemlerini engelleyen değil destekleyen yaklaşımlar ortaya koymalarına yardımcı olan normlar oluşmasını sağlamaktadır (Ahmed ve Shepherd, 2010: 345; Gandotra, 2010: 56; Russel, 1989: 11). İnovasyonu ve uygulamayı teşvik eden normlar Tablo 2.7’de verilmiştir

Tablo 2.7. İnovasyonu Teşvik Eden ve Uygulamayı Kolaylaştıran Normlar

Yaratıcılığı teşvik eden normlar	Uygulamayı teşvik eden normlar
a) Özgürlük ve risk alma: Bireylerin kendi işlerini tanımlamaları ve yürütmelerinde ne kadar serbestlik verildiği. Anahtar nitelikler: -Deneme Özgürlüğü -Statükoya meydan okuma -Yenilik kişinin işinin bir parçasıdır beklentisi -Herhangi bir şeyi deneme ve başarısız olma özgürlüğü -Hataların kabul edilmesi	a) Eyleme meydan okuma ve inanç: Bireylerin günlük faaliyetleri yürütme sürecinde katılım ve esneme derecesi. Anahtar nitelikler: -Doğruluk ve hassasiyete saplantılı olmamak, -Sonuçlara vurgu yapmak, -Söz ve taahhütleri yerine getirmek, -Dakik olma kaygısı, -İşlerin yapılmasını değer vermek, -Sıkı çalışma beklemek ve takdir etmek, -İşleri halletmeye istekli olmak,

-Çok saçma fikirlerin dahi tartışılmasına imkan tanınması -Hataların cezalandırılmaması b) Dinamizm ve geleceğe yönelme: Örgütün aktif, etkin ve geleceğe yönelik olması. Anahtar nitelikler: -Geçmiş unutulması, -Kısa vadeye odaklanma, -Gelişimi sürdürme, -Değişime karşı olumlu tutumlar, -Çevreye karşı olumlu tutumlar, -İnsanları güçlendirme -Niceliğe değil niteliğe vurgu yapma c) Dışa yönelme: Örgütle ilişkisi olan insanlarla ve dış çevreye karşı duyarlılık derecesi. Anahtar nitelikleri: - Örgütle ilişkisi olan insanların bakış açısını benimsemek, - Tüm dış hizmet sağlayıcı ve tedarikçilerle ilişkiler kurmak, d) Güven ve şeffaflık: Örgüt içi çalışan ilişkilerinde sahip oldukları duygusal güvenlik. Anahtar nitelikler: - Açık iletişim - Daha iyi dinle - Açık erişim - Yanal düşünmeyi teşvik edin, - Entelektüel dürüstlük, e) Tartışma: Çalışanların konuları aktif olarak tartışmada ne kadar özgür hissettikleri, az sayıda kişi olmalarına rağmen görüşlerini kolaylıkla ifade edebilmeleri ve bu kişilerin açık fikirlilikle dinlenilme derecesi. Anahtar nitelikler: - Çatışma yaşanmasını doğal kabul etmek ve kabullenmek - Eleştiriyi kabul et, - Çok duygulu, hassas ve kırılgan olma.	- Bürokratik engelleri kaldırmak. b) Liderlik taahhüdü ve bağlılığı: Liderliğe güçlü bir bağlılık sergilemek, liderliği boş bir öğüt değil söz ve eylemlerinde örnek olarak gösterme ve önderlik etme derecesi. Anahtar nitelikler: - Üst yönetim taahhüdü, - Aksiyon üretmek, - Misyon ve vizyonu açıklamak. c) Ödüller ve hak edişler: Başarının (ve başarısızlıkların) kullanması, ödüllendirilmesi ve hak edilmişliklerin bireylere teslim edilmesi. Anahtar nitelikler: - Fikirlerle değer vermek, - Üst yönetim olarak ilgi ve destek sunmak, - İlkel ve saçma fikirlere saygılı olmak, - Başarının kutlanması ve ödüllendirilmesi, - Önerilerin dikkate almak ve uygulamaya geçirmek, - Özendirme çalışmaları yapmak. d) Kaynaklar (İnovasyon süresi ve eğitim): Yeni fikirler ve yeni imkanlar geliştirmek için çalışanlara verilen zaman, eğitim miktarı, yeni fikirlerin alınma ve işlemden geçirilme yolu. Anahtar nitelikler: - Oluşturulmuş kaynak bolluğu, - Fonlar/bütçeler, - Zaman, - Fırsatlar, - Tanıtım ve reklam kampanyaları, - Araç ve gereçler, - Altyapı imkanları (odalar, ekipmanlar vb.) - Sürekli eğitim (yanal düşünme, yaratıcılık eğitimi vb. teşvik etme) - Becerilerin gelişiminin teşvik edilmesi. d) Kurumsal kimlik ve birlik: Çalışanların örgüt ve felsefesiyle,
---	--

f) Tartışma: Çalışanların konuları aktif olarak tartışmada ne kadar özgür hissettikleri, az sayıda kişi olmalarına rağmen görüşlerini kolaylıkla ifade edebilmeleri ve bu kişilerin açık fikirlilikle dinlenilme derecesi. Anahtar nitelikler: - Çatışma yaşanmasını doğal kabul etmek ve kabullenmek - Eleştiriyi kabul et, - Çok duygulu, hassas ve kırılgan olma. g) Görevler arası etkileşim ve özgürlük: Örgütteki işlevler arası etkileşimin kolaylaştırılma ve teşvik edilme derecesi. Anahtar nitelikler: - İnsanların hareket ettirilmesi (iş rotasyonu), - Takım çalışması, - Karşılıklı bağımlılıkların yönetilmesi, - Görevleri, bütçe ve iş planları, işlevsel alanlarda esneklik, h) Mitler ve hikayeler: Başarı hikayelerinin toplanması ve kutlanma derecesi. Anahtar nitelikler: - Semboller ve eylem, - Hikayeler ve efsaneler inşa edin ve bunları yayılmasını sağlayın.	ürünleri ve örgütle ilişkili insan gruplarıyla ne ölçüde özdeşleştiği. Anahtar nitelikler: - Gurur hissi, - Örgütün alandaki kredisini ve itibarını paylaşmaya isteklilik, - Sahiplenme hissi, - Karışık mesajları bertaraf etme, - Ortak istikamet ve vizyona sahip olma, - Görüş birliği oluşturmak, - Müşterek saygı ve güven, - Örgütün tümüne yönelik kaygı ve ilgi. e) Örgütsel yapı (özerklik ve esneklik): Örgütsel yapısının yenilikçi çalışmalarını kolaylaştırma derecesi. Anahtar nitelikler: - Daha düşük seviyelerde karar alma sorumluluğuna sahip olma, - Merkezi olmayan (ademi merkeziyetçi) prosedürler, - Hareket özgürlüğü, - Eylem beklentisi, - Bireyin örgüte etkisi ve katkısı olabileceğine inanmak, - Temsilciler kurulu, delegasyon, - Hızlı ve esnek karar verme, - Asgari bürokrasi.
--	---

Kaynak: Ahmed ve Shepherd'den (2010: 345) alınmıştır.

Hatmann'a (2006: 38) göre örgütlerde yeni fikirlerin üretilmesi ve uygulanması için motive olmuş insanlar gereklidir. Örgüt kültürü, örgüt için inovasyonun önemini vurgulayarak ve yenilikçi davranma yolunu tanımlayarak, inovasyon motivasyonunu artırabilir. Yönetimsel eylemler, inovasyonun öneminin çalışanlar tarafından kabul edilmesine yardımcı olur. Bu eylemler yenilikçi davranışı ortaya çıkaran normları teşvik eder ve güçlendirir. Örgütte kapsamlı bir ödüllendirme ve teşvik sistemi kullanmak, kişilerin otonom davranmasını ve özerk çalışmasını desteklemek, görev tanımlarını netleştirmek, mesleki yeterliliği artırmak için eğitimler vermek, anında geri bildirimler sağlamak, örtük bilgiler için iletişim kanalları sağlamak, inovasyon projeleri başlatmak inovasyon odaklı bir örgüt kültürü oluşturma ihtiyacını karşılaması için önerilen

örgütsel eylemlerdir. Bunun yanına örgütle örgüt kültürü ile örgütsel stratejiler arasında uyum olmalıdır. Yiğit'e (2004) göre, inovasyon odaklı örgütlerin sahip olması gereken en önemli özelliklerden birisi de adhokrasi tipi örgüt kültürüne sahip olmalarıdır. Adhokrasi kültür tipi örgüt kültürü yenilikçiliği ve yaratıcılığı destekleyen bir yapıdadır. Günümüz postmodernite sürecinde insanlığın mevcut rekabet ortamında örgütlerin hayatta kalabilmeleri için ekonomik faydalar üreten ve yaşam döngülerini hızlandıran fırsatlar bulmaya ihtiyaçları vardır. Girişimcilik özellikleri gelişmiş bir örgüt yaratma düşüncesi, insanlığın sosyal ve ekonomik kalkınmasını etkileyen bir motor vazifesi görmüştür. Bu gelişmeler sonucunda teknolojik icatlar, ekonomik büyüme ve yeni üretim biçimleri ortaya çıkmıştır. Tüm bu değişim süreçleri üretim biçimlerinden, feodalizmden, kapitalizmden ve sanayi devriminden geçerek bilgi ekonomisine, yeni ürünlere, hizmetlere ve süreç gelişimlerine gelmiştir (Ballestas, 2016: 74; Castello ve diğerleri, 2019: 63). Bütün bu gelişmeler örgütteki bireylerin girişimcilik becerileriyle doğrudan ilgilidir. Herrera ve Alvarez'e (2015) göre inovasyon için gerekli olan girişimcilik eylemlerinde girişimciler, liderlik, problem çözme, değişimi kabul etme, bağımsızlık, risk alma, iletişim, cesaret, özdenetim ve yaratıcılık gibi özelliklere sahip olmalıdır. Bu bireyler inisiyatif alma, vizyon sahibi olma, hayal gücünü kullanma ve duygularını yönetme becerilerini kullanmaları gerekir (Goss, 2005). Dolayısıyla bir örgütte inovasyon yapmak için girişimci liderlik becerileri geleneksel şemaları ve dogmatizmleri yıkmışlardır (Schumpeter, 2003). İnovasyonun daha hızlı sorunsuz bir şekilde başarıya ulaşması için yeniliği geliştirecek bir kültür oluşturmak gerekir. Bunu yaparken aynı zamanda inovasyonu engelleyecek hususlarla birlikte ele alınması gerekir (Snyder ve Duarte, 2003: 65)

- a) Kararlar yukarıdan aşağıya alınmamalıdır. Programların ve birtakım girişimlerin birlikte alındığı bir kültür yaratılmalıdır.
- b) Belirsizliğe çok az tolerans gösterilmesinin aksine bazı durumlarda oluşan muğlak ve dağınık durumun kabul edilmesi gerekir.
- c) Bazı girişimler, kısa vadeli ve hızlı sonuç almaya odaklı değil daha uzun vadeli geniş perspektiften ele alınması gerekir.
- d) İnsanların hata yapmaktan ve yanlış bir şey söylemekten korkmadığı bir kültür inşa edilmelidir. Çalışanların yaratıcı düşünecekleri, hata yapabilecekleri ve hatalarından ders çıkarabilecekleri bir kültür oluşturmak gerekir.

- e) İnsanlar sadece kendi görevleri dahilinde çalışmasını beklemenin aksine ilginç ve farklı projeler üzerinde özgürce hareket etmelerine imkan sağlanmalıdır.

2.3.6. İnovasyon ve Teknoloji

Teknolojik inovasyon, riskli ve yüksek maliyet barındıran önemli bir öğrenme ve değişim çabası gerektirmektedir. Yenilik yapmak isteyen veya yenilik yapmaktan başka seçeneği olmayan örgütler bu engelleri aşmak için yeterli enerjiye ihtiyaç duymaktadır. Örgüt üst yöneticileri örgüt stratejilerine teknolojik yeniliği dahil etmeli ve bu strateji üzerine şekillenmiş bir örgüt kültürü inşa etmelidir. Yöneticiler radikal yeniliklerin sonucun anına alacaklarını düşünmemeli ve uzun vadeli bir bakış açısına sahip olmalıdır. Çünkü inovasyonun köklü olanların özellikle uzun vadeli teknoloji geliştirme planlarıyla uyum olması beklendiğinde sonucu hemen alınmayacaktır. Burada yatırımı sadece ekonomik verilerle ele almadan değerlendirilmelidir. Bunun yanında örgütün pazara nüfuz etme, büyüme ve stratejik faydaları da göz önünde bulundurulmalıdır (Baranano, 2005; Tidd, 1997).

Modern toplumlarda teknolojik inovasyon hayatımızı derinlemesine değiştirmektedir. Modern yaşamın getirdiği konfor, büyük ölçüde teknolojik yeniliklerden kaynaklanmaktadır. Teknoloji yalnızca tüketicinin tüketicilerin hayatını etkilemekle kalmaz, aynı zamanda iş yapma biçimlerinde de değişiklik yaratarak örgütleri temelden şekillendirir. Teknoloji insani (ve ekonomik) ilerlemenin altında yatan sabit bir güç olmuştur. Teknolojiler, bir bireyin entelektüel ve yaratıcı yeteneklerini zamanında, hızına ve öğrenme ihtiyaçlarına göre geliştirmeyi amaçlamaktadır (Shavinina, 2013: 41). Örgütler, teknolojiden üç şekilde etkilemektedir: ürün, süreç, yönetim, strateji (Ahmed ve Shepherd, 2010: 126).

İnovasyon, hem örgüt içinde hem de örgütün karmaşık sosyal çevresi arasında komplike etkileşimler ağını içinde barındıran teknolojik, sosyolojik ve ekonomik süreçtir. Bu nedenle örgütlerde başarı tek başına bir ya da iki faktörle açıklanması beklenemez. Teknolojik yeniliğin başarılı bir örgüt yapısı ortaya çıkarması için ve güçlendirmesi için birbiriyle ilişkili olsalar da bir dizi faktör sayılabilir. Bunlar (Baranano, 2005: 5):

1. Örgüt, hem iç hem de dış çevreyle akışkan bir iletişim kanalı oluşturmalı ve sürdürmelidir.
2. Örgüt çevresini yenilik sürecine dahil etmelidir.
3. Örgüt üst yönetimi teknolojik yeniliğe açık destekler vermelidir.

4. Örgüte yüksek nitelikli insan kaynağı potansiyelini ve özellikle kritik zamanlarda teknolojik yenilik projelerini yürütebilecek bireylerin mevcudiyetini artırmalıdır.
5. Esnek bir örgüt yapısı oluşturmali ve sürdürmelidir.

2.3.7. İnovasyon ve Esneklik

Örgütler yeni durumlara uyum sağlama yeteneğine sahip olmalıdır. Değişime uyum sağlama becerisine sahip olmayan kuruluşlar zaman, maliyet, emek ve performans açısında ciddi zararlara uğrayabilir. Esneklik, örgütün sahip olduğu insan sermayesi, is tasarımı ve yönetim biçimi, eğitim ve geliştirme, performans değerlendirme ve ücretlendirme konularında insan kaynakları yönetimi tarafından benimsenen yönetim yaklaşımıdır. Örgüt içinde yenilikçi bir ortamın benimsenmesi isteniyorsa esneklik dikkate alınması gereken önemli bir kavramdır. Örgütsel yapı ve şartların yanı sıra esnekliğin önemi bir şirketin yenilikçilik kapasitesi ve inovasyon süreçleriyle ortaya çıkmaktadır. Esnek örgütlerin, bilgiyi edinmenin yanında onu işleme, yorumlama ve kullanma yetkinlikleri olmalıdır. Temel öncelik, bilginin doğasını ve nasıl üretildiğini anlamaktır. İş ortamında karşılaşılan zorlukların üstesinden gelmek için bilgi yönetimi gereklidir. Bu durum örgüte sürece adaptasyon için gerekli esneklik becerisi sağlar. Sonuç olarak bilgi yaratılmalı, geliştirilmeli, aktarılmalı ve ürün/hizmetlerde uygulanmalıdır (Castello ve diğerleri, 2019: 63).

Esnek bir örgüt yapısı denince akla yatay örgütlenmiş, katılım ve koordinasyona dayalı dinamik bir yapı, kendi kendini programlamış ve kendini yöneten ekiplerin toplamının oluşturduğu yapı akla gelmelidir. Birbirleriyle bir bütün oluşturan bu ekipler, birlikte uyum içerisinde çalışan yüksek nitelikli bireylerin bilgi, beceri ve davranış çeşitliliklerine dayalı olarak çok işlevli ve disiplinli ekiplerdir. Örgütlerde takımlar, rasyonellik, fikir ve çözüm üretme açısından izole kalmış bireylerin toplamından daha fazla katkı sunmaktadır (Baranano, 2005: 68).

2.3.8. İnovasyon Engelleri

Mesleki yaşamın her alanında değişim ve yenileşme kaçınılmaz ve aynı zamanda paradoksal bir sabittir. Yenilikler ve değişim kurumlarda bilinmeyene yolculuk yapmak olarak değerlendirildiğinden insanlar bilmediklerine yönelik korku ve endişeye kapılabilmekte ve değişime direnç gösterebilmektedir. İnsanların değişime direnmelerinin bazı nedenleri bulunmaktadır (Hockley, 2009: 175).

- a) Değişimin amacı netleştirilmemiştir.
- b) Değişimin gerekliliği iyi bir şekilde anlatılmamıştır.
- c) Değişimden etkilenecek insanlar, değişim süreci dahil edilmemiştir.
- d) Değişim çok hızlı veya çok yavaş yürütülmektedir.
- e) Mesleğin karakteristiğinde bulunan temel vurgularda değişim yapılmaktadır.
- f) Başarısızlık korkusu yaşanmaktadır.
- g) Değişimden etkilenen insanlar performanslarının kötü yönde etkileneceğini düşünmektedir.
- h) İnsanların değişimi uygulama kapasitelerine güven duyulmamaktadır.

Michael Fullan'a (2005: 72-73) göre, inovasyon odaklı eğitim kurumu oluşturmada ve değişimde başarısız olunmasının nedenleri, "yap" ve "yapma" varsayımları üzerinden açıklanacaktır:

- 1) Karmaşık problemlerin çözülebileceğine inanmak: Karmaşık problemlerin basit ve tekir bir çözümü yoktur.
- 2) Sadece sembolik faydası olan yeniliklere inanmak: Değişim uğruna değişim yapmak doğru değildir. Bu değişim hareketinde değişim yüzeyseldir ve kurum için herhangi bir faydası yoktur. Yüzeysel değişimler kurum çalışanları için fark edildiğinde, sonraki İnovasyon süreçlerinde çalışanlar isteksiz davranabilir ve örgütsel sinizm ortaya çıkabilir.
- 3) Modaya hızlı cevap vermek: Örgütte yenilik yapmak niyetiyle moda ve yeni tarzlara cevap vermek için bilinmeyene sürüklemek hayal kırıklığına sebebiyet verebilir.
- 4) Değişime direnci, yardım ve destek olarak görmek yerine engelleme girişimi olarak anlamak: Değişim sürecinde çalışanların ve diğer kimselerin yardım veya desteğine ihtiyaç vardır. Bu nedenle kişilerin yaklaşımlarını ve gösterdikleri tepkileri engelleme girişimi olarak değerlendirmemek gerekir.
- 5) Destek vermeyenler nedeniyle başarısızlığa uğramak: Değişim sürecinde bazı insanlar veya gruplar diğerlerine göre daha başarılı gibi görünür ve kaynaklar ve ilgi bu gruplara yönelir. Bu nedenler destek vermeyen grup göz ardı edilebilir. İnovasyon sürecinde hiçbir kişi ya da grup göz ardı edilmemeli, sürece katılmaları için gerekli zaman verilmeli ve desteklenmelidir.

Örgütte bütün değişimler gelişim değildir ancak bütün gelişimler değişiklik içermektedir. Herhangi bir eğitim kurumunda etkili bir değişim kolayca meydana gelmemektedir. Değişim sürecindeki, çalışmalardaki dinamikler, kurum kültürü, bütünsel yaklaşımın eksikliği, izlemenin ve desteğin olmaması gibi etkenler inovasyonun önünde engeller oluşturabilir. Değişimin önünde birçok engeller vardır. Newton ve Tarrant (1992: 191), değişime direncin, kendisi kadar doğal bir fenomen olduğuna dikkat çekmektedir. Değişme direnci artıran ve inovasyon sürecine büyük etkisi olan bazı nedenler şunlardır: Bilinmeyen duyulan korku, bilgi eksikliği, temel beceriler ve yeterliliğe yönelik korku, güç kaynağına yönelik korku, başarısızlık korkusu, deneme isteksizliği, başlamaya isteksizlik... En iyi fikirlerin çoğu derinlerde tutulan iç imgelerle çatışması nedeniyle uygulamaya konmadığını söylemektedir (Senge, 1990: 5).

2.3.9. İnovasyon ve Eğitim

İnovasyon odaklı bir okul oluşturmak için “girişimcilik” ve “risk alma ruhu” temel bileşendir. Ayrıca işbirliğine değer verilen bir eğitim kurumunda, yeni fikirler yaratmak, yeni beceriler öğrenmek ve program geliştirmek için öğretmenler birlikte çalışmaktadır. Yenilikçi kurumlarda oluşturulan yapı ve süreçler esnektir, ekip çalışması için bilgi ve beceri paylaşımına izin vermektedir. Bunun yanında inovasyon odaklı kurumlarda öğretmenler kaynaklara daha kolay ulaşmakta ve topluluk içinde güçlü ilişkiler kurmaları sağlanmaktadır (Göl ve Bülbül, 2012: 100). Bu nedenle inovasyon ve değişim için bir kurumun “inovasyon yönetimi” fenomenine ihtiyacı vardır. Douglas ve diğerlerine (2016) göre yenilikleri doğru bir şekilde yönetmek çalışanların kurumdaki performansını da iyileştirmede oldukça etkilidir.

Eğitimde öğrencilerin başarı seviyelerini yükseltmek, iş, sosyal ve aile yaşamındaki değişiklikler, hızla gelişen teknolojiler, öğrencileri motive etme ve bağlılığını artırmak inovasyonun sebeplerindendir. Bunun dışında eğitim sistemleri, öğrencilerde, öğrenme arzusunu uyandırmak ve “öğrenmeyi öğrenmek” için beceri ve kapasitelerini geliştirmek için uğraşırlar. Örneğin, problem çözme, eleştirel analiz becerilerinin yanında özerklik, inisiyatif alma, esneklik vb. davranışları kazandırmaya çalışmaktadır. Eğitimde fırsat eşitliği de modern eğitim için önemli bir ilkedir. Eğitimde sonuçların eşitliğini sağlamak ve geliştirmek, tüm öğrencilerin yüksek seviyelere ulaşmalarını sağlamak bu ilkenin hedeflerinden biridir. Bilgi toplumunda eğitimde inovasyon

yapabilmek için daha yüksek becerilerle donanmış bireylere ihtiyaç bulunmaktadır (OECD, 2009: 4).

Eğitim ve yenilik arasında çift yönlü bir etkileşim vardır. Okullar sosyal değişimlere göre kendilerini yeniden şekillendirirken aynı zamanda sosyal inovasyona da öncülük etmektedirler. Bu nedenle, ülkenin gelecekteki insan kaynaklarını planlamaktan sorumlu olan eğitim kuruluşları geleceği tahmin etmek, gerekli değişikliklerin kalıcı olmasını sağlamak zorundadır. Ulusal ve uluslararası değişim, sosyal ve açık eğitim sistemlerinde çeşitli şekillerde kendisini göstermektedir. Yenileşme ve değişim sürecine dahil olan veya dışarıda bırakılan bireyler, doğrudan veya dolaylı olarak etkilenmektedir (Omur ve Argon, 2016: 247). İnovasyon olmadan ortaya çıkan her şey, kurumlar, fikirler ve teknoloji değişimleri nedeniyle sıradan hale gelir ve işlevini kaybeder.

İnovasyon, ekonomik ve sosyal ilerlemenin itici bir gücüdür ve eğitimde bir süredir dikkate değer bir konu haline gelmiştir. Başarılı bir inovasyon büyük ölçüde insanların yaratıcılığına, bilgisine, becerilerine ve yeteneklerine bağlıdır. Okullar ve öğretmenler bu kapasitelerini nasıl daha iyi geliştirebilir? Ve daha önemlisi, eğitim sistemleri İnovasyon için kendi kapasitelerini nasıl geliştirebilir? (OECD, 2009: 4). Her şeyden önce eğitimdeki yenilikler öğrenme çıktılarını ve eğitimin sunumun kalitesini nasıl iyileştirebilir. Örneğin, eğitim sistemindeki veya öğretim yöntemlerindeki değişiklikler eğitim sürecinin özelleştirilmesine yardımcı olabilir. İkinci olarak eğitim çoğu ülkede eşitliği artırmanın bir yolu olarak algılanmaktadır. Yenilikler, eğitime erişimde, kullanmada ve öğrenme çıktılarında eşitliği sağlamaktadır (OECD, 2016: 13).

Tüm örgütler gibi eğitim kurumları çevresinde meydana gelen değişimlerden etkilenmektedir. Eğitim kurumları sosyal ve açık bir yapıya sahip oldukları için okul çevrelerini etkiler ve çevreden etkilenir. Bu nedenle, eğitim sistemleri inovasyonu bütüncül bir yaklaşımla ele almalı ve yeniliğin öncüsü olmalıdır. Sorun çözme, girişimcilik ve yaratıcılık gibi değerler ancak yenilikçi bir okul kültürü oluşturarak mümkün olur (Koch ve diğerleri, 2014: 4). İnovasyon odaklı bir eğitim örgütün yaratıcılık, risk alma, bağımsızlık (otonomi), ekip çalışması, çözüme yönelik olma, iletişim, bireylere ve örgüte yönelik yüksek güven saygı ve hızlı karar verme özellikleri bulunmaktadır. İnovasyon odaklı bir örgüt kültürü dört özelliği barındırır. Bu örgütlerde, yenilikçi davranışlar özendirilir, inovasyon eylemlerinin yürütülmesi için gerekli alt yapı çalışmaları yapılır, çalışanların inovasyon için gerekli fikirleri ve

eylemlerini desteklenir ve çevrenin inovatif uygulamaları desteklemesini sağlayacak imkanlar oluşturulur (Dophi, 2008: 552).

Yeniliğin oluşması için yaratıcı fikirlere ihtiyaç vardır. Gümüsoğlu ve İlsev'e (2009: 464) göre yaratıcılık, yenilikçi örgütsel çıktılar için "ham materyali" sağlamaktadır. Öğretmenler okul bağlamındaki yeniliklerin temel başlatıcılarıdır ve okulların inovasyon süreçlerinde kilit öneme sahiptir. İlk olarak, öğretmenler ne kadar çok fikir geliştirirse, fikirlerin uygulamaya değer olduğu düşünülebilir. İkincisi, yeni fikirler üretme eğitiminde olan öğretmenler, inovasyon odaklı fikirlerin uygulanması sürecine de katılma olasılığı yüksektir. İnovasyonun yaratıcılığı yüksek ekiplerde daha yüksek olduğu, ekip üyelerinin çok fikir üretmesi çok uygulama yapmalarını sağlamaktadır. Shalley ve Gilson'a (2014) göre yaratıcı çalışanlar, örgütsel ürünler, uygulamalar ve prosedürler hakkında yeni ve faydalı fikirler üretirler. Ayrıca, bu insanlar örgütün geri kalanına rol model olarak hizmetlerin yayılmasına da hizmet ederler. Bu şekilde bireysel düzeyde yaratıcılık, fikir üretme ve uygulama yoluyla örgütsel düzeyde yenilikçi ürünlerin ortaya çıkmasını sağlayabilirler. Eğitim örgütlerinde eğitim çalışanlarının ve öğrencilerin yaratıcılığı, örgütsel yeniliği olumlu yönde etkilemektedir.

Yaratıcı bireyler çalışmaya açık bir şekilde aşıktır. Aynı zamanda eleştiri, destek eksikliği ve tek başlarına çok zaman kaybetmeleri karşısında yılgınlığa düşmeden çalışmalarına devam ederler. Yaratıcı bireyin odaklandığı tek şey işin zaman içerisindeki kapasitesi ve gelişimidir. Bu nedenle eğitim örgütlerinde gençlere yaratıcılığı aşılamanın yolları büyük farklılıklar göstermemektedir. Yaratıcılık özelliklerinin geliştirilmesi için aşağıdaki özelliklere dikkat edilmelidir (Ochse, 1990; Vantassel-baska, 2013: 119):

1. *Bağımsız çalışma*: Öğrencilerin kendi çalışmalarını planladıklarını, neyi ve nasıl yaptıkları hakkında seçimleri kendilerinin yaptıklarını hissetmeleri gerekir.
2. *Zaman tahsisi*: Öğrencilerin çalışmalarında verimli olmaları için daha büyük parçalar halinde çalışma süresine ihtiyaçları vardır. Çoğu zaman okul ortamında öğrenilmesi mümkün olmayan şeyleri yerine getirmek için tam gün okuldan uzak olmalıdır.
3. *Mentörler*: Öğrencilerin çalışmalarının nitelikli olması için belirli öğrenme alanlarında katkıda bulunmaları ve rehberlik etmeleri için öğretmenlere ve diğer yetişkinlere ihtiyaçları vardır.

4. *Destekleyici çevre:* Öğrencilerin yaratıcı üretimlerine elverişli deneme yapmaya uygun ve başarısızlığa yol açabilecek elverişli, açık ve sıcak ortamlara ihtiyaçları vardır.

5. *Yaratıcı becerilerinin kullanılması:* Öğrencilerin aldıkları görevlerin yerin getirirken akıcılık, esneklik ve detaylandırma becerilerini kullanmaları gerekir.

Eğitim kurumları değişime açık özellikleri ve toplumun ve öğrencilerin sosyal çeşitliliğini tanıyan teknolojiye son derece duyarlı, öğrencileri duygusal olarak geliştiren, ahlaki değerleri koruyan, çalışanlarla işbirliği yapan, demokrasiyi öğreten ve demokratik davranan yönüyle çalışmak zorundadır. Okullar rekabetçi ortama hazır olmalı, dış tehditlere karşı dayanıklı olmalı ve zorlu süreçlerini kendisini sorgulamalıdır. Öğrenci çeşitliliği nedeniyle genişleyen eğitim sistemleri sadece ekonomik rekabet ve sosyal uyum talepleriyle karşı karşıya kalmamakta, aynı zamanda inovasyon arayışında artışa neden olan artan ekonomik kısıtlamalarla da karşı karşıya kalmaktadır (Omur ve Argon, 2016: 247).

Okullar inovasyonun, değişim ve dönüşümün merkezi ve başlatıcısıdır. Eğitim çalışanları kurumda meydana gelen değişiklikleri sürekli takip etmeli ve okullarda öğrenme ekipleri oluşturulmalıdır. Bu nokta, okullar açısından bir değer ve vizyon olarak görülmeli, personel bu vizyon üzerinde hem fikir olmalı ve okul yöneticileri bu görevi üstlenmelidir. Okullar, girişimcilik, ileri görüşlülük gibi inovasyon ruhuna uygun değerlerin hüküm sürdüğü yerler olmalıdır (Balay, 2004: 70). İnovasyon, risk alma eylemidir. Okul yöneticilerinin yenilikler konusunda risk almalarını sağlamak için etki alanları genişletilmelidir (Senge, 1990).

2.4. Entelektüel Sermaye, Öğrenen Örgüt ve İnovasyon Odaklı Örgüt Arasındaki İlişki

2.4.1. Entelektüel Sermaye ile Öğrenen Örgüt Arasındaki Kavramsal İlişki



Şekil 2.10. Öğrenen Örgüt ile Entelektüel Sermaye İlişkisi

Örgütlerin sahip olduğu bilgi varlıkları, entelektüel sermaye, bilgi sermayesi, bilgi örgütleri, öğrenen örgütler, örgütsel öğrenme, bilgi çağı, bilgi varlıkları, maddi olmayan

varlıklar, maddi olmayan yönetim, gizli değer ve beşeri sermayedir. Bu kavramlar, örgütlerde yeni değer biçimlerini tanımlayan kavramlardır. Sürdürülebilir rekabet avantajının bireysel çalışanlara ve kurumsal bilgiye bağlı olduğu paradigmasına ait tanımlayıcılarıdır. Hammadde, sabit sermaye ve hatta yönetim bilgisi gibi üretken varlıklara güvenmenin yanında örgütler bilgidan maksimum yararlanmak üzerine yaklaşım sergilemektedir (Bontis, 2001: 42).

Öğrenen örgütün insan sermayesi üzerinde önemli etkisi bulunmaktadır. Güçlendirilmiş çalışanlar, sürekli öğrenmenin ve destekleyici liderliğin ortak kavramıdır. Hizmet sektörler için diyalog ve sorgulamanın ayrıca etkisi bulunmaktadır. Her sektör için güçlendirilmiş çalışanlar, sürekli öğrenmenin ve destekleyici liderliğin insan sermayesi üzerinde etkiye sahip olması, kurumda öğrenmenin devamıyla sürekli gelişen ve kazandığı deneyimler ve aldığı eğitimler sayesinde bilgisini sürekli artıran insan sermayesinin en çok katkısı sağlayacaktır. Öğrenen örgüt ve ilişkisel sermaye arasındaki ilişkide, diyalog ve sorgulama ile destekleyici liderlik, takım halinde öğrenme, paylaşımcı sistemler ve sürekli öğrenme ilişkisel sermaye üzerinde etkilidir. Örgütün iletişim içerisinde olduğu çevreyle doğrudan iletişim kuran kişilerin güçlendirilmesi ve kişisel yetkinliklerinin artırılması olumlu ilişkiler kurulmasına ve ilişkisel sermayenin artırılmasını sağlayacaktır (Sağlam, 2020: 186).

Örgütlerde bilgi paylaşımı, insan sermayesinin geliştirilmesinde önemli bir belirleyicidir. Bilgi, tartışma ve işbirliği yoluyla birlikte oluşturulabilir. Bilgi paylaşım süreci, öğretmenlerin öğrenmesini kolaylaştırarak beşeri sermaye oluşturabilir. Bilgi paylaşım süreci, bir taraftan diğerine akan bilgi sürecini ve örgütsel bilgiyi ihtiyacı olan herkese iletme sürecidir. Paylaşım süreci, öğretmenleri gerekli bilgilerle donatarak etkili bir şekilde hareket etmeleri ve iletişim kurmaları için güçlendirmektedir (Cheng, 2015). Bilgi paylaşımı neticesinde ilişkisel sermayede güçlenebilir ve öğretmenlerin ebeveylere anlamaları daha da kolaylaşabilir. Örgüt dışı kaynakları besleyerek dış sermaye olanaklarını geliştirebilir.

Eğitim kurumlarında bilginin yönetilmesi ve aktarılması sürecinde çalışanların sosyal etkileşime girecekleri imkanların oluşturulması gerekir. Kurumların öğrenen örgüt olabilmesi için birbirlerinden etkilenecekleri eğitim ortamı inşa etmek önemlidir. Bilgi yönetimine ilişkin olumlu tutum geliştirmiş olan bireyler kurumlarda bilgi aktarma faaliyetini bir hayat tarzı haline getirebilir. Bu şekilde hem bireysel öğrenmeleri gerçekleşir hem de örgütün öğrenmesi gerçekleşmektedir. Oluşturulan sürekli öğrenme

kültürü sayesinde öğrenen örgüt olma seviyeleri yükselecektir (Yiğit, 2018). Sürekli öğrenme kültürü, örgütün bilgi, yenileşme, risk alma gibi maddi olmayan değerlerinin artırılmasına yardımcı olacak ve entelektüel sermayesini de artıracaktır.

Öğrenen örgütlerde sürekli öğrenme ve takım halinde öğrenme imkanı oluşturulmasının entelektüel sermaye üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Sürekli öğrenme ve takım olma bilinci insan sermayesinin artırılmasında en çok etkisi olan unsurlardandır. Çalışanların niteliklerinin ve kişisel ustalıklarının artırılması örgütün insan sermayesinin geliştirilmesinde etkilidir (Sağlam, 2020). Nitelikli insan kaynağına sahip eğitim örgütleri bilgiyi farklı şekillerde ele alarak dönüştürür ve kullanır ancak bu öğrenen örgüt olmaları için yeterli değildir (Senge, 1990). Okulların gerçek bir öğrenen örgüt olarak tanımlanması, özgün, yaratıcı, benzersiz ve kolayca taklit edilemeyen ve/veya somut olmayan entelektüel sermayesi olarak adlandırılacak kaynaklarını artırma yeteneğine dikkat edilmelidir (Sveiby, 1997). Öğrenen örgütlerin entelektüel sermayesi: a) Bilgi, beceri mesleği değerleriyle ortaya çıkan beşeri sermaye, b) Öğrenciler, ebeveynler tüm paydaşların okul etkinliklerine katılım ile oluşan ilişkisel sermaye, c) kendi liderlik becerileri olan geliştiren liderlerin olduğu, grup çalışmasının teşvik edildiği, değerlerin sosyal uyum yoluyla paylaşıldığı, yönetim sistemlerine yatırım yapıldığı ve örgüt uygulamalarına ince ayarlamalar yaparak geliştirildiği örgütsel (yapısal) sermayedir (Paletta ve Alimehmeti, 2014: 117).

Her eğitim örgütü kendi entelektüel sermayesini kullanma şekli, okul öğrenmesi ve öğrenci öğrenmesine yönelik yaklaşım tarzı farklı olabilir. Her öğrenen örgütün entelektüel sermayeyi yönetme biçimi farklıdır. Entelektüel sermayesini iyi yöneten öğrenen örgütlerin sahip olduğu bazı özellikler şöyle sıralanabilir (Senge ve diğerleri, 2014; Silins ve diğerleri, 2002; Paletta ve Alimehmeti, 2014):

- *Sürekli mesleki gelişim:* Eğitim kurumlarında yüksek düzeyde bilgi akışı olduğunda bireylerin performansının iyileşebileceği, bilgi ve becerilerinin sürekli güncellenebileceğine yönelik bir eğilim vardır.
- *Risk alma eğilimi:* Personel değişime açık, girişimde bulunma yeteneği güçlü ve girişimde bulunma konusunda kendisini özgür hissetmektedir. Örgütte süregelen uygulamalar hakkında düşünür ve sorgularlar. Örgütte meydana gelen değişim ve inovasyon süreçlerinin bir parçası olmak için çaba sarfeder ve bu özellikleri diğer meslektaşları tarafından kabul görmektedir.

- *Dürüst işbirliği:* Şeffaflık ve güven iklimine sahip okulların örgüt yapıları yalnızca resmi prosedürler ve hiyerarşi ile şekillenmiş değil aynı zamanda karşılıklı güven içerisinde bireysel ve grup çalışmalarını destekleyen işbirliği ortamı hakimdir.
- *Ortak vizyon:* Kalkınma ve gelişim için ortak bir vizyon oluşturmak, arzu edilen geleceği tanımlayarak bunu birlikte yaratmayı taahhüt etmektir. Öğrenen okullar, günlük olarak alınan kararlar ve yerine getirilen faaliyetler açısından tüm personele güçlü bir yön duygusu kazandırır. Bireyler inandıkları hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli ortama sahiptir ve yeni stratejiler geliştirebilir.
- *İzleme ve değerlendirme:* Öğrenen örgütlerde ölçme ve değerlendirme, operasyonel sonuçları ve uygulamaları analiz ederek örgütün ileri dönük beslenmesini sağlamakta anahtardır. Okulların belirli hedeflere ulaşmada yaptıkları hataları düzeltmek, temel istihdam kararlarını ve hedeflerini yeniden incelemelerini sağlamak için önemli bir mekanizmadır.

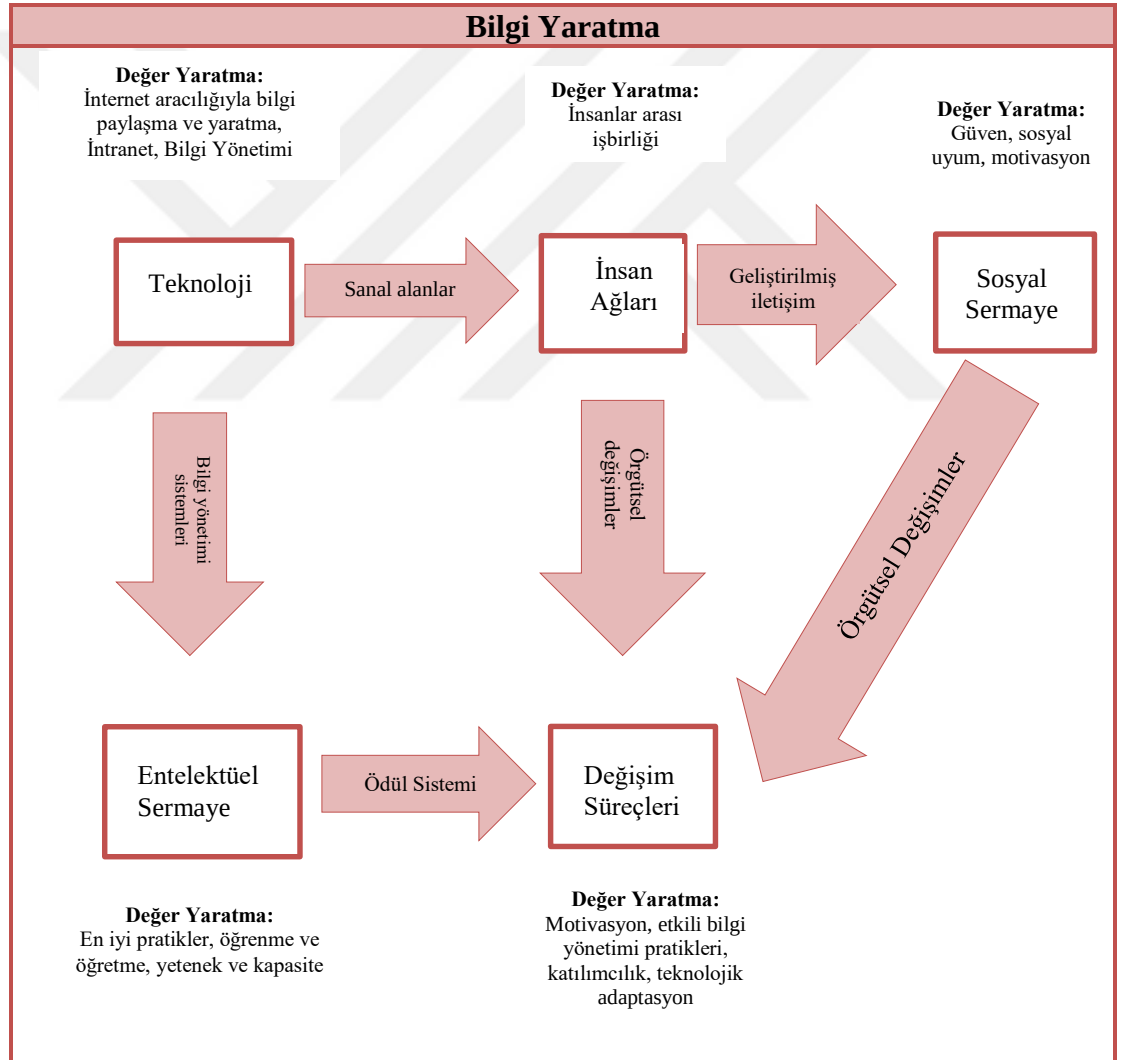
2.4.2. Entelektüel Sermaye ile İnovasyon Odaklı Örgüt Arasındaki Kavramsal İlişki



Şekil 2.11. *Entelektüel Sermaye ile İnovasyon Odaklı Örgüt İlişkisi*

Örgütlerde sağlam bir stratejinin varlığı yapılan işin değerini artırmak ve rakiplerine karşı kurumu öne çıkarmak için önemlidir. Bir iş stratejisi oluşturmak için kurumu kaynakları ve yetenekleri hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Bu şekilde kaynaklar sürdürülebilir bir rekabet üstünlüğünün gücünün oluşmasına katkıda bulunur. Bir örgüt, doğru bir konumda bulunmak ve stratejik bir değer yakalamak için bilgi ve inovasyonu, örgüt içi kaynakların gelişmesinde bir keşif aracı olarak kullanılmalıdır. Günümüzde yenilik ve bilgi yönetimi gibi stratejiler, örgütlerde sürekli büyümeyi sağlayan değerli ve yeri doldurulamaz kaynaklardır. Pazarların, ürünlerin, teknolojinin sürekli değiştiği bir dünyada insan ağları, sosyal sermaye, entelektüel sermaye, teknoloji varlıkları ve değişim süreçleri örgütte değer yaratmanın, inovasyonun ve sürdürülebilir rekabet avantajının ana kaynağı haline gelmiştir (Vorakulpipat ve Rezqui, 2008: 23).

Bilgi yönetim süreçlerini içerisinde barındıran entelektüel sermaye ise, son yıllarda hızla yayılmaya başlamış ve bilgi yönetimi için giderek artan bir değere dönüşmüştür. Entelektüel sermaye, örgütsel öğrenmeyi, inovasyonu, becerileri, yetkinlikleri, uzmanlığı ve yetenekleri kapsamaktadır (Rastogi, 2000). Bilgi çağının ortaya çıkmasıyla birlikte, bir örgütün maddi olmayan kaynaklarının hem rekabetçi avantajlar yaratma hem de hızlı büyüme için gerekli olacağı kabul edilmektedir. Tüm inovasyon odaklı örgütler, bilginin gücüyle değer yaratmaya giderek daha fazla özel ilgi göstermektedir (Ambrossini ve diğerleri, 2009). Bilginin gücüyle örgütlerde değer yaratma süreci Şekil 2.12’de gösterilmiştir.



Şekil 2.12. Örgütlerde Bilgi Yaratma (Vorakulpipat ve Rezgui, 2008: 30).

Bilgiye dayalı örgüt yönetim stratejisine göre sosyal sermaye (Nahapiet ve Ghoshal, 1998) örgütler için yenilik ve büyümenin ana kaynağıdır (Baranano, 2005: 61). Örgütün sosyal sermayesi ne kadar yüksekse, daha fazla dağınık topluluklarla bağlantıların

kurulması ve bilginin paylaşılması oranı o kadar yüksektir. Örgütün bilgiyi edinmesi, etkin bir şekilde kullanması ve paylaşması, uygulamaya geçirme ve yeniliğe dönüştürme kapasitesi örgütsel gelişimin anahtarıdır (Huysman ve Wulf, 2006: 9). Bu gelişimin temelinde ise insan sermayesi bulunmaktadır. Barney'e (1991) göre insan sermayesi, herhangi bir örgütün gelişimi için gereklidir. Örgüt yeteneklerinin uygulanması ve geliştirilmesinde önemli bir rolü vardır. Yaratıcılığı geliştiren bir örgüt iklimi oluşturmak ve teknik kapasite geliştirmek için yetkinlik ve bilgi birikimine sahip bir entelektüel sermayeye sahip olmak gerekir. Bu örgüt politikalarının sürdürülebilir ve planlı olmasını sağlar. Aksi takdirde örgüt başarısızlığa uğrayabilir. Eğer örgütte başarılı bir inovasyon stratejisi uygulanıyor ise faaliyetler sonucu oluşan başarısızlığın da işin bir parçası olduğuna inanılmaktadır (Machodo ve Miranda, 2020: 99).

Bir örgütün inovasyon kapasitesi sadece teknolojiyle olan uyumu değildir. Bunun yanında örgütler sürdürülebilir ve planlı bir insan kaynakları politikası yürütmelidir. Bu şekilde örgütte yaratıcılık kapasitesini destekleyen, bilgi birikimine sahip ve yetkin bir entelektüel sermayeye sahip olmak mümkündür (Solleiro ve Castanon, 2005). Örgütlerin rekabet koşullarına ayak uydurması, etkililik, performans ve kalite arayışları bizi öğrenen okul kavramına yönlendirmiştir. Bu kavramlar eğitim örgütlerinin iyileştirilip geliştirilmesine ışık tutarak eğitimin kalitesini de sorgulayan kavramlardır (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013: 202).

Yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye risk alma üzerine etkisi bulunmaktadır. Eğitim kurumları entelektüel birikimlerini kontrol etmeli ve geliştirmelidir. Yapısal sermayenin gücüyle çevreyle kurulan iletişimle kurumda risklerin azalacağı düşünülmektedir. Çevreyle güçlü bir ilişki bağı oluşturan kurumlar memnuniyet ve sadakatin oluşturduğu güvenle riskleri azaltabilmektedir (Sağlam, 2020). Kurumla risk alarak ve girişimcilik özelliklerini ortaya çıkararak etkinliklerini ve yenilik kapasitesini artırabilmektedir. Entelektüel sermaye kapasitesini artıran eğitim örgütleri yeniliklere kolay adapte olabilir ve kaynaklarını etkin bir şekilde kullanabilir (Sarıçan, 2018).

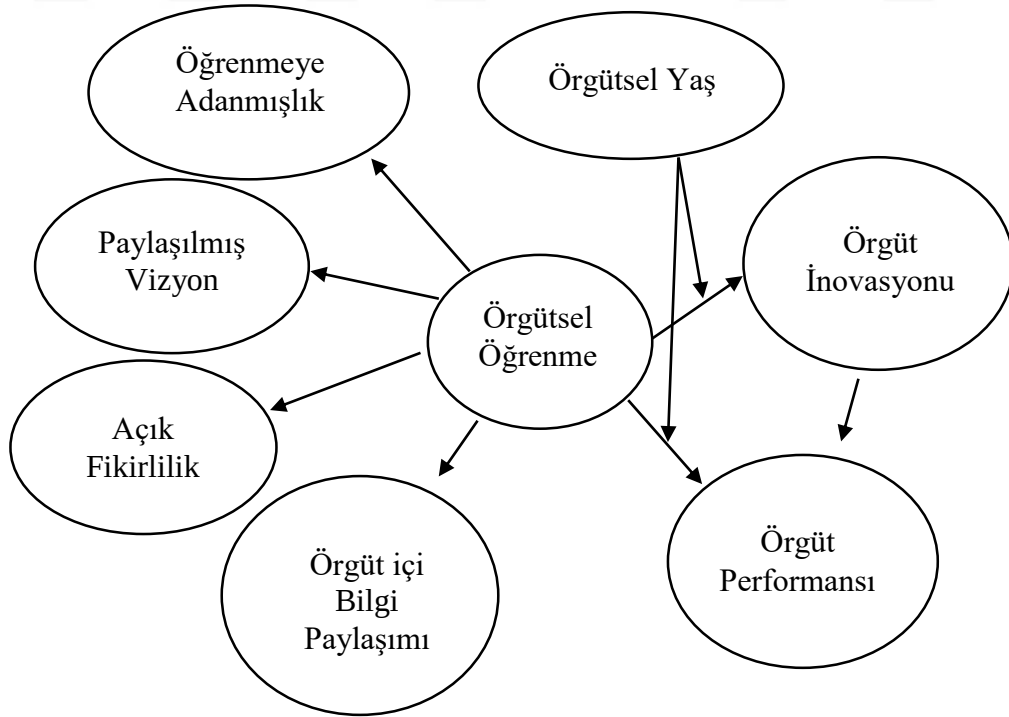
Örgütlerde yenileşme iklimi, yenilik fikrine destek algısı ile başlayan ve yenilik için somut kaynakların ayrılmasıyla sonuçlanan, yenileşim davranışı üzerinde etkisi olan süreçtir. Entelektüel sermayenin, yenilikçi davranışa etkisi bulunmaktadır. İnsan sermayesi, yapısal sermaye ve müşteri sermayesi geliştiren ve yenileşme süreçlerine kaynak ayıran örgütlerin performansında olumlu etkiler gözlenmektedir (Bontis, 1998; Chen ve diğerleri, 2004; Youndt, 2005,).

2.4.3. Öğrenen Örgüt ile İnovasyon Odaklı Örgüt Arasındaki Kavramsal İlişki



Şekil 2.13. Öğrenen Örgüt ile İnovasyon Odaklı Örgüt İlişkisi

İnovasyon, örgütsel öğrenme ile yakından ilgilidir. Yeni fikirlerin, süreçlerin, ürünlerin veya hizmetlerin üretilmesi, kabul edilmesi ve başarılı bir şekilde uygulanması olarak tanımlanır (Amabile ve diğerleri, 1996: 1154). Örgütsel öğrenme ile örgüt inovasyonu arasında yakın bir ilişki vardır. Örgütsel öğrenme dört faktörden oluşmaktadır. Bunlar, öğrenmeye adanmışlık, paylaşılan vizyon, açık fikirlilik ve örgüt içi bilgi paylaşımıdır. Bunun yanında örgütün karar stratejilerinin ve faaliyetlerinin yeniden ele alınmasını sağlayan etkili ve verimli bir bilgi paylaşımı mekanizması olması öğrenmenin gerçekleşmesinde ön koşuldur. Örgütün öğrenmesi ve inovasyon arasındaki ilişkide örgüt yaşı da önemlidir. Örgüt ne kadar eski olursa, örgütsel öğrenme ve inovasyonu arasındaki ilişki o kadar artmaktadır (Calantone, Cavuşgil ve Zhao, 2002: 515). Örgütsel öğrenme, örgüt inovasyonu ve performansı arasındaki etkileşimi gösteren çerçeve Şekil 2.14'te gösterilmiştir.



Şekil 2.14. Örgütsel öğrenmeyi, örgüt inovasyonu ve performansına bağlayan bir çerçeve (Calantone ve diğerleri, 2002: 516).

Öğrenme odaklı bir örgüt, hem ürünlerinde hem de süreçlerinde daha fazla inovasyon yeteneğine sahip alt yapıya sahip olabilir (Calantone ve diğerleri, 2002: 516). Örgütsel inovasyonun öncüllerinden birisi örgütsel öğrenmedir. Bu nedenle, yeni fikirleri oluşmasının sağlanması ve yaratıcılığın desteklenmesi için örgütsel öğrenme kritik bir öneme sahiptir (Özdevecioğlu ve Bıçkes, 2012: 26). Konuyla ilgili çalışmalar, örgütsel öğrenmenin yenilik yaratmadaki rolünün genellikle bilgi yönetimine destek sağlanması şeklindedir. Örgütsel inovasyon yeteneği, mevcut bilgi ile yeni bilginin birleşiminin bir ürünü olarak görülmektedir. Örgütler, yeni bilginin elde edilmesinde ve var olan bilginin işletilmesinde farklı yollar deneyerek inovasyonu daha kolay ortaya çıkarabilirler. Bununla birlikte öğrenme, örgütlere yüksek esneklik ve uyum yeteneği sağladığı için kurumların yeni fikirlere ve süreçlere hızlı uyum sağlanmasına yardımcı olur (Avcı, 2009: 127).

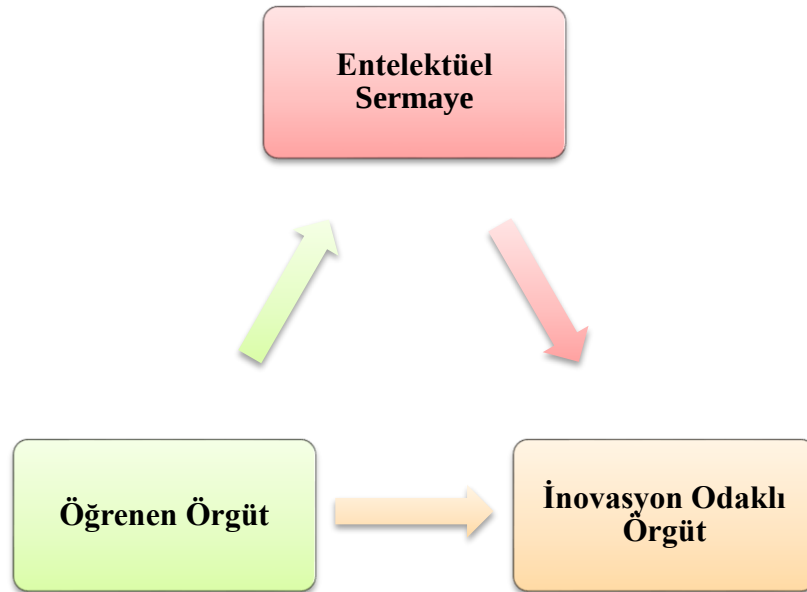
İnovasyon sürecindeki bilgi ve öğrenme üç farklı seviyede gerçekleşecek şekilde kavramsallaştırılabilir. Bunlar, bireysel, ekip ve kurumsal (veya stratejik) olmak üzere sıralanabilir. Modern örgütlerde yer alan bazı bireyler tek başına da öğrenebilir ancak bireysel yetkinliğin gelişimi genellikle ekip ortamlarında gerçekleşmektedir. Geçmişte inovasyon süreçlerinde çok az bilgi edinme ve öğrenme gerçekleşmiştir. Ürün ve süreçlerin gelişimi için deneyimlerin paylaşılması ve toplu öğrenim yoluyla bilginin etkin kullanılması zorunlu olmalıdır (Ahmed ve Shepherd, 2010). Bireylerin öğrenmesi örgütün öğrenmesine dönüştüğünde gerçek örgütsel öğrenme gerçekleşir. Öğrenen örgüler, inovasyon süreçlerine sürekli olarak uyum sağlamaya ve çevresel faktörlere göre kendisini yenileme yeteneğini geliştirmeye çalışır. Bu gelişim yapısal sermayesini ve öğrenme yeteneğini geliştirmesi sayesinde mümkün olabilir. Bireylerin öğrenmesi örgütsel öğrenmenin temelini oluşturur. Bir örgütün bütün olarak öğrenmesi bireysel öğrenmenin sağlanmasıyla mümkün olmaktadır (Sharifirad, 2010: 322).

2.4.4. Araştırmacı Tarafından Önerilen Model

Eğitim örgütlerinin entelektüel sermayeyi yönetme ve değişime cevap verme açısından temel becerilerinden biri de öğrenen örgüt olmasıdır. Senge (1990) ve Garatt'ın (2000) "Öğrenen Örgüt" olarak adlandırdıkları, örgütün değişimi başarılı bir şekilde yönetme yeteneği olarak tanımladıkları örgüt modelidir. Senge'e (1990) göre yenilikçi düşünme yapılarının desteklendiği, öğrenmeyi öğrenmenin teşvik edildiği bir örgütün temelinde beş temel disiplin bulunmaktadır. Entelektüel sermaye kavramı ve maddi olmayan duran

varlıkların yönetimi arasındaki bağlantı oldukça açıktır. Geleneksel kurumlarda insanlar sadece öğrenmesi gerekli olan ve istedikleri bilgileri öğrenirken, entelektüel sermayenin yönetimine bağlı olan kurumlarda çalışanlar nasıl öğreneceklerini öğrenir ve yenilikçi özellikler sergilemektedir (Kelly, 2014: 15).

Eğitim örgütleri, entelektüel sermayesini geliştiren, inovasyon odaklı öğrenen örgütleri geleneksel kontrolcü örgütlerden ayıran, misyonunu ve vizyonunu sürekli olarak açıklayan, insanların davranış ve düşünce biçimlerini etkileyen, kalıplaşmış varsayımlara meydan okuma disiplini kazandıran, vizyonu paylaşma ve başkalarının motivasyonuna katkı sağlayan, takım halinde öğrenen, sistem düşüncesine sahip kurumlar olmalıdır. Bu tür kurumlarda liderliği geleneksel liderlikten ayıran şey, tasarım, ödüllendirme, öğretime dayanana dönüşümcü doğası bulunmasıdır. Örgütün politikalarını, stratejilerini ve sistemlerini tasarlamak ve tutarlı bir bütün olarak nasıl bir araya geldiğini anlamak, vizyonu ödüllendirmek ve paylaşılmasını sağlamak, vizyonu evrensel olarak uyarlanmasını sağlamak ve kurum üyelerine amaca odaklanmalarını sağlamak önemlidir. Yapılan literatür taraması sonucunda entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt arasında kavramsal bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Bu ilişki doğrultusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim kurumlarının entelektüel sermayesi, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı yapısına yönelik algıları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemeye ilişkin bir model önerisi yapılmıştır. Şekil 2.15'te önerilen model gösterilmektedir.



Şekil 2.15. Araştırmada Önerilen Model

Şekl 2.15’te önerilen modele göre, okul müdürü, müdür yardımcılarları ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim kurumlarının entelektüel sermayesi, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt yapısı birbiriyle ilişkili olup; öğrenen örgüt yapısı inovasyon odaklı örgütü, öğrenen örgüt yapısı entelektüel sermayeyi, entelektüel sermaye ise inovasyon odaklı örgütü yapısını etkilemektedir. Örgütlerin öğrenen örgüt yapısı entelektüel sermaye aracılığı ile inovasyon odaklı örgütü dolaylı etkilemektedir. Başka bir ifadeyle öğrenen örgütün inovasyon odaklı örgüte etkisinde entelektüel sermayenin aracı bir rolü bulunmaktadır.

2.5. İlgili araştırmalar

Bu bölümde, çalışmaya konu olan entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt değişkenleri arasındaki ilişkili ele almış olan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Entelektüel Sermaye İle İlgili Araştırmalar

Altan (2014) özel okullarda entelektüel sermayenin yapısını ve okul performansı ile ilişkisini incelemektedir. Araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde faaliyet gösteren 276 okulda çalışan okul yönetici oluşturmakta ve yapılan uygulama ile 252 okul yöneticisine uygulama yapılmıştır. Araştırmada betimsel istatistiklere yer vermiş, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile Yapısal Eşitlik Modeli kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre müşteri (ilişkisel sermaye) örgüt performansı üzerinde etkilidir. Örgüt sermayelerinden insan sermayesi ile ilişkisel (müşteri) sermaye arasında çok güçlü, ilişkisel (müşteri) ve yapısal sermaye arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Çalışmaya göre etkili okul, kaliteli okul ve performanslı okul kavramları ile entelektüel sermaye arasında ilişki bulunmaktadır. Çalışmada, eğitimde hesap verebilirlik ve performans yönetimi ile çalışanların, örgütteki etkinliklerinin ve becerilerinin sürekli iyileştirmelerinde sorumluluk aldıkları bir kültür inşa edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Eğitimde performans yönetimin sadece finansal ölçütlere dayalı olmaması gerektiği vurgulanmıştır. Soyut varlıkların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi entelektüel sermaye ile yakından ilgilir. Entelektüel sermaye örgüt performansı üzerinden anlamlı ve doğrudan etki etmektedir.

Borneman ve Wiedenfoer (2014), eğitimde bir değer zinciri olarak entelektüel sermayeyi ele alarak eğitim süreçlerinin kalitesi için maddi olmayan kaynakların ve entelektüel sermayenin uygulanmasını sağlamaktır. Araştırmada eylem araştırması

odaklı şekillendirilmiştir. Bu araştırmaya göre, kıt kaynakların örgütlerde önceliklendirilmesi ve kamuda maddi olmayan varlıkların sistematik olarak izlenmedi ekonomik gelişime ve stratejik hedeflerin daha iyi gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Entelektüel sermayenin raporlanması için metodolojilerin uygulanması ve bu kaynakların yönetiminin eğitimin değer zincirine entegre edilmesi merkezi karar vericiler için de çok faydalıdır.

Cheng (2015), okullarda entelektüel sermayenin oluşmasında bilgi paylaşımının önemini incelemiştir. Araştırmada, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacı ayrıca model önerisinde bulunmuş ve yapısal eşitlik modeli kullanarak test etmiştir. Entelektüel sermaye okullarda bilgi paylaşımı ile zenginleşen maddi olmayan sermayedir. Veri toplamak amacıyla Cheng (2012) tarafından geliştirilen bilgi paylaşımı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 458 öğretmene uygulanmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin oluşmasın bilgi paylaşımı kritiktir. Bilgi paylaşımı, okulların entelektüel sermayeinin yordayıcısıdır. Entelektüel sermaye eğitim örgütlerinde uygulanabilir ve etkili örgütsel iletişim stratejileri oluşturarak örgütler güçlendirilebilir. Okul liderleri, entelektüel sermaye oluşturmak için bilgi transferini kolaylaştırmak amacıyla okullarında uygulama toplulukları kurabilirler.

Çalışkan (2009), okul kültürünün entelektüel sermaye üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma tekniği kullanılmış ve anket uygulanmıştır. Çalışmada 103 kişiye uygulama yapılmıştır. Araştırma bankaların kültür yapısının klan kültürü şeklinde olduğu, adhokrasi kültürü ise en az kültür tipi olarak görünmektedir. Entelektüel sermaye unsurlarından inan sermayesinin gelişimi için gerekli olan kültür yapısı mevcut değildir. İnsan sermayesinin gelişimi klan kültürü ve hiyerarşi kültürü tarafından engellenmektedir. İlişkisel ve yapısal sermaye, hiyerarşi kültürü tarafından olumsuz yönde etkilenmektedir. Entelektüel sermayenin artırılmasında engelleyici rol üstlenen kültür tiplerinin değişime uğraması gerekmektedir.

Çetin ve diğerleri (2017), yaptığı araştırmada okullarda entelektüel sermaye kullanımı ile okula yöneticilerinin yenilik yönetimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmaya 169 okul yöneticisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Okullarda yenilik yönetimi ölçeği” ve “Entelektüel Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin eğitim örgütlerine yönelik entelektüel sermaye ve yenilik yönetimi

yeteneği algılarında cinsiyet değişkeninde göre anlamlı farklılık bulunmazken, entelektüel sermaye unsurlarından yapısal sermayede bazı değişkenler açısından anlamlı farklılıklar oluşmaktadır.

Çobaoğlu (2013) ilkokullarda entelektüel sermayeyi ölçmek amacıyla ölçek geliştirmek ve bazı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntem olan betimsel tarama modeli kullanmıştır. Araştırmanın evrenini 480 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı kendi geliştirdiği ölçeği uygulayarak geçerlilik ve güvenirlik analizleri yapmıştır. Çoklu regresyon analizlerinin sonuçlarına göre okulda öğretmenlerin sürekli değişmesi insan sermayesini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenlerin her yıl okuldan ayrılmak zorunda kalmaları okul kültürünü olumsuz yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin okulda daha fazla zaman geçirmesi okulu tanımasına, benimsemesine ve kuruma yönelik bağlılığını artırmada doğru orantılıdır. Yapısal sermaye açısından, öğretmenlerin ders dışında okulda zaman geçirmeleri yapısal sermayeyi olumlu anlamda etkilemektedir. Okullardaki takım çalışmasının etkin bir şekilde yürütülmesinde okul çalışanlarının ders dışında zamanlarını birlikte geçirmeleri etkidir. Bu şekilde tek başına üreteceklerinden daha fazla değer üretmeleri mümkündür. İlişkisel sermaye açısından, ders dışında öğretmenlerin birlikte zaman geçirmeleri ilişkisel sermayeyi olumlu şekilde etkilemektedir. Ders saatleri içerisinde öğretmenlerin kendi öğrencileri dışında başka kişilerle iletişim kurması mümkün olmamaktadır. Çevre hakkında bilgi sahibi olmak ve diğer paydaşlarla iletişimi güçlendirmek için öğretmenlerin ders dışında zaman geçirmeleri gereklidir.

Demir (2019), yaptığı araştırmada Anadolu Lisesi öğretmenlerinin entelektüel sermaye algısı ve akademi iyimserliği ile okulun akademir başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada ilikisel tarama deseni kullanılmıştır. Çalışmada 486 Anadolu Lisesi öğretmeninde veri toplanmıştır. Öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyinin tespiti için “Akademik iyimserlik ölçeği” ve entelektüel sermayeyi ölçmek için “Entelektüel sermaye ölçeği” kullanılmıştır. Uygulama yapılmadan önce ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, yüzdelik değer ve Pearson korelasyon, doğrusal regresyon ve çok düzeyli doğrusal modelleme yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada sonucunda, okullardaki başarı düzeyi ile öğretmenlerin akademik iyimserlikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okulun

başarı düzeyi ile entelektüel sermayesi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Entelektüel sermaye ile akademik iyimserlik arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmuştur. Okullarda akademik başarıyı artırmak için düşük maliyetli ve etkili bir araç olarak akademik iyimserliğe önem verilmesi önerilebilir.

Guthrie ve Dumay (2015), kamu sektöründe entelektüel sermaye kullanımına ilişkin yeni sınırları incelemiştir. Araştırma literatür taraması ve belge incelemesi, deneysel yansımalar ve tartışma bölümlerinden oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre kamu sektörü ve entelektüel sermayeye arasındaki temel farkın normatif araştırma eksiliği olduğunu ortaya koymaktadır.

Karakuş (2014) yaptığı araştırmada, eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye varlıklarının nasıl geliştirileceği ve nasıl yönetilmesi gerektiğine değinmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve kavramsal analiz yapılmıştır. Entelektüel sermaye üç boyutta ele alınmıştır: İnsan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye. Çalışanların bilgi, beceri, olumlu tutum ve yenilikçi fikirler ve yeteneklerini artırarak insan sermayesine yönelik adım atmaları gerektiği ve bununla ilgili öneriler geliştirilmiştir. Okulun yapısal sermayesinde, bilgi akışı içerisinde bilginin yarı kalıcı halden tam kalı hale getirmek ve bu bilgileri okulun gerçek değeri yapabilmek için, öğretmenlerin ve yöneticilerin gelecekteki uygulamalarında yol gösterici nitelikteki bilgi ve deneyimlerin vb. yer aldığı bir veri bilgi kapasitesi oluşturulmalı ve ihtiyaç duyulduğunda kullanılmalıdır. Eğitim kurumlarının müşteri ve tedarikçileriyle olan ilişkilerinde oluşan değer olarak tanımlanabilen ilişkisel sermaye için, öğrenciler okulda birey olarak değerli görülmeli, onlar hakkında gereken bilgiler veri tabanında toplanmalı ve ihtiyaçlarıyla ilgilenilmelidir. Diğer eğitim kurumları ve kaynak sağlayan çevrelerle iyi ilişkiler kurulmalıdır. İlişkisel sermayede kurumsal itibarın artırılması önemlidir.

Kelly (2004), yeni bir teorileşmenin ışığında okulların iyileştirilmesine ilişkin politikaları okulların entelektüel sermayesi bağlamında ele almıştır. Araştırma hükümet politikalarının incelenmesiyle birlikte teorik bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışmaya göre; küreselleşme mevcut yeni endüstriyel ekonominin belirleyicisi değildir. Sistemde reform oluşturmaya yardımcı olmak için en iyi uygulamaları paylaşmak ve başkalarından öğrenmek için ağlara katılım teşvik edilmelidir. Dış sermaye bir okulun itibarından kaynaklanan değerdir.

Paletta ve Alimehmeti (2014) yaptığı araştırmada okul yönetimi ile entelektüel sermaye arasındaki ilişkiyi, değişkenlerin entelektüel sermayeyi ölçmek için kullandığı örgütsel modellemeyi ve performans farklılıklarını açıklamada dâhrlı entelektüel sermaye kategorilerinin açıklayıcı gücünü incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve veril toplamak amacıyla 2007 yılında INVALSI tarafından yönetilen Ulusal Değerlendirme Hizmeti (SNV) kullanılmıştır. Verilerden elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin öğrenme seviyelerini okul performansının bir kriteri olarak varsayarsak, daha yüksek öğrenci öğrenmelerinin daha kapsamlı bir entelektüel sermaye modeliyle elde edilebileceği tespit edilmiştir. En önemli sonuca göre, okul yönetimi için entelektüel sermaye okul yönetiminin merkezindedir.

Sağlam (2020) yaptığı araştırmada, Öğrenen örgüt anlayışının ve entelektüel sermayenin, örgütsel ustalık ve örgütlerin girişimcilik yönelimi üzerindeki etkisinin ve öğretnen örgüt anlayışının aracılık rolü, girişimcilik yönelimi üzerindeki etkisinde örgütsel ustalığın ve entelektüel sermayenin aracı rolünün ve entelektüel sermayenin girişimcilik yönelimi üzerindeki etkisinde örgütsel ustalığın aracı rolünü incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleminde 378 hizmet, 324 üretim sektörü katılımcısı yer almıştır. Verilerin analizi için tanımlayıcı istatistikler, açıklayıcı faktör analizi, korelasyon ve regresyon analizi ve güverlik analizleri, doğrulayıcı faktör analizi ve değişkenler arası etki derecelerinin ve aracı rollerin incelenmesi için gerekli programlar kullanılmıştır. Sonuç olarak, yapısal sermayenin, araştırmacı ustalık ve yararlanıcı usatlık ile risk alma, yenilikçilik, saldırgan rekabetçilik ve özerklik üzerinde en çok etkiye sahip entelektüel sermaye boyularından olduğu görölmüştür. Hizmet sektörü için yapısal sermaye en etkili boyut olurken, üretim sektörü için insan sermayesinin en çok etkiye sahip olan etken olduğu görölmüştür.

Sarıçan (2018) okullarda entelektüel sermaye, inovasyon ve etkililik ilişkisini incelemiştir. Çalışmada entelektüel sermaye kavramının eğitim örgütler açısından önemli ele alınmıştır. Nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir. Çalışmaya 373 okul yönetici katılmıştır. Elde edilen verilerin toplanmasında entektüel sermaye ölçeği kullanılmıştır. Betimsel analizler için SPSS paket programı, yapısal eşitlik modelinin test edilmesi için AMOS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre entelektüel sermaye okul yapısında, çalışanlarında ve okul – çevre ilişkilerinde bulunan gizli bir güç olduğu ve

okulun başarısında etkili olduğu vurgulanmıştır. Okullardaki inovasyon ve etkililik arasındaki ilışkide entelektüel sermaye ve alt boyutlarının kısmi aracılık rolü üstlendiği görölmektedir. Entelektüel sermayenin, okulların etkililiğinin artırılmasında ve inovasyon çalışmalarının desteklenmesinde rolü bulunmaktadır.

Sezgin (2018) yaptığı araştırmada, ortaöğretim kurumlarında öğretmen algılarına göre entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasındaki ilışkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve ilışkisel tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmaya 400 öğretmen katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak “Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye ölçeği” ile “Okul Etkililiği” ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde frekans, ortalama ve standart sapma, t-testi, ANOVA ve korelasyon analizlerine yer verilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçlara göre öğretmenler, eğitim kurumlarının entelektüel sermayesini yeterli görmektedir. Entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasında yüksek düzeyde bir ilışki bulunmaktadır. Entelektüel sermaye boyutlarından yapısal sermayenin okul etkililiği değişkeninde yüksek düzeyde etkili olduğu etkililiği yordadığı anlaşılmıştır. Okul etkililiğini en çok etkileyen boyutu yapısal sermaye iken bunu sırayla ilışkisel sermaye ve insan sermayesi takip etmektedir.

şahin (2011), sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerini okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada sosyal sermaye ve entelektüel sermaye ölçekleri kullanılmıştır. Ölçekler 305 okul yöneticisine uygulanmıştır. Araştırma verileri t testi ve tek yönlü varyans analizi yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Eğitim kurumlarındaki sosyal sermaye ve entelektüel sermaye düzeylerine ilışkin okul türü, cinsiyet, eğitim düzeyi ve yönetici şekli değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar gözlenmekte iken okul büyüklüğü, kıdem değişkenleri arasında anlamlı bir fark görölmemiştir. Okulların sosyal ve entelektüel sermayelerini okul yöneticileri iyi düzeyde olarak algılamaktadır. Eğitim seviyesine göre lisans mezunların entelektüel ve sosyal sermayeyi iyi düzeyde yüksek lisans mezunları orta ve doktora mezunları düşük düzeyde olarak algılamaktadır. Bu çalışma ile sosyal ve entelektüel sermayelerin okul yöneticileri aısından okullarda ne düzeyde olduğu ve demografik özelliklere anlamlı bir farkın olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır.

Tunçer (2018), yaptığı araştırmada entelektüel sermayenin işletme performansına etkisinde yenileşimi destekleyen örgüt ikliminin rolünü incelenmiştir. Araştırmada

entelektüel sermaye ve yenileşimi destekleyen örgüt iklimi bağımsız değişken ve işletme performansı bağımlı değişkendir. Çalışmaya 405 işletme yöneticisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Entelektüel Sermaya Ölçeği”, “Yenileşimi Destekleyen Örgüt İklimi Ölçeği” ile “Dengeli Puan Kartı İşletme Performansı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekler Türkçe’ye uyarlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre entelektüel sermaye unsurları yenileşimci örgüt iklimini olumlu yönde etkilemektedir. İnsan sermayesinin, işletme performansına her boyutuyla etkisi vardır. İlişkisel sermayenin (müşteri sermayesi) müşteri-paydaş, işletmenin iç süreçleri ve örgüt kapasitesi üzerinde olumlu etkisi vardır. Entelektüel sermayenin işletme performansına etkisinde yenileşimi etkileyen örgüt ikliminin kısmi aracı rolü bulunmaktadır. Yenileşimci örgüt iklimi, müşteri-paydaş performansına olumlu etki etmektedir. Yenileşimci örgüt ikliminin, entelektüel sermayenin işletme performansı üzerindeki etkisinde düzenleyici rolü bulunmaktadır.

Yıldız (2010), entelektüel sermayenin işletme performansına etkisini incelemiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 421 yönetici katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bankacılık sektöründe en öncelikli sermaye türünün müşteri (ilişkisel) sermayesi olduğu bunu sırayla yapısal sermaye ve insan sermayesinin izlediği ifade edilmektedir. İnsan sermayesi, entelektüel sermayenin diğer unsurları olan yapısal ve ilişkisel sermaye yapısını önemli ölçüde etkilemektedir. Yöneticilerin yaşı, tecrübesi, çalışma süreleri ve konumlarına göre entelektüel sermaye unsurları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Entelektüel sermaye unsurları ile kurum performansı arasında olumlu ilişkiler bulunmaktadır.

2.5.2. Öğrenen Örgüt İlgili Araştırmalar

Bal (2011) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama deseni tercih edilmiştir. Çalışmaya 439 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenen okul ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, betimsel istatistikler, t-testi ve varyans analizi testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak okul yöneticisi ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim kurumlarının öğrenen örgüt algıları yüksektir. Okul yöneticilerinin öğrenen örgüt algıları cinsiyet, okul türü, kıdem, öğrenci mevcudu değişkenine göre anlamlılık göstermekte ancak yöneticilik görevi, yaş, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve

şuanda çalıştıkları okuldaki görev sürelerine göre anlamlılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt ilişkin algılarının okul türü, öğretmenlik kıdemi, okulda bir öğretmene düşen öğrenci sayısı, okuldaki toplam öğrenci mevcudu, değişkenlerine göre farklılık göstermekte ancak cinsiyet, yaş, eğitim durumu, okuldaki öğretmen sayısı ve şu anda çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılığın oluşmadığı görülmektedir.

Banoğlu (2009) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısını incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılmış olan araştırmada betimsel tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğrenen organizasyon disiplinlerinin gerçekleşme düzeyini tespit ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracının uygulandığı katılımcılar yönetici ve öğretmenlerdir. Katılımcı sayısı 254’tür. Elde edilen veriler betimsel istatistik (ortama, standart sapma, vb.) testleri ve t-testi, varyans analizi testleriyle analiz edilmiştir. Sonuç olarak, eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılarına bakıldığında yönetici algılarının öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Mesleğinin ilk yıllarına olan yöneticiler diğerlerine göre kurumda düşüncelerini açık ifade etme konusunda daha az değer gördüklerini düşünmektedir. Öğretmenler okudaki sorunların çözülmesinde yöneticilere göre daha az etkili olduklarını düşünmektedir. Öğretmenler okul yöneticilerine göre kurumda daha az değerli görüldüklerini ifade etmektedir. Öğretmenler okuldaki uygulamalarda yöneticilere göre daha az fikirlerinin alındığını düşünmektedir.

Bil (2018), ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu değişkenleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup ilişkisel ve nedensel karşılaştırma desenleri tercih edilmiştir. Ankara’da görev yapmakta olan 408 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenen örgüt ölçeği” ve “Okullarda örgütsel güven ölçeği” Minnesota iş doyum ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistiklerle birlikte t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenler okulların öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeylerinde ilişkin kısmen katıldıklarını ifade etmiştir. Okulların öğrenen örgüt özelliklerine ilişkin öğretmenlerin demografik özellikleri arasında kısmen farklılıklar bulunmaktadır. Örgütsel güven ile öğrenen örgüt arasında

olumlu yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenen örgüt ile iş doyumu arasında olumlu ve orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır.

Bilir (2014) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama deseni tercih edilmiştir. Çalışmaya 251 öğretmen katılım sağlamıştır. Veri toplama aracı olarak, “Liderlik yönelimleri ölçeği” ve “Öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyi ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde betimsel istatistikler (standart sapma, aritmetik ortalama, yüzde, frekans) kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algılarının “iyi” düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları sadece görev yaptığı ortaöğretim kurumu türüne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin kurumların yönelik öğrenen örgüt algıları ile yapısal liderlik arasında orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenen örgüt ile insan kaynakları liderliği, politik liderlik ve sembolik liderlik arasında yüksek düzeyde ve olumlu ilişki bulunmaktadır.

Bowen ve diğerleri (2007), “Assessing the functioning of schools as learning organizations” başlığı ile yaptığı çalışmada okulları öğrenen örgüt olarak değerlendirmek için yeni bir değerlendirme aracının güvenilirliğini ve geçerliğini incelemeyi amaçlamıştır. Sonuçta, bir okulun öğretinsde bir öğrenen örgüt bir odaklanmayı gerektirir. Okul ile daha büyük sistem arasındaki arayüzün doğası da değerlendirilmelidir. Özellikle okulun ve yeni yaratıcı ele alınması çabasına engel olan değişimler öncelikler incelenmesi gereken hususlardandır.

Brandt (2013) yaptığı çalışmada, “Bu okul bir öğrenen örgüt müdür?” diye sorarak başlamış ve eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt olması için gereken özelliklerini 10 başlık altında ele almıştır. Sonuç olarak Brandt, öğrenen örgütlerin en önemli özelliğini, “daha geniş bir toplulukla tam ve otantik bir şekilde meşgul olmak ancak sosyal, ekonomik ve politik koşullara akıllıca yanıt vermek olarak ifade etmiştir. Günümüz dünyasında her, okul bir öğrenen örgüt olmalıdır.

Bui ve Baruch (2010) yaptığı çalışmada “Öğrenen örgüt yaratma: bir sistem perspektifi” başlığı altında Senge’nin beş temel disiplini ve sonuçlarını etkileyen çeşitli faktörleri ve yönlerini açıklamak için teorik bir katkı sunmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak, öğrenen örgütlerin rekabet avantajı elde etmesine yardımcı olacak öğrenen örgüt değişkenlerini birbirine bağlayan nedensen bir model önermiştir.

Senge'nin öğrenen örgüt modelini uygulanabilir hale getirmeye çalışan bir dizi öncül, moderatör ve sonuç tanımlanmıştır.

Karabetyan (2019), örgütsel öğrenme, bilgi yönetimi ve inovasyonun örgütsel performansa etkisini incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama deseni ile saha taraması deseni tercih edilmiştir. Uygulamaya 580 kişi katılmıştır. Veri toplama aracı olan “Örgütsel öğrenme ölçeği”, “Bilgi yönetimi ölçeği”, “Hizmet inovasyon performansı ölçeği” ve “örgüt performansı ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimleyici istatistikler, açıklayıcı faktör analizi, fark testleri, korelasyon testleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, kurumlarda rekabet ortamında avantaj sağlamak için farklı değişkenlerden yararlanılmalıdır. Bu kurumlarda örgütsel öğrenme, bilgi yönetimi ve inovasyonun başarılı bir şekilde uygulanması önemlidir. Bilgi yönetimi kurumlarda kontrol altında olmalıdır. Öğrenme ortamı ve felsefesi zarar görmeden işletmenin toplumsal itibarını koruyan düzenli bir bilgilendirme kurum yöneticileri sorumluluğu altında yürütülmelidir. Bilgi paylaşımının düzenli bir şekilde yapılması ve kesintiye uğramadan sürdürülmesi örgütler için hayati öneme sahiptir ve örgüt performansı ile doğrudan ilişkidir.

Kılıç (2009) yaptığı araştırmada, Ortaöğretim kurumlarında göre yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeylerini incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama deseni tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğrenen örgüt algı düzeyi” ölçeği kullanılmıştır. Çalışma grubu 47 yönetici ve 264 öğretmen olmak üzere 311 kişi katılmıştır. Elde edilen bulguların çözümlenmesinde betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma) ve t-testi, varyans analizi ve Tukey testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, yönetici ve öğretmenlerin eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığına ilişkin algıları orta düzeydedir. Yönetici ve öğretmenler kişisel hakimiyet boyutunda benzer görüşlerdedir. Yöneticilerinin öğrenen örgüte ilişkin algılarına cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim durumu ve yöneticilik eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarında yaş değişkenine karşı anlamlılık bulunmadığı ancak cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu, bulundukları kariyer basamakları ve son beş yılda aldıkları ödül durumuna göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Kırca (2019) yaptığı araştırmada, öğrenen örgüt ile öğretmen modeli arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup tarama deseni tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğrenen okul ölçeği” ve “Öğretmen morali ölçeği

kullanılmıştır. Veri toplama aracı devlet okullarında görev yapan 373 öğretmene uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma), fark testleri, korelasyon ve regresyon testleri yapılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığına ilişkin katılıyorum düzeyinde görüş bildirmektedir. Öğretmenlerin eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığını ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem, yaş, eğitim, medeni durum, branş değişkenlerine göre kısmen farklılıklar görülmüştür. Son olarak öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile moral arasındaki korelasyon incelendiğinde pozitif yönde genellikle orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrenen örgüt, öğretmen modelini anlamlı şekilde yordamaktadır.

Lyle (2012) yılında yaptığı çalışmada örgütlerin sürdürülebilir kalkınma, rekabet avantajı ve çalışan bağlılığı arayışında iç öğrenmeyi desteklemek için devam eden eğilimini tartışmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğrenen örgütlerin köklerinin öğrenme teorilerine dayandığı ancak sosyal, ekonomik, iklim, çalışma ortamı ve çevre faktörlerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı ifade edilmiştir. Hem teorik ideallerden hem de pratik deneyimlerden etkilenen öğrenen örgütler, bireysel üyelerinin sürekli öğrenmesini ve gelişimini destekleyen ve sonrasında bu örgütün genel olarak iyileştirilmiş performansı için toplu öğrenmeyi kullanan sistemlerdir.

Matin ve Alavi (2007) yılında yaptığı çalışmada örgütlerde örgütsel öğrenmenin engellerinin ortadan kaldırılması üzerine inceleme yapmıştır. Araştırma sonucuna göre, ülkede resmi örgütlerde öğrenme kapasitesi oldukça düşüktür. Örgütlerin öğrenme kapasitesinin ortaya çıkarılması önemlidir. Öğrenen özellik gösteren kurumların sahip olduğu nitelikler; müşteri odaklı yaklaşım, öğrenme götüren davranışın özendirilmesi, öneri geliştirme, sistematik vizyon ve bilgi sağlamadır. Örgütsel öğrenmenin önündeki engellerin ortadan kaldırılması için fikri dönüşüme ihtiyaç bulunmaktadır. Yeni paradigmlar dönüştürülemeli ve atamalarda, seçimlerde ve yetkilendirmede meritokrasiye yer verilmelidir.

Özer (2017) çalışmasında, teorik ve ampirik olarak örgütsel dayanıklılık kavramını örgütsel öğrenme kültürü ve inovasyon iklimiyle ilişkilendirerek örgütler için gizli direnç oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak şekillendirilmiştir. Çalışmada temel bileşenler analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış ve aracılık modelini test etmek amacıyla Yapısal Eşitlik Modellemesi yapılmıştır. Çalışmaya 250 orta kademe yönetici katılmıştır. Sonuç olarak,

inovasyon ikliminin, öğrenme kültürü ve kurumsal dayanıklılık arasında anlamlı bir aracı etkisi olduğu ve üst yönetimdeki dönüşümcü liderlik özelliklerinin inovasyon iklimi ve öğrenme kültürü üzerinde olumlu ve artırıcı etkisi olduğu gösterilmiştir. Bu çalışma ile örgütlerin, dayanıklılık seviyelerini nasıl geliştirebileceklerine dair ayrıntılı bir açıklama sağlamıştır.

Song (2008) yaptığı çalışmada, öğrenen örgüt kültürünün bilgi yaratma uygulamalarına etkisini incelemiştir. Araştırmada Watkins ve Marsick tarafından geliştirilen öğrenen örgütün yedi boyutuna dayalı anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrenen örgüt kültürü, örgütsel bilgi yaratma uygulamaları üzerinde güçlü ve olumlu bir etki göstermektedir.

Subaş (2010) yaptığı çalışmada, ilköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) nasıl algıladıklarını incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama deseni tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğrenen okulu algılama ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracı geliştirme sürecinde 155, uygulama süresinde 159 öğretmen kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde betimsel istatistikler ve fark testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak takım halinde öğrenme öğrenen örgüt seviyesinin artmasında en önemli etkenlerden biridir. Öğrenen örgütler ilgili öğretmenlerin farkındalığının geliştirilmesi, okul vizyonunun öğretmenlere doğru bir şekilde aktarılması ve iyi örneklerin öğretmenler arasında paylaşılması önemlidir.

Şen (2019) yaptığı çalışmada, ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt algıları ve bu okullardaki öğrencilerin başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama modeli tercih edilmiştir. Çalışmaya 295 yönetici ve öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Öğrenen okul ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analizler, fark testleri, varyans analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılarında cinsiyete, hizmet yılına, görev türüne göre farklılıklar bulunmaktadır. Branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Araştırmaya katılan okulların öğrenen okul ölçeğinden alınan puan ortalamaları okul akademik başarılarıyla kısmen uyumu olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Ulutin (2010), yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin kurumsal kimliğe ve örgütsel öğrenme kapasitelerine ilişkin algılarını arasında ilişki olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama deseni tercih edilmiştir. Çalışmaya 140 okul yönetici katılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Örgütsel öğrenme kapasitesi ölçeği” ve “Örgütsel kimlik belirleme” ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma ve t testi, varyans analizi, normallik testleri ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, kurum kimliği ile örgütsel öğrenme kapasitesi ve bunların alt boyutlarına ilişkin yöneticilerin algılarında cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim özellikleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Araştırmaya göre okul yöneticilerinin kurumu kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin görüşleri yüksektir. Örgütsel öğrenme kapasitesi ile kurum kimliği algıları arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmaktadır.

Xie (2018) yaptığı araştırmada, “Liderlik ve öğrenen örgüt kültürü: sistematik bir literatür taraması” başlığı ile liderlik, örgütsel öğrenme kültürü ve öğrenen örgüt arasındaki ilişkini nasıl ölçüldüğünü incelemiştir. Yöntem olarak kaynak taraması yapılmış ve 42 dergide 58 makale incelenmiştir.

Yiğit (2013), okul yöneticisi ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen örgüt algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemiyle yapılmıştır. Uygulama 336 öğretmen ve yöneticiye uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak “Bilgi yönetimi tutum ölçeği” ile “öğrenen örgüt ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerle betimsel istatistik, korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim kurumlarının öğrenen okul olup olmadığına ilişkin algıları “katılıyorum” düzeyindedir. Öğrenen örgüt ile bilgi yönetimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenen okul algılarının demografik özelliklere göre birtakım farklılık gösterdiği görülmektedir. Okulların öğrenen okul olabilmesi için çalışanların birbirinden öğrenebilecekleri ortamlar geliştirilmelidir. Okullarda bilgi akışı ve aktarılması bir yaşam tarzı haline gelmelidir. Sürekli öğrenmelerin mümkün olacağı çalıştaylar düzenlenmelidir. Öğretmen yetiştiren kurumlar eğitim programlarına öğretmenlerin sürekli öğrenme ve kendini geliştirme kültürü oluşturacak içerikler oluşturulmalıdır.

Yoldaş (2019) yılında yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğrenen organizasyon algıları ile değişime yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılmış çalışmada ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir. Veri toplamak amacıyla

“Öğrenen örgüt” ölçeği ve “Değişime yönelik uyum” ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları 340 öğretmene uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi süresinde betimsel istatistiklerin yanı sıra korelasyon analizleri de yapılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları ile değişime yönelik tutumları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Buna ek olarak, sorgulama ve diyalogu teşvik etmek ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının boyutlarına yönelik stratejik liderlik yapmak önemlidir.

2.5.3. İnovasyon Odaklı Örgütle İlgili Araştırmalar

Argentin ve diğeri (2015) yaptığı araştırmada, “Okul reformu: yenilik ve değişim” adlı yaptığı çalışmada İtalyan okul sisteminde yapılan reformları incelemiş ve nedeniyle tartışmıştır. Çalışmada, okul reformu meritokraik bir özellik göstermeli ve okul müdürlerine güçlü bir lider rolü belirlenmeli, eğitim sisteminde güvencesiz istihdama son verilmeli ve yeni bir işe alma yöntemi belirlenmeli, okullar kendilerini dış dünyaya açmalı ve iş gücü piyasası ile daha güçlü bağlar kurmalı ve eğitime ek kaynaklar ayrılmalıdır.

Aydın (2019) yaptığı araştırmada okul müdürlerinin yenilikçilik algılarını incelemiştir. Nitel araştırma yönteminin tercih edildiği araştırmada veriler içerik analizi yapılmıştır. Araştırmaya ilköğretim, ortaokul ve lisede görev yapan 12 okul yöneticisi katılmıştır. Veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sonuç olarak, araştırmada yenilikçilik beş temel özellik etrafında şekillenmiştir. Bunlar, yenilikçi okul müdürünün özellikleri, yenilikçi örgüt kültürünün oluşturulması, yenilikçiliğin önündeki engeller, eğitimde yapılabilir yenilikçi uygulamalar, yenilikçi okulların sahip olması gereken özellikler. Okul yöneticilerinin yenilikçi olması için iletişim becerisine sahip olması önemlidir. Yenilikçi bir örgüt olabilmek için paydaşların teşvik edilmesi, okul yöneticilerini kendilerini yenilemesi ve yenileşmenin sürekli hale gelmesi gerekmektedir. Yeniliğin önündeki en büyük engel maddi yetersizlikleridir. Yenilikçi okulların oluşması için fiziksel imkanların yeterli olması ve okulların maddi kaynağının temin edilmesi gerekmektedir.

Bodur (2018) yaptığı araştırmada, yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılmış çalışmada tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmaya 306 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yenilikçi okul ölçeği” ve “Örgütsel iklim ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analiz

edilmesinde betimsel istatistikler, fark testleri ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin okulların yenilikçi okul olup olmadığına ilişkin algıları “bazen” düzeyinde, örgüt iklimine ilişkin görüşlerinde “genellikle olur” düzeyindedir. Öğretmenlerin örgütsel iklimin kısıtlayıcı müdür davranışına yönelik algılarında cinsiyete göre farklılık bulunmaktadır. Yenilikçi okulun örgütsel engeller ve örgüt ikliminin destekleyici müdür davranışı düzeylerinde öğrenim durumu değişkenine göre farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlerin yenilikçi okula ve örgüt iklimine ilişkin algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Chen ve diğerleri (2010) yaptığı çalışmada, “Bilgi yönetimi ve yenilikçilik: örgüt iklimi ve yapının rolü” başlıklı çalışmada sosyal sermaye ve sosyal ağ perspektifinden örgütsel iklim ve yapının bilgi yönetimi ve firma yenilikçiliği üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışma sonucuna göre, bilgi yönetimi örgüt yenilikçiliğinin olumlu ilişkisi bulunmaktadır. Bilgi yönetimin yenilikçilik üzerinde etkisi, destekleyici iklim ve ademi merkeziyetçilik ve daha az resmileştirilmiş yapı tarafından olumlu şekilde yönetilmektedir. Örgüt yapısı daha az resmileştiğinde, ademi merkeziyetçi yapı güçlendirildiğinde bilgi yönetimi daha fazla geliştirilir.

Dağhan (2019) yaptığı çalışmada, okulların yenilikçi olma özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ile örgütsel bağlılıkları ile olan ilişkisini incelemiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmaya 540 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Yenilikçi okul ölçeği” ve “Öğretmenler için iş doyumu ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analiz edimesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon ve regresyon analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, okulların yenilikçi olma düzeylerinde yenilikçi atmosfer alt boyutunda öğretmen algıları yüksektir. Yönetmel destek alt boyutunda ortalamının üstünde bir düzeyde olduğu görülmektedir. Örgütsel destek boyutunda ise öğretmen algıları orta düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin algıları “çoğu zaman” seviyesindedir. Öğretmen algılarına göre okulların yenilikçi olma düzeyleri ile iş doyumu arasında pozitif yönde çok yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okulların yenilikçi özelliklerine ilişkin algısı, iş doyumunun ve örgütsel bağlılığın anlamlı bir yordayıcısıdır.

Eraslan (2014) yaptığı çalışmada, ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterliliklerini incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama modeli tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Okul Yöneticilerinin İnovasyon

Yeterlilikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmaya, 309 öğretmen katılım sağlamıştır. Verilerin analiz edilmesi sürecinde aritmetik ortalama standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlere farklı yeteneklerini geliştirmeleri için ortam sunulduğu, okul yöneticilerinin çalışanların yenilikleri benimsemesinde yardımcı olduğunu ve değişim sürecinde alınan kararların etik ve ahlaki ölçülere uygun olarak alındığını belirlemiştir. Okul yöneticileri çalışmalarını yürütürken şeffaf davranmakta ve iletişim kanallarını açık tutmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik belirli dönemlerde inovasyon hakkında hizmet içi eğitimler verilmesi gerekmektedir. Okulda yapılan çalışmalar okul yöneticileri ve öğretmenler ekip olarak hareket etmelidir.

Fidan (2018), okullarda örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyona ilişkin öğretmen görüşlerinin incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve ilişkisel tarama deseni tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Örgütsel Yaratıcılık ve “Yönetsel İnovasyon” ölçekleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 381 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin analiz edilmesinde t testi, ANOVA, korelasyon analizleri ve regresyon analizleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, eğitim kurumlarının örgütsel yaratıcılık seviyeleri yüksek, yönetsel inovasyon oranları ise orta düzeyde olarak belirlenmiştir. Örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyon algılarının cinsiyet değişkenine göre oluşan anlamlı farklılık erkek öğretmenler lehinedir. Öğretmen algılarında okul türüne, kıdeme göre farklılaşma tespit edilmiştir. Ancak yaş ve eğitim düzeyine göre farklılık oluşmamıştır. Örgütsel yaratıcılık ve inovasyon arasında pozitif yönlü, anlamlı ve yüksek bir ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel yaratıcılık yönetsel inovasyonun anlamlı bir yordayıcısıdır.

Göl (2012) yaptığı çalışmada, ilköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarını incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama deseni tercih edilmiştir. Veri toplamak amacıyla “Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmaya 396 öğretmen katılım sağlamıştır. Veri analiz edilmesinde tek yönlü betimsel istatistikler, varyans analizi, t-testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterliği “çok katılıyorum” düzeyinde yüksek çıkmıştır. Öğretmenlerin, yenilik yönetimine ilişkin algıları yaşa göre farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Mesleki kıdem değişkenine göre 21-30 yaş aralığında olanlar okul yöneticilerini daha yeterli görmekte ve okul yöneticilerini

yenilikçi liderler olarak algılamaktadır. Öğretmenler algıları branşa göre farklılık göstermemektedir.

Hockley (2009), “Eğitim örgütlerinde inovasyonu yönetmek” adlı yaptığı araştırmada eğitim örgütlerindeki değişim ve yenilik fikrini incelemeyi ve kaçınılmaz değişim sürecinin yönetilmesi için öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır. Sonuç olarak inovasyon sürecinde insanların motive edilmesi ve özendirilmesi gerektiği, süreç değerlendirmeye dikkat edilmesi gerektiği ve değerlendirme planını dikkatlice takip etmek gerektiği, ekibin ve diğer bireylerin başarılarını tanımak ve ödüllendirmek gerektiğini vurgulamıştır.

Karatay (2019) yaptığı araştırmada, örgütsel öğrenme ve bilgi ataletinin inovasyon kabiliyeti üzerindeki etkisini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılmış olan araştırmada tarama deseni tercih edilmiştir. Verilerin toplanması için “İnovasyon ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmaya 153 kişi katılmıştır. Verilerin analizinde korelasyon analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak, örgütsel öğrenme alt boyutlarından öğrenmeyi sağlayan sistemlerin inovasyon kabiliyeti üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bilgi ataleti alt boyutundan öğrenme ataletinin inovasyon kabiliyeti üzerinde olumsuz yönde etkisi bulunmaktadır.

Koch ve diğerleri (2014) yaptığı araştırmada “Okullarda inovasyonu motive etme: okulların inovasyonu için bir motivasyon aracı olarak okul müdürlerinin işle ilgilenmesi” başlıklı çalışmada okulların inovasyonu motive edici bir katalizör olarak okul müdürlerinin işe bağlılığının rolünü incelemiştir. Çalışmaya 87 müdür ve 902 öğretmen katılmıştır. Sonuç olarak, okul müdürlerinin işe bağlılığının öğretmenlerin fikir üretmesini artırdığını ve bunu da inovasyonunun dört boyutunun teşvik ettiğini göstermektedir. Hem okul müdürlerinin işe bağlılığı ve öğretmenlerin yaratıcılığında, okulların yenilikçi yapısıyla güçlü bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kurt (2016) yaptığı çalışmada, yöneticilerin inovasyon yeterliliği ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama deseni tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Yönetici inovasyon yeterliliği ölçeği” ile “Örgüt kültürü ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmaya 528 öğretmen katılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, t-testi ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin yöneticilerin inovasyon yeterliliğine ilişkin görüşleri “katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin okul kültürüne

ilişkin algı düzeyleri “katılıyorum” düzeyindedir. Yöneticilerin inovasyon yeterliliği ile okul kültürü algıları cinsiyet ve öğrenim şekilllerine göre farklılaşmaktadır. Yönetici inovasyon yeterliği ile okul kültürüne ilişkin öğretmen algıları orta ve yüksek düzeyde ilişkiler belirlenmiştir.

Looney (2009) yaptığı çalışmada OECD raporu olarak “Eğitimde inovasyon ve değerlendirme” başlığı altında yaptığı çalışmada sınavların ve testlerin teknik standartlarını, bunların öğrenme üzerindeki etkisi ve sonuçlarının nasıl kullanıldığını incelemiştir. Bu raporun sonucunda göre, sistemler hesap verebilirlik ile öğretmenlerin inovasyon yapmaları güçlendirecek hedefler arasında denge kuracaksa, okul liderlerini ve öğretmenleri desteklemek için ciddi ve sürekli yatırımlar yapmaları gerekmektedir.

Ömür (2016), yenilikçi örgütlerde inovasyon dinamikleri ile inovasyon performansı arasındaki etkileşimi incelemiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi tercih edilmiş ve olgubilim deseni (fenomenoloji) deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın ana kültesi İSO inovasyon ödüllü 14 adet kuruluştan meydana gelmektedir. Veri toplama sürecinde görüşme formu kullanılmış ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Çalışmaya göre; inovasyon odaklı kültür, inovasyonun kültürde içselleştirilmesini ve teşvik edilmesini sağlamaktadır. Örgütsel kültür inovasyonu desteklemesi durumunda ikliminde inovasyonu teşvik etmesi beklenir. Üst yönetim, inovasyonu teşvik edecek uygulamalar yapmalıdır. İnovasyonun başlatılmasında üst yönetimin hayati bir rolü bulunmaktadır.

Özgür (2017) yaptığı çalışmada, okul kültürü ve örgütsel adalaetin okulun yenilikçi iklimiyle ilişkisini incelemiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmada korelasyonel araştırma deseni tercih edilmiştir. Araştırmaya 726 öğretmen katılım sağlamıştır. Veri toplamak amacıyla “Okul kültürü ölçeği”, “Okulun yenilikçi iklimi ölçeği” ve “örgütsel adalet ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin okulun yenilikçi iklimine yönelik algısı yenilikçi iklimi anlamlı bir şekilde açıklamadığı, okulun yenilikçi ikliminde hiyerarşi kültürünün etkili olduğu, diğer kültür tiplerinin belirleyici olmadığı tespit edilmiştir. Örgütsel adalet, okulun yenilikçi iklimini önemli ölçüde etkilemektedir. Öğretmenlerin adalet algısı yenilikçi iklim için oldukça önemlidir.

Öztürk (2017) yaptığı araştırmada, ilkökul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerini ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılmış olan

araştırmada tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmaya 398 öğretmen katılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Okullarda yenilik yönetim ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde betimsel istatistikler, fark testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, ilkokul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeylerine ilişkin öğretmenler “çok katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin algılarında okul türüne, branşa ve kıdeme göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkarmakta ancak cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır.

Ren ve Zhang (2015) yaptığı araştırmada, “iş stresleri, örgütsel inovasyon ortamı ve çalışanların yenilikçi davranışı” adlı çalışmada iş stres faktörlerinin ve örgütsel yenilikçilik ikliminin çalışanların yenilikçi davranışları üzerinde etkisini incelemiştir. Çalışmaya göre stresörlerin doğasının çalışanların fikir üretmesini öngörmede önemli olduğunu göstermiştir. Stresi engellemei örgütsel yenilik iklimi iklimi ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkiyi etkilemiştir. Örgütsel yenilik ikliminin yenilikçi davranış üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır.

Sarros ve Cooper (2008), “dönüşümcü liderlik ve örgütsel kültür yoluyla inovasyon iklimi oluşturmak” adlı araştırmasında örgütlerin değişen talepleri karşılama daha esnek, uyarlanabilir, girişimci ve yenilikçi olmaları için gerekli hususları incelemiştir. Bu çalışma sonucunda göre, örgüte değişimi sürüklemek için uygun liderlik özelliği gerektiği vurgulanmıştır.

Sönmez (2016) yaptığı çalışmada, örgüt kültürünün inovasyon üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılmış ve tarama deseni tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “İnovasyon Ölçeği” tercih edilmiştir. Araştırmaya 245 örgüt yönetici katılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler için korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak, örgüt kültürünün katılım, uyum ve tutarlılık boyutlarının süreç inovasyonu üzerinde, örgüt kültürünün, vizyon ve işe katılım boyutlarının ürün inovasyonu üzerinde, uyum boyutunun pazar inovasyonu üzerinde, işe katılım ve vizyon boyutlarının strateji inovasyonu üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır.

Şeker (2016) yaptığı çalışmada, örgüt kültürü ve inovasyon arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemi belirlenmiş ve tarama deseni tercih edilmiştir. Veri toplamak amacıyla “İnovasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya 210 kişi katılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistikler, fark testleri ve

korelasyon analizleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, örgüt kültürü ve ile inovasyon arasında zayıf bir ilişki olduğu, örgüt kültürünün inovasyon türleri üzerinde önemli ölçüde bir rol oynamadığı tespit edilmiştir.

Yaman (2018) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Nicel araştırma yöntemi kullanılmış olan çalışmada tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmaya 340 öğretmen katılım sağlamıştır. Veri toplamak amacıyla “Okul kültürü ölçeği” ile “Okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve korelasyon analizleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilik düzeyi, değişime duyarlılıkları, okul içi iletişimleri, okul dışı iletişimleri ve liderlik düzeyleri boyutları öğrenim durumu ve hizmet yılı özelliklerine göre anlamlı farklılıklar oluşturmaktadır. Okul kültürü ve yöneticilerin inovasyon yeterliliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. İnovasyonda oluşan değişim okul kültürüne değişime yol açmaktadır.

Yaşar (2020) yaptığı çalışmada, ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin perspektifinden okulların yenilikçilik düzeylerini değerlendirmiştir. Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada betimsel tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmaya 298 öğretmen katılmıştır. Veri toplamak amacıyla “Yenilikçi okul ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve korelasyon testleri kullanılmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin yenilikçi okula ilişkin algılarının ortalaması “çoğu zaman” düzeyindedir. Öğretmenlerin algılarının demografik özelliklerine göre karşılaştırılmasında bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Kıdem değişkeninde göre 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin yenilikçi atmosfer alt boyutunda diğerlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada, eğitim kurumlarının entelektüel sermayesini, inovasyon odaklı örgüt ve öğrenen örgüt yapısını ölçmek amacıyla nicel araştırma yöntemi olan tarama modellerinden *ilişkisel tarama modeline* göre tasarlanıp yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde bir durum olduğu gibi betimlenmekte, bir duruma sebep olan değişkenlerin ilişkisi, değişkenlerin birbirlerini etkileme derecesi belirlenmektedir (Kaya ve diğerleri, 2012). Bu modeldeki bilgi toplama işlemi sırasında mevcut seçeneklerin katılımcıların gerçek görüşünü yansıtmayarak ya da katılımcının görüşünü yakın olan bir görüşle belirtmesini sağlayarak katılımcıyı yönlendirme olasılığı bulunmaktadır. Bunun dışında genellikle tarama araştırmalarında araştırmacılar, görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından çok çalışma grubundaki bireyler açısından nasıl dağıldığıyla ilgilenmektedirler (Fraenkel ve Wallen, 2006). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre okuların öğrenen örgütü yapısı, entelektüel sermayesi ile inovasyon odaklı örgüt yapısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü test etmek amacıyla bir model önerisi yapılmaktadır. Araştırma verileri 3 (üç) ölçme aracı kullanılarak toplanmış ve önerilen modelin test edilmesi için Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) (Structural Equation Modeling-SEM) kullanılmıştır. Yapısal eşitlik modelleri değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan teorik modellerin test edilmesinde kullanılmaktadır (Hu ve Bentler, 1998: 425). Yapısal eşitlik modeli, gizli değişkenlerin oluşumunu/değişimini açıklayan bir dizi içiçe ya da ilişkili yapısal denklemlerden oluşan modeldir (Özdamar, 2017: 169). Bu modelde, kuramsal modellerin geliştirilmesi ve test edilmesinde, değişkenlere arasındaki neden-sonuç ilişkisini ortaya koymada, değişkenlere yönelik ölçüm hatalarını hesaplamda kullanılan çok değişkenli istatistiksel bir tekniktir. Yapısal eşitlik modeli, araştırmacıların elde ettiği verilerin ve önerdikleri modelin teorik modele uygunluğunu test etmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007; Tavşancıl, 2002: 58; Özdamar, 2017). Şahin'e (2007) göre

yapısal eşitlik modelinin test edilmesinde şu işlem basamakları kullanılmalıdır: (i) Test edilecek model oluşturulmalıdır. Modelde bağımsız değişkenin (öğrenen örgüt) bağımlı değişkeni (inovasyon odaklı yapı) aracı değişken (entelektüel sermaye) aracılığı ile doğrudan ve dolaylı olarak etkilediği varsayılan bir model geliştirilmiştir. (ii) Modelin tanımlanması için değişkenler arasındaki ilişkiler kuramsal çerçeve ele alınarak taştırılmalıdır. (iii) Araştırmacı tarafından önerilen modelin test edilmesi amacıyla yeterli düzeyde katılımcıya yer verilmeli ve veri toplanmalıdır. (iv) Modelin test edilmesinde gözlenen değişkenler (öğrenen örgüt, inovasyon odaklı yapı ve entelektüel sermaye) arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması gerekmektedir.

3.2. Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasında devlet okullarında görev yapan 44.599 eğitim yöneticisi ve öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem grubunu belirlerken Anadolu yakasında bulunan 13 ilçe arasından Maltepe, Kartal, Pendik, Tuzla, Sultanbeyli ve Adalar ilçeleri basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Altı ilçeden toplam 553 yönetici ve öğretmen araştırmaya gönüllü katılmıştır. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için hata payı %5, güven seviyesi %95 olarak kabul edilen örneklem büyüklüğü 381 olarak hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Büyüköztürk vd, 2012; Karasar, 2014):

N : Evren büyüklüğü

n : Örneklem büyüklüğü

t : Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri

s : Evren için tahmin edilen standart sapma

d : Tahmini tolerans (sapma) miktarı

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{2}} \quad n = [(tS)/d]^2$$

Araştırmada evren büyüklüğü 198.165 olarak belirlenmiştir. Güven aralığı olarak .95 olara düşünüldüğünde $t = 1.96$ ve $s = .5$ 'tir. Ölçekler %'li likert tipi olduğundan $d = .05$

olarak alınmıştır. Bu değerler formülde yer aldığında örneklem büyüklüğünün aşağıdaki gibi hesaplandığı görülmüştür.

$$n_0 = \frac{1.96^2 \times 0.5^2}{0.05^2} = 384.16$$

$$n = \frac{384.16}{1 + 384.16/198.165} = 383,41 \cong 381$$

Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacının en az 381 katılımcıya ulaşması beklenmektedir. Maltepe, Kartal, Pendik, Tuzla, Sultanbeyli ve Adalar ilçesinde görev yapan yönetici ve öğretmenler arasından Basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak 553 kişi belirlenmiş ve “*Entelektüel Sermaye Ölçeği, Öğrenen Örgüt Ölçeği ve Yenilikçi Okul Ölçeği*” uygulanmıştır. Yapısal eşitlik modelleme çalışmalarında örneklem büyüklüğü, önerilen modele, değişken sayısına, analizin yöntemine ve verinin normal dağılıp dağılmadığına göre farklılık göstermektedir (Brown, 2006). Örneklem büyüklüğünü Kline (2011), tanımlanamayan modeller için 100-1000 arasında ve genel yapısal eşitlik modeli çalışmalarında 200 sayısını yeterli görmektedir. Barret (2007), Ki-Kare testleri için 200 ve üzeri olabileceğini ifade etmiştir. Önerilen bu kriterlere göre 553 katılımcıdan oluşan örneklem büyüklüğünün evreni temsil ettiği söylenebilir. Katılımcıların demografik özelliklerinin yer aldığı bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	305	44,8
	Erkek	248	55,2
Mezuniyet	Lisans	435	78,7
	Lisansüstü	118	21,3
Okul Türü	İlkokul	287	51,9
	Ortaokul	156	28,2
	Lise	110	19,9
Kıdem	5 yıl ve altı	59	10,7
	6-10 yıl arası	150	27,1
	11-15 yıl arası	119	21,5
	16-20 yıl arası	71	12,8
	21-25 yıl arası	92	16,6
	26 yaş ve üstü	62	11,2
Yaş	30 yaş ve altı	91	16,5
	31-35 yaş arası	122	22,1
	36-40 yaş arası	124	22,4
	41-45 yaş arası	91	16,5
	46-50 yaş arası	67	12,1
	51 yaş ve üstü	58	10,5
Ünvan	Öğretmen	412	74,5
	Müdür Yardımcısı	57	10,3
	Müdür	84	15,2
Toplam		553	100

Tablo 3.1. incelendiğinde toplam 553 katılımcıdan 305'sinin kadın (%55.2) ve 248'inin erkek (%44.8); 91'inin (%16.5) 30 yaş ve altında, 122'sinin (%22.1) 31-35 yaş arası, 124'ünün (%22.4) 36-40 yaş arası, 91'inin (%16.5) 41-45 yaş arası, 67'sinin (%12.1) 46-50 yaş arası ve 58'inin de (%10.5) 51 yaş ve üstünde olduğu; 435'inin (%78.7) lisans mezunu olduğu; 118'inin (%21.3) lisansüstü eğitim mezunu olduğu; 59'u (%10.7) 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahipken 150'si (%27.1) 6-10 yıl arasında, 119'u (%21.5) 11-15 yıl arasında, 71'i (%12.8) 16-20 yıl arasında, 92'si (%16.6) 21-25 yıl arasında ve 62'sinin de (%11.2) 26 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu; 287'si (%51.9) ilkokulda, 156'sı (%28.2) ortaokulda ve 110'u (%19.9) lisede görev yaptığı; 412'si öğretmen (%74.5), 57'si müdür yardımcısı (%10.3) ve 84'ü de müdür (%15.2) olarak görev yapmaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış ve uygulanarak test edilmiş olan, “Entelektüel Sermaye Ölçeği”, “Yenilikçi Okul Ölçeği” ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenen Örgüt Ölçeği” kullanılmıştır. Bunun yanı sıra Kişisel Bilgi Formu da yer almaktadır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, katılımcıların cinsiyet, yaş, mezuniyet durumu, mesleki kıdem yılı, görev yapılan okul türü ve görevi türünden demografik değişkenlere yer verilmiştir.

3.3.2. Entelektüel Sermaye Ölçeği

Eğitim örgütlerinin entelektüel düzeylerini ölçmek amacıyla Karakuş ve Çobaoğlu (2013) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği yanıtlayan kişiler, her bir maddeye katılma düzeylerini (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılmıyorum, (4) Katılıyorum ile (5) Tamamen Katılıyorum olmak üzere 5’li Likert tipi derecelendirme cetveli üzerinde işaretlemiştir. Entelektüel sermaye ölçeği 25 maddeden oluşmakta ve toplam puan alınabilmektedir. Katılımcıların verdiği en yüksek puan örgütün entelektüel sermayesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla bu araştırmada elde edilen verilerle yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek kullanışlı bulunmuştur (DFA; $\chi^2/sd=3.379$; $GFI = .883$; $AGFI = .854$; $CFI = .920$; $RMR = .026$; $RMSEA = .066$)

3.3.3. Yenilikçi Okul Ölçeği

Yenilikçi okul ölçeği, eğitim kurumlarının yenilikçilik kapasitelerini ölçmek için Aslan ve Kesik (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeği yanıtlayan bireyler her bir maddeye katılma düzeylerini (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu Zaman ile (5) Her Zaman olmak üzere 5’li Likert tipi derecelendirme cetveli üzerinde işaretlemiştir. Ölçek üç boyutlu ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutlarını, yenilikçi atmosfer, yönetsel destek ve örgütsel engeller oluşturmaktadır. Katılımcıların verdiği en yüksek puan örgütün yenilikçilik kapasitesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı .91 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğinin test edilmesi amacıyla bu araştırmada elde edilen verilerle yapılan

doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek kullanışlı bulunmuştur (DFA; $\chi^2/sd=3.379$; $GFI = .883$; $AGFI = .854$; $CFI = .920$; $RMR = .026$; $RMSEA = .066$)

3.3.4. Öğrenen Örgüt Ölçeği

Bu araştırmada eğitim kurumlarının öğrenen örgüt kültürünü ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenen Örgüt Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, Likert tipidir. Likert tipi ölçekler cevaplayanlar için tepkide bulunabilecekleri çeşitli ifadelerin yer aldığı ve ifadelere katılıp katılmadıklarını belli dereceler içerisinde işaretleyebilecekleri tutum ölçekleridir (Seçer, 2018). Ölçek geliştirme sürecinde nicel araştırma desenlerinden *tarama modeli* kullanılmıştır. Tarama tipi araştırmalar sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmakta ve geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırmalarda kullanılmaktadır (Karasar, 1999).

Ölçek Geliştirme Süreci Çalışma Grubu: Eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığını belirlemek için, kurumun analizini yapabilecek yeterlikte olduğu düşünülen profesyonel meslek sahibi bireylere başvurulması gerektiği düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmada profesyonel meslek grubu olarak, İstanbul ili devlet okullarında görev yapan okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlere çalışma grubunda yer verilmiştir. Uygulamanın yapıldığı yönetici ve öğretmenlere ölçek geliştirme süreci, gerekliliği ve amacı anlatılmış çalışmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5 ila 10 katı olması yeterli kabul edilmektedir (Bryman ve Cramer 2001; Seçer, 2018). Kline (1994) ise 200 kişilik bir örneklem grubunun yeterli olacağını düşünmektedir. Bu çalışmada, birinci çalışma grubu için 201 katılımcı, ikinci çalışma grubu için 222 katılımcı belirlenmiş ve uygulama yapılmıştır. Katılımcıların belirlenmesi için uygulama evrenine ulaşmadaki kolaylığı ve zaman, emek ve işgücü kaybını önlemeyi temel alan (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012) seçkisiz örnekleme yöntemlerinden elverişli örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

a) Birinci Çalışma Grubu: Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde kullanılmak üzere ölçek taslağının uygulandığı katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Demografik Bilgileri (ilk uygulama)

Demografik Bilgiler		<i>f</i>	%	Yığ %
Cinsiyet	Kadın	58	28,9	28,9
	Erkek	143	71,1	100,0
Mezuniyet	Lisans	124	61,7	61,7
	Yüksek Lisans	75	37,3	99,0
	Doktora	2	1,0	100,0
Okul Türü	İlkokul	109	54,2	54,2
	Ortaokul	49	24,4	78,6
	İH Ortaokulu	10	5,0	83,6
	İH Lisesi	8	4,0	87,6
	Anadolu Lisesi	12	6,0	93,5
	Mesleki ve Teknik AL.	13	6,5	100,0
Kıdem	5 Yıl ve altı	31	15,4	15,4
	6-10 Yıl	26	12,9	28,4
	11-15 Yıl	56	27,9	56,2
	16-20 Yıl	30	14,9	71,1
	21 ve üzeri	58	28,9	100,0
Yaş	30 Yaş Altı	25	12,4	12,4
	31-40 Yaş	98	48,8	61,2
	41-50 Yaş	70	34,8	96,0
	51 ve üstü	8	4,0	100,0
Ünvan	Öğretmen	78	38,8	38,8
	Müdür Yardımcısı	45	22,4	61,2
	Müdür	78	38,8	100,0
Toplam		201		100

Tablo 3.2’de görüldüğü üzere araştırmaya, resmi 201 eğitimci katılmıştır. Araştıramaya katılanların 58 (% 28,9) tanesi kadın, 143 (% 71,1) tanesi erkektir. **Katılımcıların mezuniyet durumlarına göre**, 124 (% 61,7) tanesi Lisans, 75 (% 37,3) tanesi Yüksek Lisans, 2 (% 1) tanesi de doktora mezunudur. **Okul türüne göre**; 109 (% 54,2) tanesi ilkokul, 49 (% 24,4) tanesi ortaokul, 10 (% 5) tanesi imam hatip ortaokulu, 8 (%) imam hatip lisesi, 12 (% 6) Anadolu lisesi, 13 (% 6,5) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır. **Kıdem yılına göre** ise; 5 yıl ve altında 31 (% 15,4) kişi, 6-10 yılda 26 (% 12,9) kişi, 11-15 yılda 56 (% 27,9) kişi, 16-20 yılda 30 (% 14,9) kişi, 21 ve üzeri grupta 58 (% 28,9) kişi bulunmaktadır. **Katılımcıların yaşlarına göre** dağılıma bakıldığında, 30 yaş ve altında 25 (% 12,4) kişi, 31-40 yaş arasında 98 (% 48,8) kişi, 41-50 yaş arasında 70 (% 34,8) kişi, 51 yaş ve üzerinde ise 8 (% 4) kişi bulunmaktadır. **Çalışanların ünvanına göre** dağılımında, 78 (% 38,8) tanesi öğretmen, 45 (% 22,4) tanesi müdür yardımcısı, 78 (% 38,8) tanesi ise müdür olarak görev yapmaktadır.

b)İkinci Çalışma Grubu: Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) kullanılmak üzere yapılan uygulamada yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Demografik Bilgileri (ikinci uygulama)

Demografik Bilgiler	f	%	Yığılma %
Cinsiyet	Kadın	118	53,2
	Erkek	104	46,8
Mezuniyet	Lisans	181	81,5
	Yüksek Lisans	39	17,6
	Doktora	2	0,9
Okul Türü	İlkokul	89	40,1
	Ortaokul	71	32,0
	İH Ortaokulu	33	14,9
	İH Lisesi	10	4,5
	Anadolu Lisesi	1	0,5
	Mesleki ve Teknik AL.	18	8,1
			100,0
Kıdem	5 Yıl ve altı	79	35,6
	6-10 Yıl	58	26,1
	11-15 Yıl	39	17,6
	16-20 Yıl	14	6,3
	21 ve üzeri	32	14,4
Yaş	30 Yaş Altı	65	29,3
	31-40 Yaş	109	49,1
	41-50 Yaş	32	14,4
	51 ve üstü	16	7,2
Ünvan	Öğretmen	186	83,8
	Müdür Yardımcısı	14	6,3
	Müdür	22	9,9
Toplam	222	100	

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için araştırmaya katılanlar 222 kişidir. Araştırmaya katılanların 118 (% 53,2) tanesi kadın, 104 (% 46,8) tanesi erkektir. **Katılımcıların mezuniyet durumuna göre**, 181 (% 81,5) tanesi Lisans, 39 (% 17,6) tanesi Yüksek Lisans, 2 (% 0,9) tanesi de doktora mezunudur. **Okul türüne göre**; 89 (% 40,1) tanesi ilkokul, 71 (% 32) tanesi ortaokul, 33 (% 14,9) tanesi imam hatip ortaokulu, 18 (% 4,5) imam hatip lisesi, 1 (% 0,5) Anadolu lisesi, 18 (% 8,1) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır. **Kıdem yılına göre** ise; 5 yıl ve altında 79 (% 35,6) kişi, 6-10 yılda 58 (% 26,1) kişi, 11-15 yılda 39 (% 17,6) kişi, 16-20 yılda 14 (% 6,3) kişi, 21 ve üzeri grupta 32 (% 14,4) kişi bulunmaktadır. **Katılımcıların yaşlarına göre** dağılıma bakıldığında, 30 yaş ve altında 65 (% 29,3) kişi,

31-40 yaş arasında 109 (% 49,1) kişi, 41-50 yaş arasında 32 (% 14,4) kişi, 51 yaş ve üzerinde ise 16 (% 7,2) kişi bulunmaktadır. **Çalışanların ünvanına göre** dağılımında, 186 (% 83,8) tanesi öğretmen, 14 (% 6,3) tanesi müdür yardımcısı, 22 (% 9,9) tanesi ise müdür olarak görev yapmaktadır.

Ölçek geliştirme süreci: Öğrenen örgüt ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde öncelikle kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve bu konuda uzman kişilerle de mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Literatür taramasında öğrenen örgüt konusunda yapılan çalışmalar (Bontis ve diğerleri, 2002; Bowen ve diğerleri, 2007; Ellis ve diğerleri, 1999; Hul ve Ferrell, 1997; Schechter, 2007; Şahin ve diğerleri, 2014; Ünal, 2006; Watkins ve Neil, 2013) incelenmiş ve görüşmelerden yola çıkarak ölçek madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzu tekrar uzmanlara gönderilmiş ve görüşleri alınarak teste ilk şekli verilmiştir. Gereksiz görülen maddelerin çıkarılması ve bazı maddelerin düzeltilmesinden sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. Uygulamada hangi örneklem grubu kullanılacağına karar verilmiş ve uygulama gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri (geçerlik ve güvenirlik) yapılmıştır. İstatistik analizler sonrasında uzman görüşü alınarak eksik ve hatalı yapılan işlemler gözden geçirilmiş ve teste tekrar pilot uygulama yapılarak faktör analizi ve iç tutarlılık testleri yapılmıştır. Modelin uygunluğunun test edilmesi için tekrar uygulama yapılmıştır. Son istatistiksel işlemlerden sonra ölçeğe son şekli verilmiştir.

Literatür taraması ve uzman görüşü sonrasında madde havuzunda 30 madde yer almıştır. Madde havuzu uzmanlardan alınan görüşlere göre tekrar gözden geçirilmiştir. Uzmanların görüşlerine göre maddelerin tamamının ölçülecek özelliğe ilişkin kapsamı yansıttığı düşünülerek gerekli maddeler olduğuna karar verilmiştir. Ölçek formu 5'li likert tipidir. Derecelendirme *Kesinlikle Katılmıyorum (0), Katılmıyorum (1), Kısmen Katılıyorum (2), Katılıyorum (3), Kesinlikle Katılıyorum (4)* şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte ters maddeye yer verilmemiştir. Ölçekten alınan en yüksek puan, kurumların öğrenen örgüt özelliği taşıdığını göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi: Ölçek taslağından elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılarak Normallik Testi yapılmış, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu ve normal dağıldığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2012). Verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Tablo 3.4'te normallik değerleri gösterilmiştir.

Tablo 3.4. Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Betimsel İstatistik Değerleri

	<i>Değerler</i>
Ortalama	2,92
Medyan	2,89
Varyans	,347
Standart Sapma	,589
Minimum	1,44
Maksimum	4,00
Ranj	2,56
Çeyrek Ranj	.75
Çarpıklık	-.103
Basıklık	-.349
Kolmogrov-Smirnov	.055
<i>p</i>	.200

Verilerin Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kasier-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve Barlett's Testi'nin (Barlett's Test of Sphericity) anlamlılık değerine bakılmıştır (Tablo 3.5).

Tablo 3.5. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		.922
	Ki-Kare	1941,278
Bartlett's Testi	df	120
	Sig.	.000

Tablo 3.5'te, ölçek taslağından elde edilen veri setinin Açımlayıcı Faktör Analizine (AFA) uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan teste göre, Kaiser-Meyer-Olkin değeri= . 922, Bartlett's Testi sonucu $p < .001$ anlamlı olarak bulunmuştur. Bu değerlere göre ölçeğin iyi düzeyde örneklem yeterliliğine sahip olduğu tespit edilmiştir $KMO > .70$). Tabachnick ve Fidel'e (2007) göre KMO değerinin minimum .60 ve Bartlett's testinin anlamlı çıkması gerekmektedir. Bu testlerden elde edilen bulguların uygunluğa bağlı olarak faktör analizine geçmeye karar verilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi aşamasında, ölçeğin faktör öz değerleri ve varyans miktarları belirlenmiştir. İlk etapta ölçeğin beş faktörlü bir yapı ortaya çıkardığı görülmüştür (Tablo 3.6).

Tablo 3.6. Faktör Özdeğerleri ve Açıklanan Varyans Miktarı (İlk Analiz)

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Toplam
1	12,403	41,345	41,345
2	3,127	10,422	51,767
3	1,401	4,670	56,437
4	1,387	4,623	61,061
5	1,105	3,682	64,743

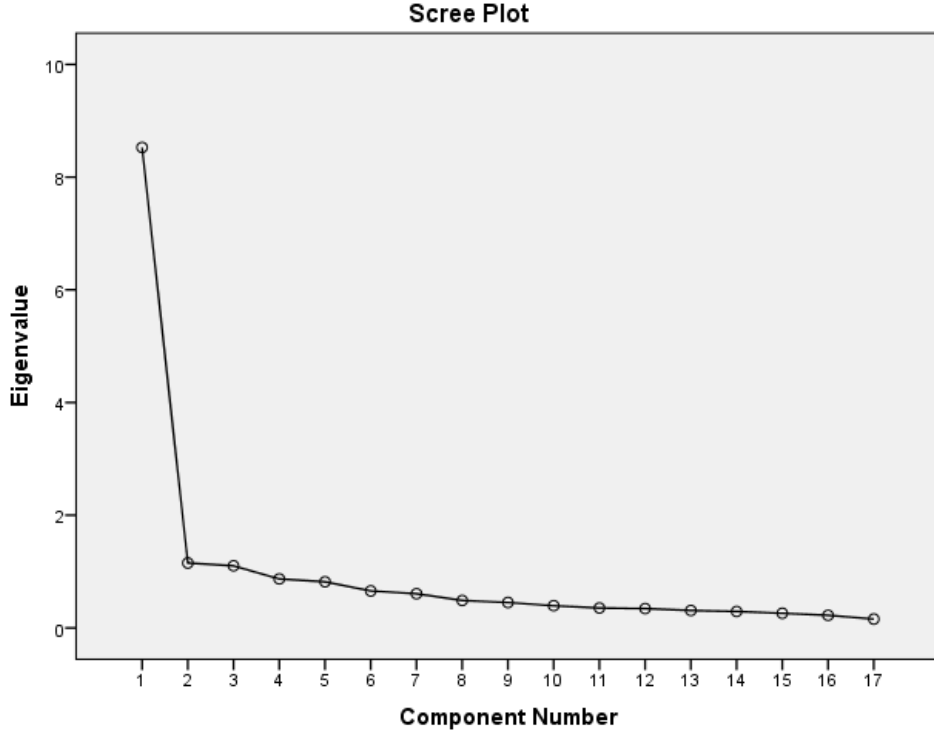
Açımlayıcı faktör analizi kısmında öncelikle temel bileşenler analizi yapılmıştır. 30 madde ile yapılan birinci analizde özdeğeri %1'den büyük 5 faktör belirlenmiştir. Tablo 3.6'da görüldüğü üzere, belirlenen beş faktör toplam varyansın %64,743'ünü açıklamaktadır. Belirlenen beş faktör toplam varyansın %64,743'ünü açıklamaktadır. Toplam açıklanan varyansın %41,345'ini birinci faktör, %10,422'sini ikinci faktör, %4,670'ını üçüncü faktör, % 4,623'ünü dördüncü faktör, % 3,682'sini beşinci faktör oluşturmaktadır.

Madde yüklerinin .32 ve üzerinde bir değere sahip olması veya maddelerin birden fazla faktörde yer alması ve birden fazla faktörde yer alan maddelerin arasındaki farkın en az .10 ve ideal olarak da .20 düzeyinde olması gerektiği söylenmektedir (Seçer, 2018). Bu nedenle yapılan faktör analizi ile elde edilen temel bileşenler analizi için kestirim noktası .40 olarak alınmıştır. Elde edilen veriler gözden geçirilmiş ve farklı faktörlerde yer alıp aralarında .10'dan az fark olan binişik maddeler (2, 6, 5, 3, 10, 12, 1, 11, 9, 14, 23, 19, 30 ve 13.) sırasıyla ölçek taslağından çıkarılmıştır. Yapılan her çıkarılma işleminden sonra tekrar faktör analizi yapılmış ve 16 maddenin kullanıma uygun olduğu görülmüştür. Maddelerin çıkarılmasından sonra elde edilen faktör öz değerleri ve açıklanan varyans miktarı Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. *Faktör Öz değerleri ve Açıklanan Varyans Miktarı (İkinci Analiz)*

Faktör	Özdeğer	Varyans	Yığılmalı Toplam
1	8,202	51,260	51,260
2	1,131	7,066	58,327
3	1,033	6,456	64,783

Maddelerin çıkarılmasından sonra yapılan değerlere göre, öz değeri %1'den büyük 3 faktör bulunduğu görülmüş ve bu faktörler toplam varyansın %64,783'ünü açıklamaktadır. Tablo 3.7'ye göre toplam açıklanan varyansın %51,260'ını birinci faktör, % 7,066'sını ikinci faktör, % 6,456'sını üçüncü faktör oluşturmaktadır. Öz değeri %1'den büyük faktör sayısı üçe düşmesine rağmen toplam açıklanan varyansın artış gösterdiği görülmüştür. Henson ve Roberts'e (2006) göre bir ölçme aracında açıklanan varyans oranının en az %52 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu değere bakıldığında öğrenen örgüt ölçeği faktörlerinin toplam açıklanan varyans değeri yeterli görünmektedir. Şekil 1'de ise 16 maddelik ölçeğin Yamaç-Eğim (Scree Plot) grafiği gösterilmiştir.



Şekil 3.1. Yamaç-Eğim (Scree Plot) Grafiği

Şekil 3.1’de ölçek faktör yapısını ortaya çıkarmak için fikir vereceği düşünülen Yamaç-Eğim grafiği gösterilmiştir. Ölçeğin faktör öz değerlerine göre üç faktörlü bir yapı ortaya çıkmış olsa da, hem birinci faktörün öz değeri (%51,260) hem de Yamaç-Eğim grafiği ölçeğin tek faktörlü olarak da kullanılabileceğini göstermektedir.

Temel bileşenler analizi ile elde edilen verilerin incelenmesinden sonra döndürme işlemi yapılmıştır. Faktör varyanslarını maksimum yapmak ve hangi değişkenlerin bir değişkenle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmak için en kolay yöntem Varimax döndürme yöntemidir (Tabachnick ve Fidel, 2014). Varimax yöntemi ile yapılan döndürme işleminden sonra maddelerin hangi faktör yapısında yer aldığı net olarak belirlenmiştir. Maddelerin çıkarılmasından sonra maddelerin yüklerine göre hangi faktörde yer aldığını gösteren bilgiler Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Öğrenen Örgüt Ölçeğinin Madde Yükleri

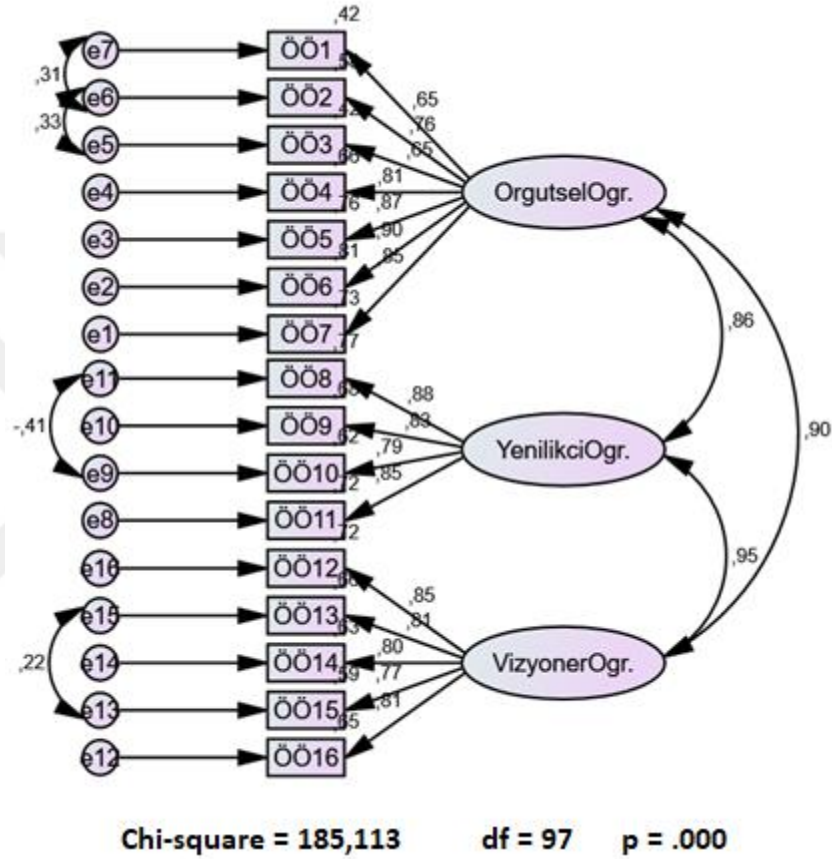
Maddeler	1	2	3
1.Kurumda, geleceğe yönelik kararlar alınırken herkesin fikri alınır.	.82		
2.Kurumda, ekip ruhuna uygun şekilde çalışma teşvik edilir.	.73		
3.Kurumda, başarının bireysel değil ekip olarak elde edildiği düşünülür.	.73		
4.Kurumun iç işleyişinde sürekli iyileştirmeler yapılır	.70		
5.Kurumda, üyeler faaliyetlerin hangi amaca yönelik yapıldığını bilir.	.68		
6.Kurumsal amaçlara uygun şekilde toplanan bilgi işlenerek kullanılır.	.63		
7.Kurumda, faaliyetler hakkında geri bildirim alınır.	.57		
8.Çalışanlar, kurumu yeniliğin kaynağı olarak görür.		.75	
9.Kurumda, sürekli öğrenme imkanı sunan ortamlar oluşturulur.		.70	
10. Kurumda, adanmışlığı yüksek üyeler düzenli olarak bir araya gelir.		.69	
11. Kurumda, sınırları zorlayan yenilikçi fikirler oluşturulur.		.58	
12. Kurumda, yapılan işlerde güçlü bir amaç duygusu hissedilir.			.70
13. Kurumda, yaşanan sorunlarla ilgili çözüm önerileri açıkça dile getirilir.			.73
14. Kurumda, üyeler ortak vizyona güçlü bir şekilde bağlıdır.			.64
15. Çalışanlar, kurumdaki kalıp düşünceleri tartışabilir.			.59
16. Çalışanlar, kişisel vizyonlarını gerçekleştirebilme kararlılığına sahiptir.			.64
Toplam Varyans			65,7

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere ölçek taslağında 16 madde yer almaktadır. Ölçeğin birinci boyutunda yer alan maddeler .573 ile .822 arasında, ikinci boyutunda .575 ile .746 arasında, üçüncü faktöründe .586 ile .731 arasında madde yük değerleri bulunmaktadır. Faktörlerin altında yer alan maddeler incelenerek eğitim kurumlarının öğrenen örgüt yapısını ortaya çıkaracak birinci alt faktör 7 madde ile “Örgütsel öğrenme”, ikinci faktör 4 madde ile “Yenilikçi Öğrenme” ve üçüncü faktör 5 madde ile “Vizyoner Öğrenme” olarak isimlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ile ortaya çıkarılan faktörler ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanmış Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Faktörler ve Toplam Puan Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Boyutlar		1	2	3
1-Örgütsel Öğrenme	<i>r</i>	1		
	<i>p</i>			
2-Yenilikçi Öğrenme	<i>r</i>	.724	1	
	<i>p</i>	.000		
3-Vizyoner Öğrenme	<i>r</i>	.720	.655	1
	<i>p</i>	.00	.000	
Toplam	<i>r</i>	.936	.873	.870
	<i>p</i>	.00	.000	.000

Tablo 3.9’a göre, faktörler ile toplam puan arasındaki korelasyon katsayıları .870 ile .936 arasında değerler almakta, faktörler arasındaki korelasyon katsayıları .655 ile .724 arasında değerler almaktadır. Bu duruma göre faktörler ile toplam puan arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda ortaya çıkan üç boyutlu yapının doğruluğunu test etmek amacıyla birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi Şekil 3.2’de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Ölçeğin Birinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Modelin test edilmesi için en sık önerilen uyum indeksleri; Ki-kare (Chi square; χ^2), İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Ortalama Hataların Karekök Ortalaması (RMSEA), Ortalama Hataların Karekökü (RMR), Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Karekökü (SRMR)’dür (Schumacker ve Lomax, 2010: 76). Uyum indekslerinin referans değerleri Tablo 3.10’da gösterilmiş olup modelin uyumuna ilişkin değerlere de yer verilmiştir.

Tablo 3.10. *Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

Uyum indeksi	Mükemmel Değerler	Uyumlu Değerler	Ölçeğin DFA Uyum Değerleri
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 \leq \chi^2 \leq 5$	185,113
df	Degree of freedom		97
p	$p < .01$	$p < .05$	.000
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	1.908
RMR	$0 < RMR \leq 0.5$	$0.5 < RMR < 1$	.023
SRMR	$0 < SRMR \leq 0.5$	$0.5 < SRMR \leq 0.8$	.0487
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	.901
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	.841
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	.967
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	.068

Kaynak: Hu and Bentler (1999); Kline (2011); Schumacker and Lomax (2010); Tabachnick and Fidell (2007); Özdamar, (2017).

Tablo 3.10’da DFA ile test edilen yapının doğruluğu hakkında bir yargıya varabilmek için uyum indeksleri gözden geçirilmiştir. χ^2/sd oranı: 1,908 ile mükemmel uyum, (Ki-Kare değerinin [χ^2], serbestlik derecesine [df] oranı; $185,113 / 97 = 1,908$; GFI= .901 değeri ile kabul edilebilir uyum, AGFI= .861 ile kabul edilebilir uyum, CFI= .967 değeri ile mükemmel uyum, RMR= .023 değeri ile mükemmel uyum, RMSEA= .068 değeri ile kabul edilebilir uyum ve SRMR= .0487 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek taslağının geçerlilik analizlerinden sonra güvenirlik analizlerine geçilmiştir. Güvenirlik, ölçmeye konu olan değişkenin gerçek durumu hakkında bilgi vermelidir (DeVellis, 2017). Öğrenen örgüt ölçeğinin güvenirlik çalışmalarını yapmak amacıyla Cronbach Alpha, madde-toplam ve madde kalan korelasyon, üst %27 ve alt %27’lik gruplar arasında yapılan bağımsız gruplar t-testi analizleri yapılmıştır. Tablo 3.11’de ölçeğin Cronbach Alpha, Sperman Brown ve Gutmann güvenirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 3.11. Öğrenen Örgüt Ölçeği Faktör Analizi Sonucu Belirlenen Güvenilirlik Katsayıları

Ölçek	Cronbach Alpha	r_{1-2}	Sperman Brown	Guttman
Öğrenen Örgüt Ölçeği	.960	.854	.921	.916

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere ölçeğin il tutarlılık katsayıları oldukça yüksek olarak tespit edilmiştir. Cronbach alpha (α) değeri .96, yarı yarıya güvenilirlik katsayısı (r_{1-2}) .85, Spearman-Brown değeri (S) .92 ve Guttman (G) değeri .92 olarak tespit edilmiştir. Özdamar’a (2017) göre $\alpha \geq 0.90$ olan ölçekler, yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Bu değerlere göre ölçek, bilimsel yargılara yönelik güvenle kullanılabilir yüksek güvenilirliğe sahiptir. Maddelerin birbiri ile tutarlılığını, ayırt ediciliğini ve ölçek için gerekli olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan madde-toplam ve madde-kalan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Ölçeğe ait Madde-Toplam ve Madde-Kalan Korelasyon Analizi Sonuçları

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde-Kalan Korelasyonu
1	.568	.505
2	.737	.686
3	.590	.527
4	.732	.690
5	.689	.643
6	.699	.651
7	.725	.674
8	.845	.820
9	.790	.752
10	.778	.735
11	.631	.566
12	.724	.681
13	.705	.662
14	.778	.745
15	.674	.611
16	.720	.678

Tablo 3.12’ye göre, madde-toplam korelasyonu katsayıları .568 ile .845 arasında, madde-kalan korelasyon katsayıları .505 ile .820 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin, yapıya önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir. Maddelerin ölçülmek istenen özellikle ilişkisi olup olmadığını belirlemek için madde-toplam ve madde kalan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tavşancıl’a (2002) göre Madde-toplam puan arasındaki anlamlı korelasyon katsayıları hem yapı geçerliliği hem de güvenilirlik için kanıt olabilmektedir.

Maddelerin alt ve üst grupları ayırt etmedeki başarısını ortaya çıkarmak amacıyla örneklemden alınan toplam puanlar büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır. Bu sıralamadan sonra toplam puanlar %27'lik alt ve üst gruplara ayrılmıştır. Alt ve üst gruplar arasında bağımsız grup t-testi yapılarak sonuçlar Tablo 3.13'te belirtilmiştir.

Tablo 3.13. Ölçeğin Maddelerinin %27'lik Alt ve Üst Grup Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh _{$\bar{x}$}	t Testi		
						t	Sd	p
1	Alt	54	2,72	0,81	0,11	6,31	106	.00
	Üst	54	1,76	0,78	0,11			
2	Alt	54	2,96	0,73	0,10	11,97	106	.00
	Üst	54	1,28	0,74	0,10			
3	Alt	54	3,20	0,63	0,09	8,52	106	.00
	Üst	54	1,96	0,87	0,12			
4	Alt	54	3,39	0,63	0,09	11,10	106	.00
	Üst	54	2,00	0,67	0,09			
5	Alt	54	3,46	0,64	0,09	9,57	106	.00
	Üst	54	2,13	0,80	0,11			
6	Alt	54	3,02	0,60	0,08	9,19	106	.00
	Üst	54	1,74	0,83	0,11			
7	Alt	54	3,30	0,54	0,07	10,69	106	.00
	Üst	54	1,72	0,94	0,13			
8	Alt	54	3,50	0,50	0,07	13,81	106	.00
	Üst	54	1,91	0,68	0,09			
9	Alt	54	3,72	0,45	0,06	13,76	106	.00
	Üst	54	1,98	0,81	0,11			
10	Alt	54	3,39	0,60	0,08	12,11	106	.00
	Üst	54	1,65	0,87	0,12			
11	Alt	54	3,00	0,67	0,09	8,98	106	.00
	Üst	54	1,63	0,90	0,12			
12	Alt	54	3,43	0,57	0,08	11,59	106	.00
	Üst	54	2,04	0,67	0,09			
13	Alt	54	3,69	0,47	0,06	11,99	106	.00
	Üst	54	2,24	0,75	0,10			
14	Alt	54	3,46	0,50	0,07	12,50	106	.00
	Üst	54	2,06	0,66	0,09			
15	Alt	54	3,00	0,73	0,10	9,36	106	.00
	Üst	54	1,50	0,93	0,13			
16	Alt	54	3,28	0,45	0,06	9,54	106	.00
	Üst	54	2,02	0,86	0,12			

Faktörlerin ayırt ediciliğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan % 27'lik alt-üst bağımsız gruplar t-testi gruplar arasında karşılaştırma yapmaktadır. Tablo 3.13'e göre, % 27'lik alt-üst bağımsız gruplar t-testi sonucunda % 27'lik üst grup lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p < .01$). Bu sonuca göre ölçeği puanlayanların ölçülmek istenen özellikler açısından ayırt edici özellik taşıdığı söylenebilir.

Bulgular, Sonuç ve Tartışma: Öğrenen örgütler çalışanlarından yeni bilgi üretmelerini, ürettikleri bilgileri paylaşımlarını ve bu bilgiyi örgüt bilgisine dönüştürmelerini bekler (Koçel, 2007). Bunun yanında öğrenen örgüt üyeleri ne yapmaya çalıştıklarını, ne ilerleme kaydettiklerini ve ne yapılması gerektiğini bilmektedir. Çalışanlar, örgüt vizyonunun mevcut gerçekliğini net bir şekilde görmeye çalışırlar ve örgüt içerisinde en çok arzulanan sonuçları gerçekleştirmek için bilinçli bir adanmışlık sergilemektedirler. Örgütte istenilen sonuçlara ulaşmak için örgüt çalışanları kapasitelerini ve nasıl birlikte öğrenebileceklerini sürekli olarak geliştirmektedir (Senge, 2014). Öğrenen örgütler değişim ve inovasyona ayak uydurmak, değişen koşullara uygun bilgi toplayarak işleyip, gerektiği şekilde kullanmak ve zamanla kullanılan bilgilerin üzerine yenilerini inşa etmek zorundadır ancak bu özelliklere sahip bir örgüt inşa etmek zordur (Çetin ve diğerleri, 2016). Sürekli öğrenerek kendisini yenilemeyi başaran öğrenen örgütlerin hedeflerine kolay ulaşması daha mümkündür. Bu tür örgütler yapmak istediklerini hayata geçirme konusunda daha hızlıdır (Budak ve Budak, 2004). Öğrenen örgüt kavramının günümüzde halen güncelliğini güçlü bir şekilde muhafaza etmesi ve kapsamı bu kavramın doğru anlaşılması ve anlatılmasını gerekli kılmaktadır. Eğitim kurumların da bu özelliğe sahip olup olmadığının güncel veriler ışığında ortaya çıkarılmak önemlidir. Bu nedenle öğrenen örgüt ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenen örgüt ölçeğinin geliştirilmesi için literatür taraması ve uzmanlarla mülakatlar yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda 30 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin boyutları örgütsel öğrenme, yenilikçi öğrenme ve vizyoner öğrenme olarak ele alınmıştır. Ölçek 5’li likert tipidir. Ölçek geliştirme sürecinde gerekli analizlerin yapılabilmesi için örneklem büyüklüğünün madde sayısının 5 ila 10 katı olması yeterli kabul edilmektedir (Bryman ve Cramer 2001; Seçer, 2018).

Ölçek taslağından elde edilen verilerin normal dağılımına bakıldığında, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu ve normal dağıldığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2012). Verilerin Açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Testi ile Bartlett Küresellik Testi (Bartlett test of Sphericity) yapılmıştır. Tabachnick ve Fidel’e (2014) göre KMO değerinin minimum .60 ve Bartlett’s testinin anlamlı çıkması gerekmektedir. Bu çalışmada Kaiser-Meyer-Olkin değeri= .922 ve Bartlett’s Testi ise $p < .001$ anlamlı olarak belirlendiğinden değerlerin uygunluğu tartışmasıdır.

Ölçeğin ölçmeyi istediği özelliği ölçmesi, geçerli olduğunu göstermektedir. Yapı geçerliliğinin ortaya çıkarılması için yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni bir araya getirerek, kavramsal olarak anlamlı az sayıda değişken (boyutlar, faktörler) bulmayı ve keşfetmeyi sağlayan istatistiksel bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2012; Tabachnick ve Fidel, 2014). Yapılan AFA sonucunda 3 faktörlü 16 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. İki ve daha fazla alt boyutu bulunan ölçeklerde her faktörün maddeleri kendi arasında en az $r > .25$ ($p < .05$) düzeyinde ilişki olmalıdır (Özdamar, 2017). Üç faktörlü yapı, toplam varyansın %64,783'ünü açıklamaktadır. Henson ve Roberts (2006)'e göre ölçeğin ölçme aracında açıklanan varyans oranının % 52 ve üzerinde bir değerde olması yeterlidir (Özdamar, 2017). Bu değerler her bir maddenin bulunduğu faktörle ilişkili olduğunu ve açıklanan varyansın yeterli olduğunu göstermektedir. Faktörler ve toplam puan arasındaki ilişkiye bakıldığında, korelasyon katsayıları .870 ile .936 arasında değerler almaktadır. Faktörler arasındaki korelasyon katsayıları .655 ile .724 arasında değerler almaktadır. Bu değerlerle, faktörler ve toplam puan arasında pozitif ilişki ve anlamlılık ($p < .01$) tespit edilmiştir. Tablo 5'te verilen birinci faktörün açıklanan varyans miktarı (% 51,260) ve Şekil 1'de Yamaç-Eğim (Scree Plot) grafiği incelendiğinde ölçeğin araştırmacılar tarafından tek boyutlu olarak kullanılması da tavsiye edilir.

Açımlayıcı Faktör Analizinden sonra ölçeğe son şekli verilerek ikinci uygulama yapılmış ve 222 kişilik yeni bir çalışma grubuna tekrar uygulanmıştır. Verilerin elde edilmesinden sonra faktör yapılarının test edilmesi için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda tespit edilen uyum indekslerinin: χ^2/sd oranı: 1,908 ile mükemmel uyum, (Ki-Kare değerinin $[\chi^2]$, serbestlik derecesine $[df]$ oranı; $185,113 / 97 = 1,908$); GFI = .901 değeri ile kabul edilebilir uyum, AGFI = .861 ile kabul edilebilir uyum, CFI = .967 değeri ile mükemmel uyum, RMR = .023 değeri ile mükemmel uyum, RMSEA = .068 değeri ile kabul edilebilir uyum ve SRMR = .0487 seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre uyum indekslerinin modeli doğrulacak şekilde kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.

Ölçek taslağının geçerlilik analizlerinden sonra güvenilirlik analizlerine geçilmiştir. Güvenirlik, ölçmeye konu olan değişkenin gerçek durumu hakkında bilgi vermelidir (DeVellis, 2017). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha, iki yarı değeri, Spearman Brown ve Guttman değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin türdeş bir yapıyı sorgulamak ya da açıklamak

üzere bir bütün oluşturup oluşturmadıklarını ve ölçeğin genel güvenilirliğini sorgular/değerlendirir (Özdamar, 2017). Ölçeğin güvenilirlik katsayıları, Cronbach alpha (α) değeri .96; iki yarı değeri .85; Spearman-Brown (S) değeri .92 ve Guttman (G) değeri .92 olarak tespit edilmiştir. Özdamar’a (2017) göre Cronbach Alpha için $\alpha \geq 0.90$ olan ölçekler, yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Bu değerlere göre ölçek, bilimsel yargılara yönelik güvenle kullanılabilecek yüksek güvenilirliğe sahiptir.

Maddelerin ölçülmek istenen özellikle ilişkisi olup olmadığını belirlemek için madde-toplam ve madde kalan korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Tavşancıl’a (2002) göre Madde-toplam puan arasındaki anlamlı korelasyon katsayıları hem yapı geçerliliği hem de güvenilirlik için kanıt olabilmektedir. Bu ölçekte madde-toplam korelasyonu katsayıları .568 ile .845 arasında, madde-kalan korelasyon katsayıları .505 ile .820 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin, yapıya önemli ölçüde katkı sağladığı görülmektedir.

Faktörlerin ayırt ediciliğini ortaya çıkarmak amacıyla yapılan % 27’lik alt-üst bağımsız gruplar t-testi gruplar arasında karşılaştırma yapmaktadır. Bu çalışmada % 27’lik alt-üst bağımsız gruplar t-testi sonucunda % 27’lik üst grup lehine anlamlı farklılık görülmektedir ($p < .01$). Bu sonuca göre ölçeği puanlarının ölçülmek istenen özellikler açısından ayırt edici özellik taşıdığı söylenebilir.

Öğrenen örgüt ölçeği, örgütsel öğrenme (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), yenilikçi öğrenme (8, 9, 10, 11) ve vizyoner öğrenme (12, 13, 14, 15, 16) alt boyutlarından oluşmaktadır. Elde edilen veriler ve yapılan analizler sonucunda ölçeğin bilimsel bulgular elde etmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Öğrenen Örgüt Ölçeği eğitim kurumların öğrenen örgüt olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla profesyonel meslek çalışanlarını içine alan farklı örneklem gruplarına uygulanabilir.

3.4. Veri Toplanması

Araştırma için toplanan veriler, 2020-2021 Eğitim – Öğretim yılında İstanbul ili Maltepe, Kartal, Pendik, Tuzla, Sultanbeyli ve Adalar ilçesinde bulunan devlet okullarında görev yapan 553 yönetici ve öğretmene “*Entelektüel Sermaye Ölçeği (EK-4)*, *Öğrenen Örgüt Ölçeği (EK-2)* ve *Yenilikçi Okul Ölçeği (EK-3)*” Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izinler (EK-5) alınarak uygulanmıştır. Yönetici ve öğretmenlere ölçek uygulama süreci, gerekliliği ve amacı anlatılmış ve çalışmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler, SPSS programı analiz edilmiş ve alt amaçlara bağlı olarak ilgili istatistiksel analizler yapılmıştır. Öğretmenlere uygulanan “*Entelektüel Sermaye Ölçeği ve Yenilikçi Okul Ölçeği ve Öğrenen Örgüt Ölçeği*” verilerinde, gruplar arasında farklılık olup olmadığı ortaya koymak amacıyla fark testleri, değişkenler arasındaki ilişkiyi oraya çıkarmak için korelasyon ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek için regresyon testleri yapılmıştır. Son olarak bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişki örüntüsünü ortaya çıkarmak amacıyla teorik bir model önerisinde bulunulmuş ve model önerisi, korelasyon, regresyon ve sonrasında yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilmiştir. Regresyon analizlerine başlanmadan önce analizi yapılacak olan üç değişkenin tek değişkenli ve çok değişkenli normal dağılımları, olası uç değerleri ve yordayıcı olarak kullanılacak olan değişkenler arasında çoklu doğrusallık durumları incelenmiştir. Üç değişkenin tek değişkenli normal dağılım için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından belirlenen -1,5 ve +1,5 değerleri dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Tablo 3.14’te her değişken için normal dağılımı gösteren değerler, çarpıklık ve basıklık değerlerine verilmiştir.

Tablo 3.14. *Entelektüel Sermaye, Öğrenen Örgüt ve İnovasyon Odaklı Örgüt Değişkenlerine İlişkin Betimsel Değerler*

	Entelektüel Sermaye	Öğrenen Örgüt	İnovasyon Odaklı Örgüt
Frekans	553	553	553
Ortalama	2,829	3,786	4,013
Ortanca	2,813	3,789	4,000
Varyans	.226	.239	.196
Standart Sapma	.475	.489	.442
En küçük puan	1,750	2,526	2,920
En yüksek puan	3,938	4,895	5,000
Ranj	2,188	2,368	2,080
Çarpıklık	-.031	-.132	.130
Basıklık	-.315	-.328	-.123
Kolmogorov-Smirnov	.000	.001	.036

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar verebilmek için Kolmogorov-Smirnov, Basıklık ve Çarpıklık değerleri incelenir. Tablo 3.14 incelendiğinde, Kolmogorov-smirnov değeri anlamı olduğundan ($p < .001$) olduğundan basıklık ve çarpıklık değerleri incelenerek normal dağılıp dağılmadığına karar verilmiştir. Tabachnick ve Fidell’in (2007) eşik değerleri üzerinden yukardaki tablodaki değerler

incelendiğinde üç değişkenin tek değişkenli normal dağılımlarının belirtilen değerler arasında kaldığı görülmüştür. Bu durumda üç değişkeninde tek değişkenli normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Üç değişken üzerinde parametrik istatistik testler çalıştırılmasında bir sakınca bulunmamaktadır. Tek değişkenli uç değerler ise her bir değişken için hem kutu grafiği aracılığıyla hem de her bir değişken için normal dağılımı ve ortalama değerini etkileyen standart puanları -2'dan küçük ya da +2'dan büyük standardize edilmiş puanları aracılığıyla incelenmiş ve sonuçta herhangi uç değere rastlanmamıştır (Field, 2017). Bu sonuçlar dikkate alındığında herhangi bir uç değer çıkartma işlemine gerek duyulmamıştır. İlgili değişkenler regresyon analizine gireceği için ayrıca regresyon analizini etkileyebilecek uç değerlerde Mahalanobis ve Cook'un uzaklık değerleri ile incelenmiştir (Field, 2017). Mahalanobis uzaklıkları hesaplandıktan sonra 90 adet katılımcının değerlerinin anlamlı büyüklükte olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, Field (2017) bu uzaklık değerinin değerlendirilmesinde örneklemin önemli bir etkisinin olduğunu ve büyük örneklem sayılarında bu uzaklık değerinin yanı sıra Cook'un uzaklık değerinin de incelenmesini önermekte ve değer olarak birden büyük bir değerlerin olması durumunda önemli bir uç değer etkisi yaratabileceğinden bahsetmektedir. Bu bağlamda her bir katılımcının Cook'un uzaklık değerleri hesaplanmış ve birden büyük hiçbir değere rastlanmamıştır. Sonuç olarak araştırmada elde edilen veri setinde regresyon analizlerini etkileyecek herhangi bir uç değer ile karşılaşılmamıştır.

Bir sonraki aşamada yordayıcı olarak tanımlanmış olan Öğrenen örgüt ve Entelektüel sermaye değişkenlerinin çoklu değişken normal dağılımları ve çoklu doğrusallık durumları incelenmiştir. Bu iki değişkenin birlikte çok değişkenli normal dağılım gösterip göstermediği Mardia'nın testi (1970) ile incelenmiştir. Test sonuçlarına göre iki değişkenin beraber çok değişkenli çarpıklık değerleri, $b = ,056$, $Z = 5,16$, $p = ,27$, basıklık değeri ise $b = 8,25$, $Z = 0,74$, $p = ,46$ çıkmıştır. Bu değerler dikkate alındığında iki değişkenin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği görülmüştür (Costello ve Osborne, 2005). Bu iki değişkenin çoklu doğrusallık durumlarını incelemek için Tolerans (Tolerance) ve Variyans Artış Faktörü – VAF (Variance Inflation Factors) değerleri incelenmiştir. Bu değerler iki değişken arasında oluşabilecek olan olası doğrusallık durumunun bir regresyon modelini ne oranda etkileyebileceği konusunda araştırmacılara bilgi vermektedir (Field, 2017). Doğrusallık değerlendirilirken Tolerans değerinin sıfıra çok yakın olmaması ayrıca VAF değerinin ise 10 değerinden çok büyük

olmaması önerisinde bulunmaktadır (Field, 2017). İki değişken arasında Tolerance değeri 0,563 ve VAF değeri 1,776 çıkmıştır. Bu değerler dikkate alındığında iki değişken arasında regresyon analizi sonuçlarını etkileyecek oranda bir doğrusallık gözlemlenmemiştir. Ayrıca, Hair ve arkadaşları (2013) ve Kennedy (2003) tarafından önerildiği şekilde doğrusallık tespiti için öz-değer ve Condition Index tablosu hesaplanmış Tablo 3.15’te verilmiştir.

Tablo 3.15. Çoklu Doğrusallık Tespit Değerleri

Model	Boyut	Özdeğer	Condition Index	Varyans oranı		
				Sabit	Öğrenen örgüt algısı	Entelektüel sermaye algısı
1	1	2,982	1,000	,00	,00	,00
	2	,014	14,641	,37	,62	,00
	3	,004	25,855	,62	,38	0,99

Tablo 3.15 incelenirken öncelikle Condition Index değeri 15 üzerinde olan boyutlar bulunur, daha sonra bu boyutların olduğu satırlarda varyans oranına bakılır (Hair ve arkadaşları, 2013; Kennedy, 2003). 15’ten değerden büyük olan olası bir çoklu doğrusallığın göstergesidir. Daha sonra varyans oranı satırları incelenmeye başlanır. Bu satırlarda ise birden fazla değişken üzerinde 0,90 değerinden fazla olan değerler kontrol edilir (Hair ve arkadaşları, 2013; Kennedy, 2003). İlgili tablo incelendiğinde 3. boyutta 15 üzeri değer görülmüştür, daha sonra varyans oranına bakıldığında sadece Entelektüel sermaye değişkeninde 0,90 üzeri bir oran görülmüştür. Bu sonuçlar ve literatürde yapılan öneriler dikkate alındığında bu araştırmada katılımcıların sağlamış oldukları öğrenen örgüt ve entelektüel sermaye algılarının ortalama puanları arasında regresyon analizini etkileyecek düzeyde bir çoklu doğrusallık durumunun olmadığı gözlemlenmiştir.

Verilerin normal dağılım gösterdiğine ve regresyon analizleri yapılmasına ilişkin herhangi bir uç değere rastlanmadığına karar verildikten sonra kullanılan ölçeklere ilişkin güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen değerler Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16. *Entelektüel Sermaye, Öğrenen örgüt ve İnovasyon Odaklı Örgüt Ölçeklerine İlişkin Cronbach-Alpha İç Tutarlılık Katsayıları*

Ölçekler	Cronbach-Alpha	Bu araştırmada Ölçülen Cronbach-Alpha Değeri
Entelektüel Sermaye	$\alpha = .95^{**}$ (Karakuş ve Çobaoğlu, 2013)	$\alpha = .96^{**}$
İnovasyon Odaklı Örgüt	$\alpha = .85^{**}$ (Aslan ve Kesik, 2016)	$\alpha = .91^{**}$
Öğrenen Örgüt	$\alpha = .96^{**}$ (Ölçek geliştirme değeri)	$\alpha = .96^{**}$

* $0.75 < \alpha < 0.85$ yüksek derecede güvenilirdir.

** $\alpha \geq 0.85$ mükemmel derecede güvenilirdir.

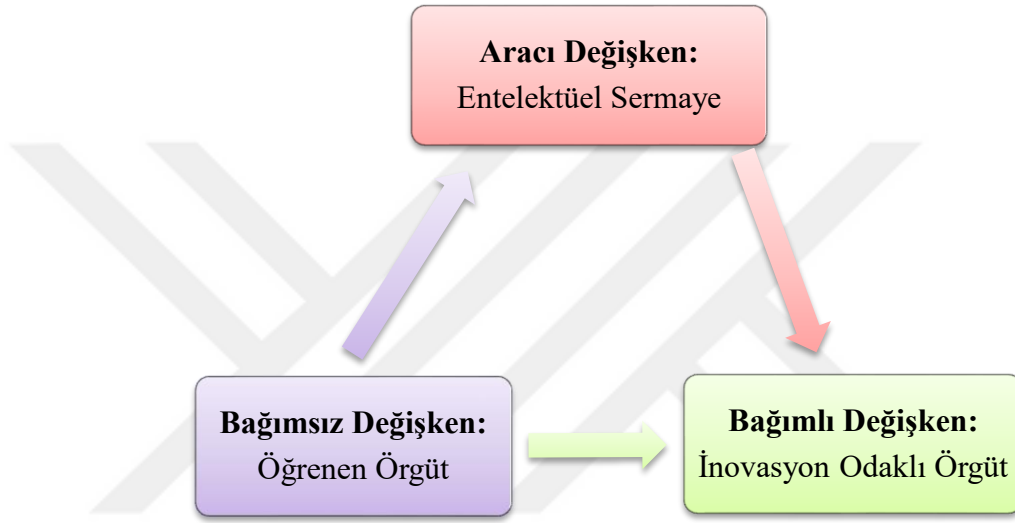
Tablo 3.16’da görüldüğü üzere kullanılan ölçekleri geliştiren araştırmacılar tarafından hesaplanan güvenilirlik katsayıları .85 ile .96 arasında değişmektedir. Bu çalışmada ölçeklerin hesaplanan güvenilirlik katsayıları .91 ile .96 arasında değişmektedir. Özdamar’ın (2017: 74) verdiği referans aralıklarına göre kullanılan ölçekler mükemmel derecede güvenilirdir ($\alpha \geq 0.85$).

Değişkenlerin normal dağılıma uygun olduğu görüldüğü için aralarındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Korelasyon iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin yönünü ve değişkenler arasındaki bağımlılığın şiddetini ortaya çıkarmaktadır (Ural ve Kılıç, 2013: 243). Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları 0 - .30 ise zayıf/düşük, 0.30 – 0.70 ise orta ve 0.70 – 1.00 ise kuvvetli/yüksek şeklinde yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2012: 32). Bu değerlere dördüncü bölümde yer verilmiştir.

Bir bağımsız değişkenin bağımlı değişkeni yordama düzeyini belirlemek için regresyon analizi yapılmalıdır (Büyüköztürk, 2012: 90). Regresyon analizinde **B**: regresyon katsayısını, **Std. Hata**; B katsayısına ait standart hata değerini, (**β**); standartlaştırılmış regresyon katsayısını, **t**; (**β**) regresyon katsayısına ilişkin t değerini, **p**; (**β**) regresyon değerinin anlamlılık seviyesini, **R**; bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki korelasyonu, **R²**; bağımlı değişkendeki değişimin (varyansın) % kaçının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını, **F**; regresyon modelinin anlamlı olup olmadığını ve **p**; F testinin anlamlılık seviyesini ne olduğunu göstermektedir. Bu değerlerin tespit edilmesi için yapılan korelasyon ve regresyon analizleri SPSS paket programı kullanılarak hesaplanmıştır.

Eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt yapısının entelektüel sermaye aracılığıyla inovasyon odaklı örgüt yapısına etkisi tespit etmek için çoklu regresyon yapılmıştır. Çoklu regresyon bir değişkenin bir veya daha fazla değişken yardımıyla tahmin edilmesinde

kullanılır (Çınar, 2019: 189). Bu araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt yapısının inovasyon odaklı örgüt yapısına etkisine, öğrenen örgüt yapısı ile entelektüel sermayelerinin birlikte inovasyon odaklı örgüt yapısına etkisi incelenmiştir. Eğitim örgütlerinin entelektüel sermayesinin, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt yapısı üzerindeki aracı etkisini ortaya çıkarmak amacıyla Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen aracı değişken modelinden faydalanılmıştır. Şekil 3.1’de araştırmacı tarafından önerilen aracı değişken modeli gösterilmiştir.

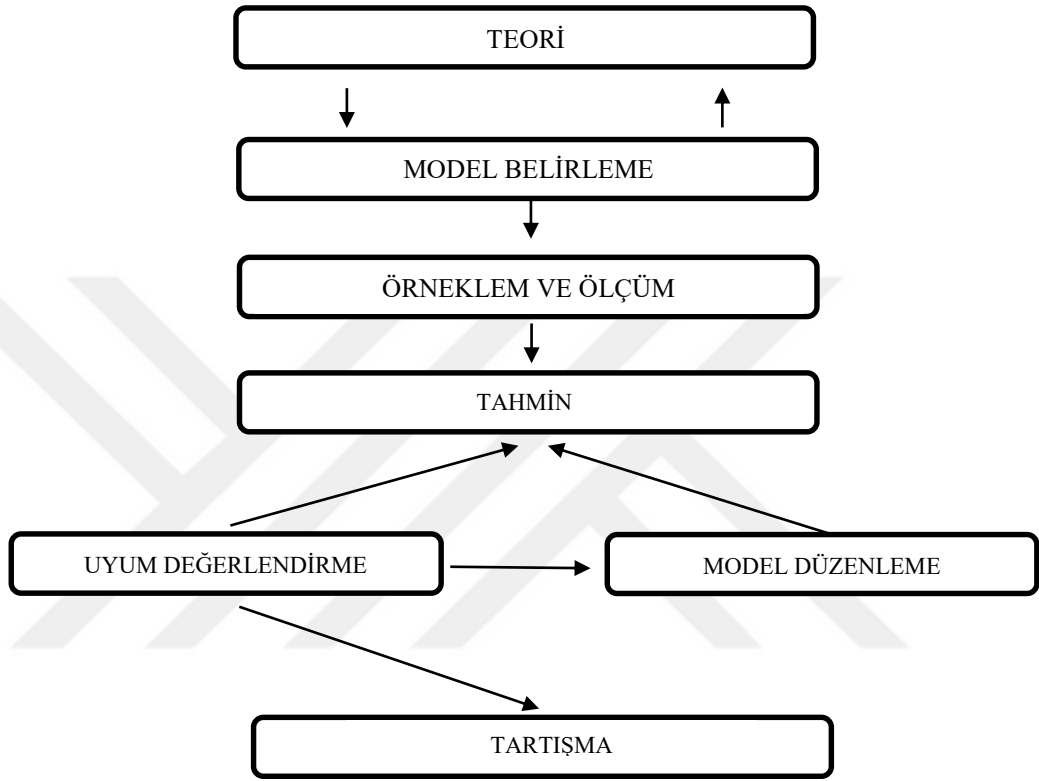


Şekil 3.3. *Aracı Değişken Modeli (Baron ve Kenny, 1986: 1176).*

Yapısal eşitlik modeli ile aracılık testi yapabilmek için (Şekil 3.3’te gösterildiği gibi üç koşul öne sürülmektedir. Birincisi, bağımsız değişken (öğrenen örgüt), bağımlı (inovasyon odaklı örgüt) ve aracı değişkeni (entelektüel sermaye) ve aracı değişken, bağımlı değişkeni etkilemelidir. Bağımsız değişken (öğrenen örgüt) ve aracı değişken (entelektüel sermaye) birlikte değerlendirildiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin “0” olması veya azalması gerekmektedir. Anlamlı bir azalma olması durumunda değişkenin güçlü olduğu söylenebilir (Baron ve Kenny, 1986: 1177).

Yapısal eşitlik modeli, bir durumun hipotetik veya anlamlı bilginin bir model aracılığıyla betimlenmesi için kullanılabilir. Modeller, genellikle var olan veya varsayımsal teorilerin bir temeli bulunmaktadır (Raykov ve Marcoulides, 2000: 6-7). YEM sürecinde öncelikle teori sunulmaktadır. Daha sonra model belirlenmekte ve bir örneklem seçimi yapıp ölçümler elde edilmektedir. Bunun ardından model

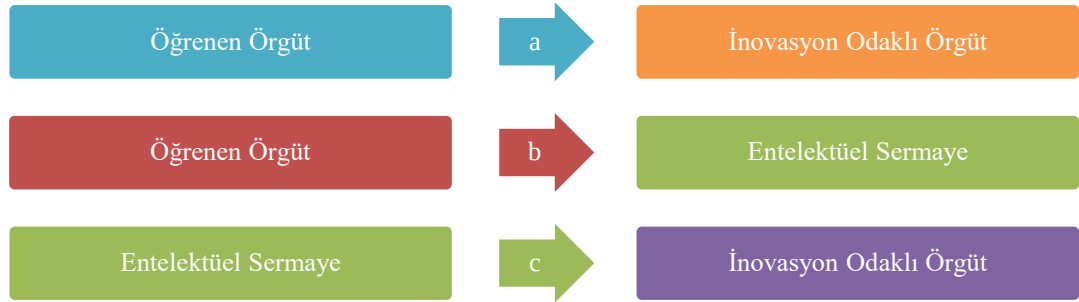
parametrelerinin tahmini yapılmakta ve tahmin edilen modele ait uyum iyiliği indekslerinin değerlendirilmesiyle beraber model düzenleme ve değişikliği yapılmaktadır. Modelin son şekli konusunda bir sonuca varıldıktan sonra elde edilen sonuçlar yorumlanmaktadır. Bu araştırmada Şekil 3.4'te belirtiren yol izlenmiş, modelin kurulması ve test edilmesi sürecinin sağlıklı yürütülmesi sağlanmaya çalışılmıştır.



Şekil 3.4. *Yapısal Eşitlik Modelinin Aşamaları (Kaplan, 2000: 8)*

Kurulan aracılık modelinin test edilmesi sürecinde aracılık rolleri, yapısal eşitlik modelinde çeşitli yöntemler kullanılarak analiz edilebilir. Entelektüel sermayenin, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt arasındaki rolünü tespit etmek amacıyla yol analizleri yapılmıştır. Üç değişken arasında nedensellik tespit edilirse bir aracılık rolü olabileceği tartışılabilir. Bir değişkenin aracı olabilmesi için belirli kuralları olması gerekir. Bunlar: *i)* Bağımsız değişken bağımlı değişken üzerinde etkili olmalıdır. *ii)* Bağımsız değişken aracı değişken üzerinde etkili olmalıdır. *iii)* Aracı değişken bağımlı değişken üzerinde etkili olmalıdır. *iv)* Aracı değişken ve bağımsız değişken birlikte modele eklendiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde etkisi azalmalı, aracı değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin anlamlı olması gerekir (Baron ve Kenny, 1986). Modelin test edilmesi için gereken koşulların yerine getirilmesinde

sırayla bağımsız değişkenin, aracı değişken ile bağımlı değişken üzerindeki etkisi ve aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde incelenmiştir (Şekil 3.5).



Şekil 3.5. *Değişkenler Arasındaki Etki Düzeyi Basamakları*

Verilerin analiz edilmesi sürecinde Şekil 3.5'te verilen adımlar takip edilmiştir. Öğrenen örgütün ve entelektüel sermaye etkisi (yol a), inovasyon odaklı örgüte etkisi (yol b), entelektüel sermayenin inovasyon odaklı örgüte etkisi (yol c) belirlenmiştir. Bu aşamadan sonra öğrenen örgüt ile entelektüel sermayenin birlikte inovasyon odaklı örgüte etkisi tespit edilmiştir. Daha sonra da araştırma modelinde önerilen öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt arasındaki ilişkide entelektüel sermayenin aracılık rolü test edilmiştir. Araştırma süresince bağımsız, aracı ve bağımlı değişkenler arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsünü belirlemek amacıyla önerilen model Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılarak test edilmiş ve bu modelin test edilmesinde AMOS paket programı kullanılmıştır.

Literatür taraması sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim kurumlarının öğrenen örgüt yapısı ile inovasyon odaklı örgüt yapısı ve entelektüel sermayesi arasında açıklayıcı ve yordayıcı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişkiyi ortaya çıkarmak için önerilen modelde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim kurumlarının öğrenen örgüt yapısı (bağımsız değişken), inovasyon odaklı örgüt yapısını (bağımlı değişken) doğrudan etkilemektedir. Öğrenen örgüt yapısı (bağımsız değişken), entelektüel sermayeyi (bağımlı değişken) doğrudan etkilemektedir. Öğrenen örgüt yapısı (bağımsız değişken), entelektüel sermaye (aracı değişken) aracılığı ile inovasyon odaklı örgüt yapısını (bağımlı değişken) etkilemektedir varsayımlarından yola çıkılmıştır.

Model test edilmeden önce gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon, regresyon ve varyans değerleri tespit edilmiştir. Modelin test edilmesi için değişkenlerin (öğrenen örgüt, entelektüel sermaye, inovasyon odaklı örgüt) aralarında ilişki olduğu belirlenmiştir. Model ile elde edilen verilerin uyumunu kontrol etmek amacıyla uyum

indeksleri incelenmiştir. Modelin değerlendirilmesinde bu değerlerin incelenmesi önerilmektedir (Hu ve Bentler, 1999). Modelin test edilmesi için en sık önerilen uyum indeksleri; Ki-kare (Chi square; χ^2), İyi Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI), Ortalama Hataların Karekök Ortalaması (RMSEA), Ortalama Hataların Karekökü (RMR), Standardize Edilmiş Kalıntıların Ortalama Karekökü (SRMR)'dür (Schumacker ve Lomax, 2010: 76). Uyum indekslerinin referans değerleri Tablo 3.17'de gösterilmiş olup modelin uyumuna ilişkin analizlere dördüncü bölümde yer verilmiştir.

Tablo 3.17. Yapısal eşitlik modeli uyum indeksleri

Uyum indeksi	Mükemmel Değerler	Uyumlu Değerler
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 3$	$3 \leq \chi^2 \leq 5$
df	Degree of freedom	
p	$p < .01$	$p < .05$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$
RMR	$0 < RMR \leq 0.5$	$0.5 < RMR < 1$
SRMR	$0 < SRMR \leq 0.5$	$0.5 < SRMR \leq 0.8$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI \leq 0.95$
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$

Kaynak: Hu and Bentler (1999); Kline (2011); Maydeu-Olivares and Garcı'a-Forero (2010); Schumacker and Lomax (2010); Tabachnick and Fidell (2007); Özdamar, 2017: 183.

Araştırmada kullanılan üç ölçekte beşli Likert tipi ölçek olup, “Entelektüel Sermaye ve Yenilikçi Okul Ölçeği” aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken “1.00-1.79 = Çok düşük”, “1.80-2.59 = Düşük”, “2.60-3.39 = Orta düzey”, “3.40-4.19 = Yüksek”, “4.20-5.00 = Çok yüksek” şeklinde; Öğrenen Örgüt Ölçeği ise “0.00-0.79 = Çok düşük”, “0.80-1.59 = Düşük”, “1.60-2.39 = Orta düzey”, “2.40-3.19 = Yüksek”, “3.20-4.00 = Çok yüksek” şeklinde verilen referans aralıkları göz önünde bulundurularak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algı Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algı düzeyleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algı Düzeyleri*

Değişkenler	N	M	SD	Değerlendirme
Öğrenen Örgüt	553	2,83	.48	Orta
İnovasyon Odaklı Örgüt	553	3,79	.49	Yüksek
Entelektüel Sermaye	553	4,01	.44	Yüksek

Tablo 4.1 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının “orta” düzeyde ($M=2.83$; $SD=.48$), inovasyon odaklı örgüt algılarının ($M=3.79$; $SD=.49$) ve entelektüel sermaye düzeylerinin “yüksek” olduğu ($M=4.01$; $SD=.44$) görülmektedir.

4.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algı düzeylerinin *Cinsiyete, Yaş, Görev Türü, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem, Okul Kademeleri* Değişkenlerine Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

a) *Cinsiyete* Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algılarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testine ilişkin bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Inovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algılarının Cinsiyetlerine Göre t-testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Öğrenen Örgüt	Erkek	248	2,83	.47	-,030	551	,976
	Kadın	305	2,83	.48			
İnovasyon odaklı örgüt	Erkek	248	3,72	.50	-3,01	551	,003
	Kadın	305	3,84	.48			
Entelektüel Sermaye	Erkek	248	3,96	.45	-2,49	551	,013
	Kadın	305	4,06	.43			

Tablo 4.2 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{[551]}=-.030$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlerin ($M=2.83$; $SD=.47$) öğrenen örgüt algıları ile erkek öğretmenlerin ($M=2.83$; $SD=.48$) öğrenen örgüt algıları benzerlik göstermektedir. Yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{[551]}=-3.01$; $p<.05$). Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlerin ($M=3.84$; $SD=.48$) inovasyon odaklı örgüt algıları, erkek öğretmenlerin ($M=3.72$; $SD=.50$) inovasyon odaklı örgüt algılarından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu durumda kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre eğitim örgütlerinin inovasyon odaklı örgüt düzeylerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Yine yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının cinsiyetlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ve bu farklılık erkek öğretmenler lehinedir ($t_{[551]}=-2.49$; $p<.05$). Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlerin ($M=4.06$; $SD=.43$) entelektüel sermaye algıları, erkek öğretmenlerin ($M=3.96$; $SD=.45$) entelektüel sermaye algılarından anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Bu duruma göre kadın öğretmenler, erkek öğretmenlere göre eğitim kurumlarının entelektüel sermayesinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir.

b) Yaşlarına Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.3’de verilmiştir.

Tablo 4.3. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları*

Yaş	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-30 yaş -	91	2,82	0,55	G. Arası	2,818	5	,564			
B-31-35 yaş	122	2,73	0,46	G. İçi	121,891	547	,223			
C-36-40 yaş	124	2,81	0,46	Toplam	124,709	552				
D-41-45 yaş	91	2,85	0,40					2,530	,028	---
E-46-50 yaş	67	2,96	0,43							
F-51 yaş +	58	2,91	0,53							
Toplam	553	2,83	0,48							

Tablo 4.3 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının yaşlarına göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=2.530$; $p<.05$). Başka bir ifadeyle 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin ($M=2.82$; $SD=.55$), 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin ($M=2.73$; $SD=.46$), 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin ($M=2.81$; $SD=.46$), 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin ($M=2.85$; $SD=.40$), 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin ($M=2.96$; $SD=.43$) ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ($M=2.91$; $SD=.53$) öğrenen örgüt algılarının anlamlı farklılaştığı söylenebilir. ANOVA sonuçlarının anlamlı çıkması ($p<.05$) nedeniyle gruplar arasındaki farklılaşmanın hangisinden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *Öğrenen Örgüt Algılarının Yaşa Göre Farklılıklarını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30 Yaş ve altı	31-35 Yaş	0,088	0,072	0,976
	36-40 Yaş	0,009	0,071	1,000
	41-45 Yaş	-0,037	0,071	1,000
	46-50 Yaş	-0,140	0,079	0,703
	51 yaş ve üstü	-0,092	0,091	0,996
31-35 Yaş	30 Yaş ve altı	-0,088	0,072	0,976
	36-40 Yaş	-0,079	0,059	0,946
	41-45 Yaş	-0,125	0,059	0,414
	46-50 Yaş	-,2281*	0,068	0,014
	51 yaş ve üstü	-0,180	0,081	0,355
36-40 Yaş	30 Yaş ve altı	-0,009	0,071	1,000
	31-35 Yaş	0,079	0,059	0,946
	41-45 Yaş	-0,046	0,058	1,000
	46-50 Yaş	-0,149	0,067	0,350
	51 yaş ve üstü	-0,101	0,081	0,973

41-45 Yaş	30 Yaş ve altı	0,037	0,071	1,000
	31-35 Yaş	0,125	0,059	0,414
	36-40 Yaş	0,046	0,058	1,000
	46-50 Yaş	-0,103	0,067	0,877
	51 Yaş ve üstü	-0,055	0,081	1,000
46-50 Yaş	30 Yaş ve altı	0,140	0,079	0,703
	31-35 Yaş	,2281*	0,068	0,014
	36-40 Yaş	0,149	0,067	0,350
	41-45 Yaş	0,103	0,067	0,877
	51 Yaş ve üstü	0,048	0,088	1,000
51 Yaş ve üstü	30 Yaş ve altı	0,092	0,091	0,996
	31-35 Yaş	0,180	0,081	0,355
	36-40 Yaş	0,101	0,081	0,973
	41-45 Yaş	0,055	0,081	1,000
	46-50 Yaş	-0,048	0,088	1,000

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 31-35 yaş arası ve 46-50 yaş arasında 46-50 yaş lehine $p < ,05$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle 46-50 yaş arasında olan yönetici ve öğretmenler 31-35 yaş arasında bulunanlara göre eğitim örgütlerini daha yüksek düzeyde öğrenen örgüt olarak algılamaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. *Yönetici ve Öğretmenlerin Inovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları*

Yaş	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-30 yaş -	91	3,84	0,55	G. Arası	3,013	5	,603			
B-31-35 yaş	122	3,69	0,46	G. İçi	128,766	547	,235			
C-36-40 yaş	124	3,73	0,47	Toplam	131,779	552				
D-41-45 yaş	91	3,82	0,48					2,560	,026	E>B
E-46-50 yaş	67	3,91	0,50							
F-51 yaş +	58	3,82	0,46							
Toplam	553	3,79	0,49							

Tablo 4.5 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının yaşlarına göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=2.560$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin ($M=3.84$; $SD=.55$), 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin ($M=3.69$; $SD=.46$), 36-40 yaş arasındaki

öğretmenlerin (M=3.73; SD=.47), 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin (M=3.82; SD=.48), 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin (M=3.91; SD=.50) ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin (M=3.82; SD=.46) inovasyon odaklı örgüt algıları farklılaşmaktadır. ANOVA sonuçlarının anlamlı çıkması ($p<.05$) nedeniyle gruplar arasındaki farklılaşmanın hangisinden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçları Tablo 4.6'da verilmiştir.

Tablo 4.6. *İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Yaşa Göre Farklılıklarını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30 yaş ve altı	31-35 Yaş	0,155	0,071	0,361
	36-40 Yaş	0,108	0,071	0,881
	41-45 Yaş	0,019	0,076	1,000
	46-50 Yaş	-0,067	0,084	1,000
	51 yaş ve üstü	0,023	0,083	1,000
31-35 yaş	30 Yaş ve altı	-0,155	0,071	0,361
	36-40 Yaş	-0,048	0,059	1,000
	41-45 Yaş	-0,137	0,065	0,426
	46-50 Yaş	-,2217*	0,074	0,050
	51 yaş ve üstü	-0,132	0,073	0,687
36-40 yaş	30 Yaş ve altı	-0,108	0,071	0,881
	31-35 Yaş	0,048	0,059	1,000
	41-45 Yaş	-0,089	0,065	0,944
	46-50 Yaş	-0,174	0,075	0,276
	51 yaş ve üstü	-0,085	0,074	0,988
41-45 yaş	30 Yaş ve altı	-0,019	0,076	1,000
	31-35 Yaş	0,137	0,065	0,426
	36-40 Yaş	0,089	0,065	0,944
	46-50 Yaş	-0,085	0,079	0,993
	51 yaş ve üstü	0,005	0,078	1,000
46-50 yaş	30 Yaş ve altı	0,067	0,084	1,000
	31-35 Yaş	-,2217*	0,074	0,050
	36-40 Yaş	0,174	0,075	0,276
	41-45 Yaş	0,085	0,079	0,993
	51 yaş ve üstü	0,090	0,086	0,995
51 yaş ve üstü	30 Yaş ve altı	-0,023	0,083	1,000
	31-35 Yaş	0,132	0,073	0,687
	36-40 Yaş	0,085	0,074	0,988
	41-45 Yaş	-0,005	0,078	1,000
	46-50 Yaş	-0,090	0,086	0,995

Tablo 4.6'da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek

üzere yapılan Tamhane's T2 testi sonucunda söz konusu farklılığın 31-35 yaş arası ve 46-50 yaş arasında 46-50 yaş lehine $p<.05$ düzeyinde olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle 46-50 yaş arasında olan yönetici ve öğretmenler 31-35 yaş arasında bulunanlara göre eğitim örgütlerini daha yüksek düzeyde inovatif örgüt olarak algılamaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının yaşlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.7. *Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları*

Yaş	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-30 yaş -	91	4,06	0,48	G. Arası	2,380	5	,476			
B-31-35 yaş	122	3,93	0,42	G. İçi	105,676	547	,193			
C-36-40 yaş	124	3,96	0,44	Toplam	108,057	552				
D-41-45 yaş	91	4,04	0,43					2,464	,032	---
E-46-50 yaş	67	4,09	0,39							
F-51 yaş +	58	4,11	0,49							
Toplam	553	4,01	0,44							

Tablo 4.7 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının yaşlarına göre istatistiksel düzeyde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=2.464$; $p<.05$). Başka bir ifadeyle 30 yaş ve altındaki öğretmenlerin ($M=4.06$; $SD=.48$), 31-35 yaş arasındaki öğretmenlerin ($M=3.93$; $SD=.42$), 36-40 yaş arasındaki öğretmenlerin ($M=3.96$; $SD=.44$), 41-45 yaş arasındaki öğretmenlerin ($M=4.04$; $SD=.43$), 46-50 yaş arasındaki öğretmenlerin ($M=4.09$; $SD=.39$) ve 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin ($M=4.11$; $SD=.49$) entelektüel sermaye algıları birbirinden farklılaşmaktadır. ANOVA sonuçlarının anlamlı çıkması ($p<.05$) nedeniyle gruplar arasındaki farklılaşmanın hangisinden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonuçları Tablo 4.8'de verilmiştir.

Tablo 4.8. *Entelektüel Sermaye Algılarının Yaşa Göre Farklılıklarını Belirlemek Üzere Yapılan Tamhane's T2 Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
30 yaş ve altı	31-35 Yaş	0,128	0,063	0,486
	36-40 Yaş	0,096	0,064	0,886
	41-45 Yaş	0,015	0,067	1,000
	46-50 Yaş	-0,036	0,069	1,000
	51 yaş ve üstü	-0,050	0,081	1,000
31-35 yaş	30 Yaş ve altı	-0,128	0,063	0,486
	36-40 Yaş	-0,032	0,055	1,000
	41-45 Yaş	-0,113	0,059	0,589
	46-50 Yaş	-0,164	0,061	0,114
	51 yaş ve üstü	-0,178	0,074	0,247
36-40 yaş	30 Yaş ve altı	-0,096	0,064	0,886
	31-35 Yaş	0,032	0,055	1,000
	41-45 Yaş	-0,081	0,060	0,949
	46-50 Yaş	-0,132	0,062	0,411
	51 yaş ve üstü	-0,146	0,075	0,572
41-45 yaş	30 Yaş ve altı	-0,015	0,067	1,000
	31-35 Yaş	0,113	0,059	0,589
	36-40 Yaş	0,081	0,060	0,949
	46-50 Yaş	-0,051	0,065	1,000
	51 yaş ve üstü	-0,065	0,078	1,000
46-50 yaş	30 Yaş ve altı	0,036	0,069	1,000
	31-35 Yaş	0,164	0,061	0,114
	36-40 Yaş	0,132	0,062	0,411
	41-45 Yaş	0,051	0,065	1,000
	51 yaş ve üstü	-0,014	0,080	1,000
51 yaş ve üstü	30 Yaş ve altı	0,050	0,081	1,000
	31-35 Yaş	0,178	0,074	0,247
	36-40 Yaş	0,146	0,075	0,572
	41-45 Yaş	0,065	0,078	1,000
	46-50 Yaş	0,014	0,080	1,000

Tablo 4.8’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tamhane’s T2 testi sonucunda ANOVA sonuçlarının anlamlı çıkmasına rağmen grup ortalamalarının birbirine benzer olması nedeniyle gruplar arasında anlamlılık görülmemektedir. Başka bir ifadeyle yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim örgütlerinin inovasyon odaklı örgüt düzeyleri birbirine benzemektedir.

c) Görev Türlerine Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının görev türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Görev Türlerine Göre ANOVA Sonuçları

Görev Türü	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-Öğretmen	412	2,77	0,49	G. Arası	5,783	2	2,891			
B-Müdür Yardımcısı	57	2,88	0,44	G. İçi	118,926	550	,216	13,372	,000	B>A C>A C>B
C-Müdür	84	3,06	0,36	Toplam	124,709	552				
Toplam	553	2,83	0,48							

Tablo 4.9 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının görev türlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=13.072$; $p<.01$). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının hangi görev türlerinde farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre müdür yardımcılarının öğrenen örgüt algılarının ($M=2.88$; $SD=.44$) öğretmenlerin ($M=2.77$; $SD=.49$) öğrenen örgüt algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yine müdürlerin öğrenen örgüt algılarının ($M=3.06$; $SD=.36$) öğretmenlerin ($M=2.77$; $SD=.49$) ve müdür yardımcılarının ($M=2.88$; $SD=.44$) öğrenen örgüt algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. LSD testi sonuçları Tablo 4.10’da verilmiştir

Tablo 4.10. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Görev Türleri Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öğretmen	Müdür Yardımcısı	-.110	.066	0,096
	Müdür	-,283*	.056	0,000
Müdür Yardımcısı	Öğretmen	.110	.066	0,096
	Müdür	-.174*	.080	0,030
Müdür	Öğretmen	.283*	.056	0,000
	Müdür Yardımcısı	.174*	.080	0,030

Tablo 4.10’da görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklığın müdür ve müdür yardımcılarını arasından müdürler lehine $p < ,01$ düzeyinde; müdür ve öğretmenler arasında müdürler lehine $p < ,01$ düzeyinde; müdür yardımcısı ve öğretmenler arasında müdür yardımcısı lehine $p < ,01$ olduğu görülmektedir. Öğrenen örgüt algılarının görev türleri arasında aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($p > ,01$).

Yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının görev türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11. *Yönetici ve Öğretmenlerin Inovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Görev Türlerine Göre ANOVA Sonuçları*

Görev Türü	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-Öğretmen	412	3,77	0,50	G. Arası	1,931	2	,966	4,090	,017	C>A C>B
B-Müdür Yardımcısı	57	3,71	0,45		129,848	550	,236			
C-Müdür	84	3,92	0,45	Toplam	131,779	552				
Toplam	553	3,79	0,49							

Tablo 4.11 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının görev türlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=4.090$; $p<.05$). Yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının hangi görev türlerinde farklılık gösterdiğini belirlemek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre müdürlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının ($M=3.92$; $SD=.45$), öğretmenlerin ($M=3.77$; $SD=.50$) ve müdür yardımcılarının ($M=3.71$; $SD=.45$) inovasyon odaklı örgüt

algılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. LSD testi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. *Yönetici ve Öğretmenlerin İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Görev Türleri Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan LSD Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
Öğretmen	Müdür Yardımcısı	0,063	0,069	0,356
	Müdür	-,14812*	0,058	0,011
Müdür Yardımcısı	Öğretmen	-0,063	0,069	0,356
	Müdür	-,21155*	0,083	0,011
Müdür	Öğretmen	,14812*	0,058	0,011
	Müdür Yardımcısı	,21155*	0,083	0,011

Tablo 4.12’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan LSD testi sonucunda söz konusu farklığın müdür ve müdür yardımcıları arasından müdürler lehine $p < ,05$ düzeyinde; müdür ve öğretmenler arasında müdürler lehine $p < ,05$ düzeyinde; müdür yardımcısı ve öğretmenler arasında müdür yardımcısı lehine $p < ,05$ olduğu görülmektedir. Öğrenen örgüt algılarının görev türleri arasında aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($p > ,05$).

Yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının görev türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.13’te verilmiştir.

Tablo 4.13. *Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının Görev Türlerine Göre ANOVA Sonuçları*

Görev Türü	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-Öğretmen	412	4,01	0,45	G. Arası	,544	2	,272	1,391	,250	-
B-Müdür Yardımcısı	57	3,95	0,43	G. İçi	107,513	550	,195			
C-Müdür	84	4,07	0,40	Toplam	108,057	552				
Toplam	553	4,01	0,44							

Tablo 4.13 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının görev türlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F=1.391$; $p > ,05$). Başka bir ifadeyle müdürlerin ($M=4.07$; $SD=.40$), öğretmenlerin ($M=4.01$; $SD=.45$) ve müdür yardımcılarının ($M=3.95$; $SD=.43$) entelektüel sermaye algıları birbirine benzerdir.

d) Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algıları eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 4.14'te verilmiştir.

Tablo 4.14. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Inovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algılarının Eğitim Düzeylerine Göre t-testi Sonuçları*

Değişkenler	Gruplar	N	M	SD	t	df	p
Öğrenen Örgüt	Lisans	435	2,81	0,47	-1,622	551	,105
	Lisansüstü	118	2,89	0,48			
İnovasyon Odaklı Örgüt	Lisans	435	3,79	0,48	,824	551	,411
	Lisansüstü	118	3,75	0,52			
Entelektüel Sermaye	Lisans	435	4,02	0,45	,382	551	,703
	Lisansüstü	118	4,00	0,40			

Tablo 4.14 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{[551]} = -1.622$; $p > .05$). Başka bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenlerin ($M = 2.81$; $SD = .47$) öğrenen örgüt algıları ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($M = 2.89$; $SD = .48$) öğrenen örgüt algıları benzerlik göstermektedir. Yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{[551]} = .824$; $p > .05$). Başka bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenlerin ($M = 3.79$; $SD = .48$) inovasyon odaklı örgüt algıları ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($M = 3.75$; $SD = .52$) inovasyon odaklı örgüt algıları benzerlik göstermektedir. Yine yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının eğitim düzeylerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{[551]} = .382$; $p > .05$). Başka bir ifadeyle lisans mezunu öğretmenlerin ($M = 4.02$; $SD = .45$) entelektüel sermaye algıları ile lisansüstü mezunu öğretmenlerin ($M = 4.00$; $SD = .40$) entelektüel sermaye algıları benzerlik göstermektedir.

e) Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları*

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	59	2,86	0,53	G. Arası	3,140	5	,628			
B-6-10 yıl	150	2,73	0,49	G. İçi	121,569	547	,222			
C-11-15 yıl	119	2,82	0,45	Toplam	124,709	552				
D-16-20 yıl	71	2,82	0,45					2,826	,016	--
E-21-25 yıl	92	2,92	0,46							
F-26 yıl +	62	2,94	0,45							
Toplam	553	2,83	0,48							

Tablo 4.15 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının kıdemlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=2.826$; $p<.05$). Başka bir ifadeyle yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olanlar ($M=2.86$; $SD=.53$), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar ($M= 2.73$; $SD=.49$), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar ($M=2.82$; $SD=.45$), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar ($M=2.82$; $SD=.45$), 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar ($M=2.92$; $SD=.46$) ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar ($M=2.94$; $SD=.45$) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Kıdemlerine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 Yıl ve altı	6-10 Yıl	0,136	0,072	0,620
	11-15 Yıl	0,042	0,075	0,997
	16-20 Yıl	0,044	0,083	0,998
	21-25 Yıl	-0,058	0,079	0,990
	26 ve üstü	-0,073	0,086	0,981
6-10 Yıl	5 Yıl ve altı	-0,136	0,072	0,620
	11-15 Yıl	-0,094	0,058	0,759
	16-20 Yıl	-0,092	0,068	0,869
	21-25 Yıl	-0,194	0,062	0,087
	26 ve üstü	-0,209	0,071	0,126
11-15 Yıl	5 Yıl ve altı	-0,042	0,075	0,997
	6-10 Yıl	0,094	0,058	0,759
	16-20 Yıl	0,001	0,071	1,000
	21-25 Yıl	-0,101	0,065	0,796
	26 ve üstü	-0,116	0,074	0,783

16-20 Yıl	5 Yıl ve altı	-0,044	0,083	0,998
	6-10 Yıl	0,092	0,068	0,869
	11-15 Yıl	-0,001	0,071	1,000
	21-25 Yıl	-0,102	0,074	0,866
	26 ve üstü	-0,117	0,082	0,844
21-25 Yıl	5 Yıl ve altı	0,058	0,079	0,990
	6-10 Yıl	0,194	0,062	0,087
	11-15 Yıl	0,101	0,065	0,796
	16-20 Yıl	0,102	0,074	0,866
	26 ve üstü	-0,015	0,077	1,000
26 ve üstü	5 Yıl ve altı	0,073	0,086	0,981
	6-10 Yıl	0,209	0,071	0,126
	11-15 Yıl	0,116	0,074	0,783
	16-20 Yıl	0,117	0,082	0,844
	21-25 Yıl	0,015	0,077	1,000

Tablo 4.16’da görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt ölçeği puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucuna göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık gösteren grup bulunmadığı görülmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.17’de verilmiştir.

Tablo 4.17. Yönetici ve Öğretmenlerin İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	59	3,88	0,48	G. Arası	3,079	5	,616			
B-6-10 yıl	150	3,74	0,52	G. İçi	128,700	547	,235			
C-11-15 yıl	119	3,70	0,42	Toplam	131,779	552				
D-16-20 yıl	71	3,75	0,53					2,617	,024	--
E-21-25 yıl	92	3,90	0,48							
F-26 yıl +	62	3,83	0,48							
Toplam	553	3,79	0,49							

Tablo 4.17 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının kıdemlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=2.617$; $p<.05$). Başka bir ifadeyle yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olanlar ($M=3.88$; $SD=.48$), 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar ($M= 2.74$; $SD=.52$), 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar ($M=3.70$;

SD=.42), 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar (M=3.75; SD=.53), 21-25 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlar (M=3.90; SD=.48) ve 26 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanlar (M=3.83; SD=.48) arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.18’te verilmiştir.

Tablo 4.18. *Yönetici ve Öğretmenlerin İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Kıdemlerine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tukey Testi Sonuçları*

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
5 Yıl ve altı	6-10 Yıl	0,143	0,075	0,599
	11-15 Yıl	0,180	0,077	0,367
	16-20 Yıl	0,134	0,085	0,783
	21-25 Yıl	-0,018	0,081	1,000
	26 ve üstü	0,059	0,088	0,994
6-10 Yıl	5 Yıl ve altı	-0,143	0,075	0,599
	11-15 Yıl	0,037	0,060	0,996
	16-20 Yıl	-0,009	0,070	1,000
	21-25 Yıl	-0,160	0,064	0,287
	26 ve üstü	-0,084	0,073	0,934
11-15 Yıl	5 Yıl ve altı	-0,180	0,077	0,367
	6-10 Yıl	-0,037	0,060	0,996
	16-20 Yıl	-0,046	0,073	0,995
	21-25 Yıl	-0,197	0,067	0,128
	26 ve üstü	-0,121	0,076	0,771
16-20 Yıl	5 Yıl ve altı	-0,134	0,085	0,783
	6-10 Yıl	0,009	0,070	1,000
	11-15 Yıl	0,046	0,073	0,995
	21-25 Yıl	-0,151	0,077	0,564
	26 ve üstü	-0,075	0,084	0,978
21-25 Yıl	5 Yıl ve altı	0,018	0,081	1,000
	6-10 Yıl	0,160	0,064	0,287
	11-15 Yıl	0,197	0,067	0,128
	16-20 Yıl	0,151	0,077	0,564
	26 ve üstü	0,076	0,080	0,969
26 Yıl ve Üstü	5 Yıl ve altı	-0,059	0,088	0,994
	6-10 Yıl	0,084	0,073	0,934
	11-15 Yıl	0,121	0,076	0,771
	16-20 Yıl	0,075	0,084	0,978
	21-25 Yıl	-0,076	0,080	0,969

Tablo 4.18’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt puanlarının hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek

üzere yapılan Tukey testi sonucuna göre grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık gösteren grup bulunmadığı görülmektedir.

Yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.19’da verilmiştir.

Tablo 4.19. *Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları*

Kıdem	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-5 yıl ve altı	59	4,01	0,41	G. Arası	2,092	5	,418			
B-6-10 yıl	150	3,99	0,49	G. İçi	105,965	547	,194			
C-11-15 yıl	119	3,94	0,37	Toplam	108,057	552				
D-16-20 yıl	71	4,00	0,48					2,160	,057	--
E-21-25 yıl	92	4,10	0,43							
F-26 yıl +	62	4,11	0,40							
Toplam	553	4,01	0,44							

Tablo 4.19 incelendiğinde yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının kıdemlerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($F=2.160$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle entelektüel sermaye algılarından, 5 yıl ve altı ($M=4.01$; $SD=.41$) kıdeme sahip olanların, 6-10 yıl arası ($M=3.99$; $SD=.49$) kıdeme sahip olanların, 11-15 yıl arası ($M=3.94$; $SD=.49$) kıdeme sahip olanların, 16-20 yıl arası ($M=4.00$; $SD=.48$) kıdeme sahip olanların, 21-25 yıl arası ($M=4.10$; $SD=.43$) ve 26 yıl ve üzeri ($M=4.11$; $SD=.40$) mesleki kıdeme sahip olan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri birbirine benzemektedir.

f) Okul Kademelerine Göre Farklılaşması Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının okul kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20. *Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının Okul Kademelerine Göre ANOVA Sonuçları*

Görev Türü	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	287	2,82	0,47	G. Arası	,165	2	,082	,364	,695	--
B-Ortaokul	156	2,83	0,47	G. İçi	124,544	550	,226			
C-Lise	110	2,86	0,50	Toplam	124,709	552				
Toplam	553	2,83	0,48							

Tablo 4.20 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının okul kademelerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F=.364$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarından, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ($M=2.82$; $SD=.47$), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ($M=2.83$; $SD=.47$) ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ($M=2.86$; $SD=.50$) öğrenen örgüt algılarının benzerlik gösterdiği görülmektedir ($p>.05$).

Yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının okul kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21. *Yönetici ve Öğretmenlerin Inovasyon Odaklı Örgüt Algılarının Okul Kademelerine Göre ANOVA Sonuçları*

Görev Türü	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	287	3,77	0,50	G. Arası	,105	2	,052	,219	,803	--
B-Ortaokul	156	3,80	0,49	G. İçi	131,674	550	,239			
C-Lise	110	3,80	0,46	Toplam	131,779	552				
Toplam	553	3,79	0,49							

Tablo 4.21 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarının okul kademelerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F=.219$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarından, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ($M=3.77$; $SD=.50$), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ($M=3.80$; $SD=.49$) ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ($M=3.80$; $SD=.46$) inovasyon odaklı örgüt algılarının benzerlik gösterdiği görülmektedir ($p>.05$).

Yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının okul kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4.22’de verilmiştir.

Tablo 4.22. *Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının Okul Kademelerine Göre ANOVA Sonuçları*

Görev Türü	N	M	SD	Varyansın Kaynağı	KT	df	KO	F	p	Fark
A-İlkokul	287	4,00	0,41	G. Arası	,157	2	,079	,401	,670	--
B-Ortaokul	156	4,04	0,47	G. İçi	107,899	550	,196			
C-Lise	110	4,00	0,48	Toplam	108,057	552				
Toplam	553	4,01	0,44							

Tablo 4.22 incelendiğinde, yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının okul kademelerine göre istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F=.401$; $p>.05$). Başka bir ifadeyle yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarından, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ($M=4.00$; $SD=.41$), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ($M=4.04$; $SD=.47$) ve liselerde görev yapan öğretmenlerin ($M=4.00$; $SD=.48$) inovasyon odaklı örgüt algılarının benzerlik gösterdiği görülmektedir ($p>.05$).

4.1.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algıları Arasında *Anlamı İlişki* Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt ile entelektüel sermaye algıları arasında anlamı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için yapılan Pearson Korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.23’te sunulmuştur.

Tablo 4.23. *Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	N	M	SD	1	2	3
1-Öğrenen Örgüt	553	2,83	,47	1		
2- İnovasyon Odaklı Örgüt	553	3,78	,49	,721**	1	
3-Entelektüel Sermaye	553	4,01	,44	,661**	,661**	1

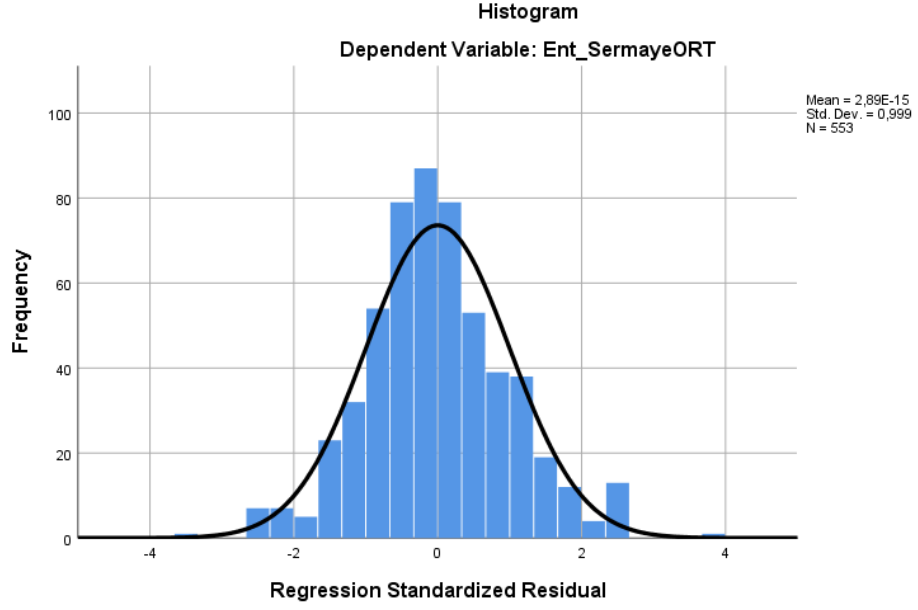
Not. N = 553 * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4.23 sonuçları incelendiğinde, üç değişken arasında orta düzeyde, anlamlı ve pozitif ilişkiler gözlemlenmiştir. Öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt arasındaki

yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = ,721, p < ,01$). Öğrenen örgüt ile entelektüel sermaye arasında orta düzeyde ($r = ,661, p < ,01$), inovasyon odaklı örgüt ile entelektüel sermaye arasında ise orta düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = ,661, p < ,01$). Orta düzeydeki ilişki oranlarının, ortanın üzerinde ve yükseğe yakın olduğu söylemek mümkündür. Sonuç olarak, araştırmanın konusu olan değişkenler arasında pozitif, yüksek ve orta düzeyde ilişkiler olduğu gözlemlenmiştir.

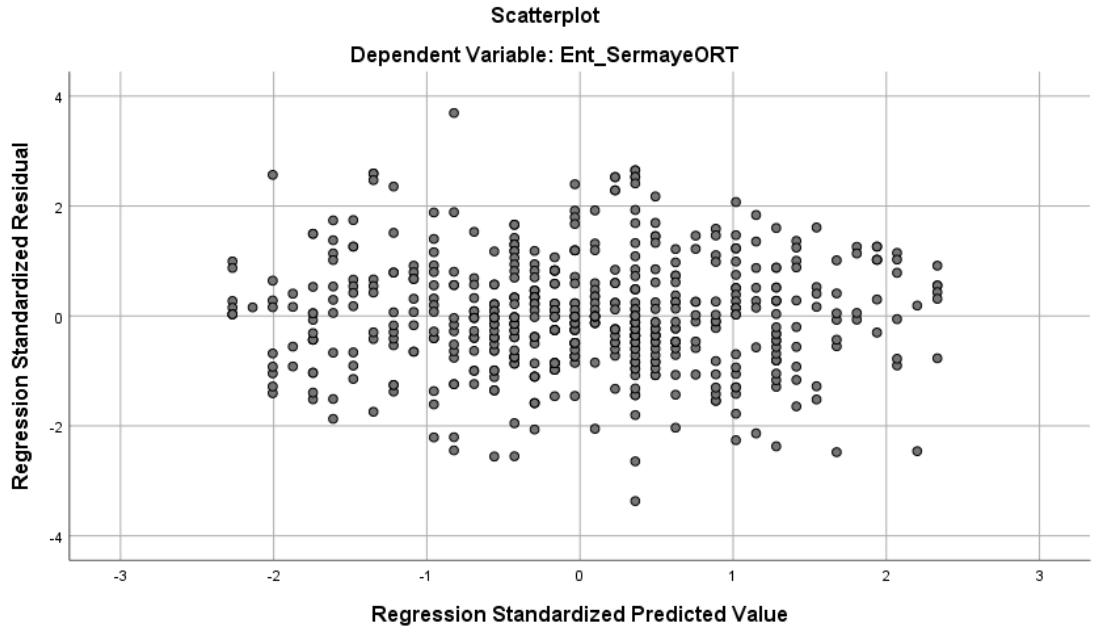
4.1.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının, Entelektüel Sermaye Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının, entelektüel sermaye düzeylerini yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan doğrusal regresyon analizi çalıştırılmıştır. Analize yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları yordayıcı ve entelektüel sermaye algıları ile yordanan değişken olarak sokulmuşlardır. Analiz sonucunda anlamlı düzeyde regresyon denklemi elde edilmiştir, $F(1,551) = 427,669, p < 0,001$. Ayrıca, elde edilen modelde hata terimleri arasında ilişkinin bir varlığı olarak gösterilen otokorelasyon durumunu test eden Durbin-Watson katsayısı 1,770 olarak bulunmuştur. Bu değer için Field (2017) 2 değerini ölçüt olarak belirtip bu değere az ya da çok en yakın olan değerlerin otokorelasyonun olmadığına dair bir işaret olduğunu belirtmiştir. Bulunmuş olan değer incelendiğinde otokorelasyon probleminin olmadığı söylenebilir. Analiz sonuçları incelenmeden önce Field (2017) ayrıca standardize edilmiş kalıntı (residual) değerlerinde oluşan uç değerlerin regresyon sonuçlarını etkileyebileceğini ve bu değerlerin de incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu değerler belirlendikten sonra Field (2017) elde edilen ısına göre kaç adet uç değer kabul edilebileceğini ayrıca tartışmış ve örneklem büyüklüğünün %1’ne karşılık gelecek sayıda kalıntı uç değerinin olabileceğini söylemiştir. Bu analizde toplamda iki adet kalıntı uç değeri bulunmuş ve 553 katılımcı sayısı dikkate alındığında en fazla olabilecek olan uç değer sayısı 5 değerinden küçük olduğu görülmüştür. Bu durumda Field (2017), kalıntı uç değerlerinde herhangi bir çıkartma işlemi yapılmasına gerek olmadığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak, regresyon analizinde kalıntıların normal dağılımının gerekliliği özellikle Field (2017) tarafından vurgulanmış ve bu durumun histogram grafiği ile incelenmesi önerilmiştir. Bu inceleme sonunda herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır (Şekil 4.1).



Şekil 4.1. Standardize Edilmiş Kalıntı Histogram Grafiği

Son olarak regresyon analizinde ortaya çıkan anlamlılık değerlerini olumsuz etkileme durumu olan farklıserpilimsellik ya da değişen varyans (heteroscedasticity) sorunu için standardize edilmiş yordanan ve kalıntı değerleri arasında oluşturulan saçılım grafiğinde herhangi bir örüntü gözlemlenmemiş (Field, 2017), tamamıyla bulut görünümlü bir grafik ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlarda çalıştırılan regresyon analizinin sayıltılarında bir sıkıntı olmadığını göstermektedir (Şekil 4.2).



Şekil 4.2. Standardize Edilmiş Yordanan ve Kalıntı Değerleri Saçılım Grafiği

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının, entelektüel sermaye algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24. Öğrenen Örgüt Algısının Entelektüel Sermaye Algısı Üzerine Regresyon Analizi Sonuçları

Model		Standart olmayan katsayı		Standart olan katsayı	t	p
		B	Standart Hata	β		
1	Sabit	2,273	,085		26,634	,000
	Öğrenen örgüt	,615	,030	,661	20,680	,000

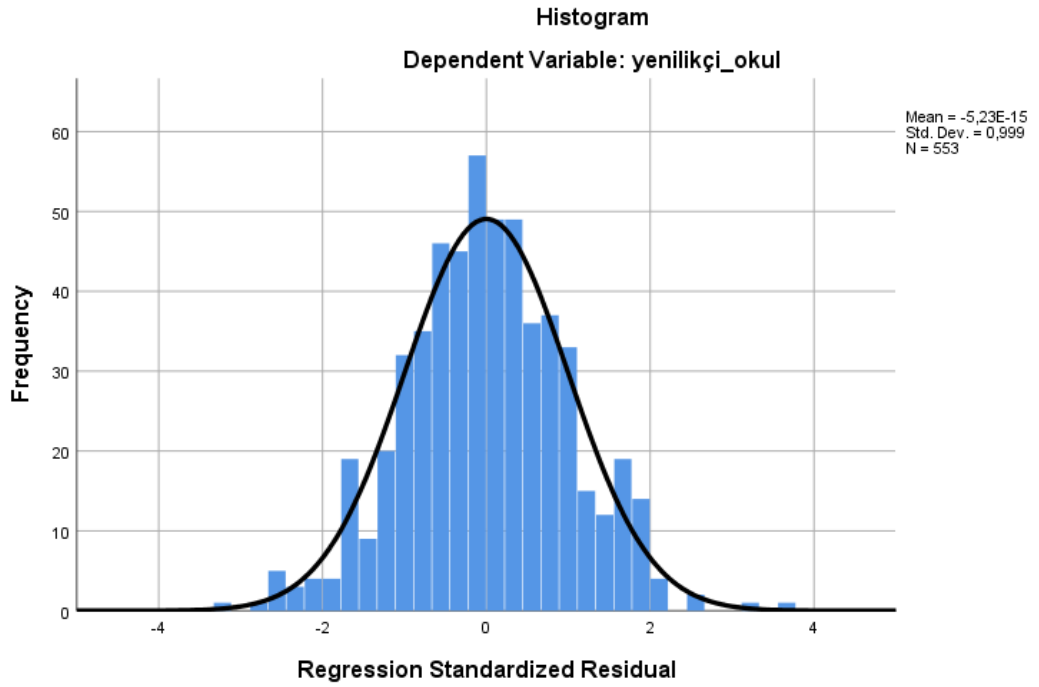
Not. N = 553, R = 0,661, R² = ,437, Düzeltilmiş R² = ,436

Tablo 4.24'te verilen sonuçlar incelendiğinde öğrenen örgüt algısının pozitif ve orta düzeyde entelektüel sermaye algısı üzerinde yordama özelliği olduğu görülmektedir. Öğrenen örgüt algısı değişkeni entelektüel sermaye algısının toplam varyansının %43,7'sini açıklamaktadır. Düzeltilmiş açıklanan varyans değeri de %43,6 olarak bulunmuştur. Bu iki varyans açıklama oranı arasında ciddi anlamda düşük bir fark bulunmaktadır, bu durum analiz sonuçlarının başka bir örnekleme tekrar denediğinde elde ettiğimiz modelin yordama kabiliyetinin çok fazla etkilenmeyeceğini diğer bir değişle regresyon modeli sonuçlarının çapraz doğrulamasını (cross-validation) sağlamaktadır (Field, 2017). Bu sayede çalıştırılan regresyon modelinin doğru bir model olduğu görülmektedir. Elde edilen model dikkate alındığında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısında bir puanlık artışın, yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarında .615 puanlık bir artışa sebep olduğu söylenebilir.

4.1.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular

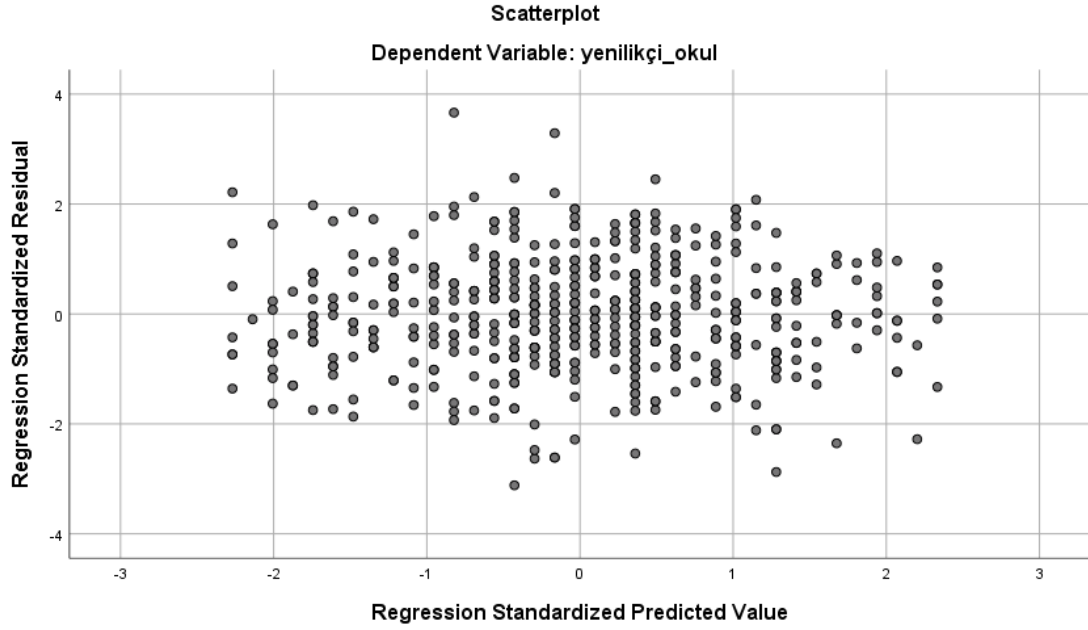
Bu amaca ilişkin sorunun cevaplanabilmesi için doğrusal regresyon analizi çalıştırılmıştır. Analize yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları yordayıcı ve inovasyon odaklı örgüt algıları ile yordanan değişken olarak sokulmuşlardır. Analiz sonucunda anlamlı düzeyde regresyon denklemi elde edilmiştir, $F(1, 551) = 596,947$, $p < 0,001$. Ayrıca, elde edilen modelde hata terimleri arasında ilişkinin bir varlığı olarak gösterilen otokorelasyon otokorelasyon durumunu test eden Durbin-Watson katsayısı 1,864 olarak bulunmuştur. Bu değer için Field (2017) 2 değerini ölçüt olarak belirtip bu değere az ya da çok en yakın olan değerlerin otokorelasyonun olmadığına dair bir işaret

olduğunu belirtmiştir. Bulunmuş olan değer incelendiğinde otokorelasyon probleminin olmadığı söylenebilir. Analiz sonuçları incelenmeden önce Field (2017) ayrıca standardize edilmiş kalıntı (residual) değerlerinde oluşan uç değerlerin regresyon sonuçlarını etkileyebileceğini ve bu değerlerin de incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu değerler belirlendikten sonra Field (2017) örneklem sayısına göre kaç adet uç değerın kabul edilebileceğini ayrıca tartışmış ve örneklem büyüklüğünün %1’ne karşılık gelecek sayıda kalıntı uç değerinin olabileceğini söylemiştir. Bu analizde toplamda üç adet kalıntı uç değeri bulunmuş ve 553 katılımcı sayısı dikkate alındığında en fazla olabilecek olan uç değer sayısı 5 değerinden küçük olduğu görülmüştür. Bu durumda Field (2017), kalıntı uç değerlerinde herhangi bir çıkartma işlemi yapılmasına gerek olmadığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak kalıntıların normal dağılımı histogram grafiği ile incelenmiş herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır. Bu durumda Field (2017), kalıntı uç değerlerinde herhangi bir çıkartma işlemi yapılmasına gerek olmadığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak, regresyon analizinde kalıntıların normal dağılımının gerekliliği özellikle Field (2017) tarafından vurgulanmış ve bu durumun histogram grafiği ile incelenmesi önerilmiştir. Bu inceleme sonunda herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır (Şekil 4.3).



Şekil 4.3. Standardize Edilmiş Kalıntı Histogram Grafiği

Son olarak regresyon analizinde ortaya çıkan anlamlılık değerlerini olumsuz etkileme durumu olan farklıserpilimsellik ya da değişen varyans (heteroscedasticity) sorunu için standardize edilmiş yordanan ve kalıntı değerleri arasında oluşturulan saçılım grafiğinde herhangi bir örüntü gözlemlenmemiş (Field, 2017), tamamıyla bulut görünümlü bir grafik ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlarda çalıştırılan regresyon analizinin sayıltılarında bir sıkıntı olmadığını göstermektedir (Şekil 4.4).



Şekil 4.4. Standardize Edilmiş Yordanan ve Kalıntı Değerleri Saçılım Grafiği

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının, inovasyon odaklı örgüt algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25. Öğrenen Örgüt Algısının Inovasyon Odaklı Örgüt Algısı Üzerine Regresyon Analizi Sonuçları

Model		Standart olmayan katsayı		Standart olan katsayı	t	p
		B	Standart Hata	β		
1	Sabit	1,689	,087		19,410	,000
	Öğrenen Örgüt	,741	,030	,721	24,432	,000

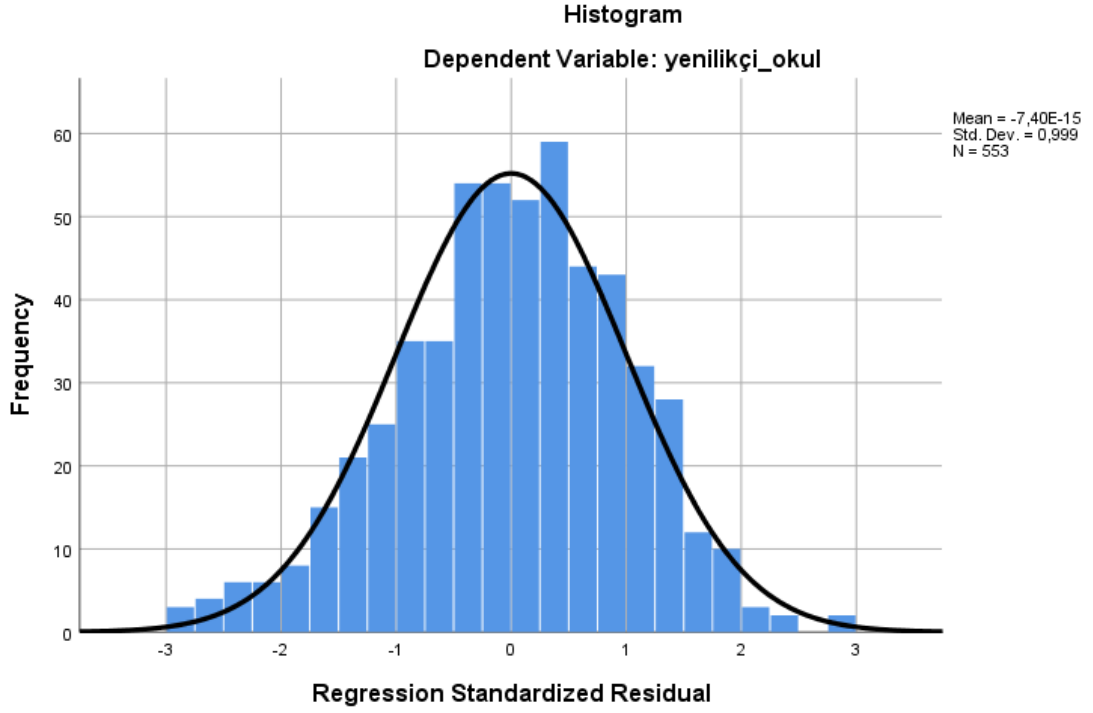
Not. N = 553, R = 0,721, R² = ,520, Düzeltilmiş R² = ,519

Tablo 4.25'te verilen sonuçlar incelendiğinde öğrenen örgüt algısının pozitif ve yükseğe yakın düzeyde inovasyon odaklı örgüt algısı üzerinde yordama özelliği olduğu görülmektedir. Öğrenen örgüt algısı değişkeni inovasyon odaklı örgüt algısının toplam varyansının %52,0'nı açıklamaktadır. Düzeltilmiş açıklanan varyans değeri de %51,9

olarak bulunmuştur. Bu iki varyans açıklama oranı arasında ciddi anlamda düşük bir fark bulunmaktadır, bu durum analiz sonuçlarının başka bir örnekleme tekrar dendiğinde elde ettiğimiz modelin yordama kabiliyetinin çok fazla etkilenmeyeceğini diğer bir değişle regresyon modeli sonuçlarının çapraz doğrulamasını (cross-validation) sağlamaktadır (Field, 2017). Bu sayede çalıştırılan regresyon modelinin doğru bir model olduğu görülmektedir. Elde edilen model dikkate alındığında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısında bir puanlık artışın, yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarında .741 puanlık bir artışa sebep olduğu söylenebilir.

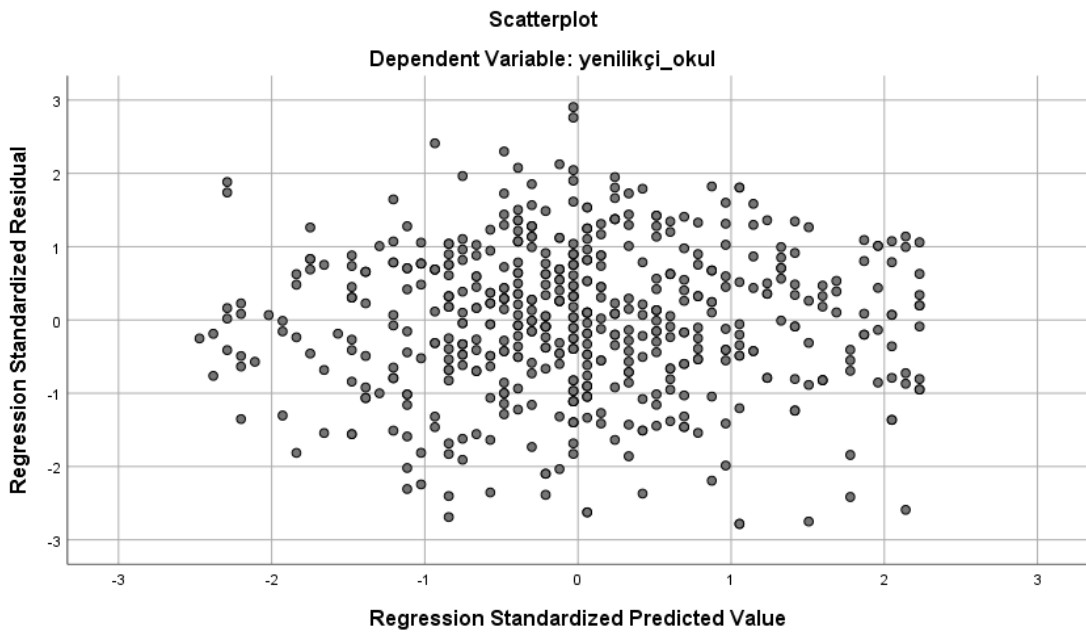
4.1.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular

Bu alt amaca ilişkin sorunun cevaplanabilmesi için doğrusal regresyon analizi çalıştırılmıştır. Analize yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları yordayıcı ve inovasyon odaklı örgüt algıları ile yordanan değişken olarak sokulmuşlardır. Analiz sonucunda anlamlı düzeyde regresyon denklemi elde edilmiştir, $F(1, 551) = 427,854$, $p < 0,001$. Ayrıca, elde edilen modelde hata terimleri arasında ilişkinin bir varlığı olarak gösterilen otokorelasyon otokorelasyon durumunu test eden Durbin-Watson katsayısı 1,808 olarak bulunmuştur. Bu değer için Field (2017) 2 değerini ölçüt olarak belirtip bu değere az ya da çok en yakın olan değerlerin otokorelasyonun olmadığına dair bir işaret olduğunu belirtmiştir. Bulunmuş olan değer incelendiğinde otokorelasyon probleminin olmadığı söylenebilir. Analiz sonuçları incelenmeden önce Field (2017) ayrıca standardize edilmiş kalıntı (residual) değerlerinde oluşan uç değerlerin regresyon sonuçlarını etkileyebileceğini ve bu değerlerin de incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu değerler belirlendikten sonra Field (2017) örneklem sayısına göre kaç adet uç değer kabul edilebileceğini ayrıca tartışmış ve örneklem büyüklüğünün %1'ne karşılık gelecek sayıda kalıntı uç değerinin olabileceğini söylemiştir. Bu analizde hiçbir kalıntı uç değeri bulunmamıştır. Bunlara ek olarak kalıntıların normal dağılımı histogram grafiği ile incelenmiş herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır. Bu durumda Field (2017), kalıntı uç değerlerinde herhangi bir çıkartma işlemi yapılmasına gerek olmadığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak, regresyon analizinde kalıntıların normal dağılımının gerekliliği özellikle Field (2017) tarafından vurgulanmış ve bu durumun histogram grafiği ile incelenmesi önerilmiştir. Bu inceleme sonunda herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır (Şekil 4.5).



Şekil 4.5. *Standardize Edilmiş Kalıntı Histogram Grafiği*

Son olarak regresyon analizinde ortaya çıkan anlamlılık değerlerini olumsuz etkileme durumu olan farklı serpilimsellik ya da değişen varyans (heteroscedasticity) sorunu için standardize edilmiş yordanan ve kalıntı değerleri arasında oluşturulan saçılım grafiğinde herhangi bir örüntü gözlemlenmemiş (Field, 2017), tamamıyla bulut görünümüne bir grafik ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlarda çalıştırılan regresyon analizinin sayıtlarında bir sıkıntı olmadığını göstermektedir (Şekil 4.6).



Şekil 4.6. *Standardize Edilmiş Yordanan ve Kalıntı Değerleri Saçılım Grafiği*

Yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeylerinin, inovasyon odaklı örgüt algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan detaylı regresyon analizi sonuçları Tablo 4.26’da verilmiştir.

Tablo 4.26. *Entelektüel Sermaye Algısının İnovasyon Odaklı Örgüt Algısı Üzerine Regresyon Analizi Sonuçları*

Model		Standart olmayan katsayı		Standart olan katsayı	t	p
		B	Standart Hata	β		
1	Sabit	,856	,143		6,003	,000
	Entelektüel sermaye	,730	,035	,661	20,685	,000

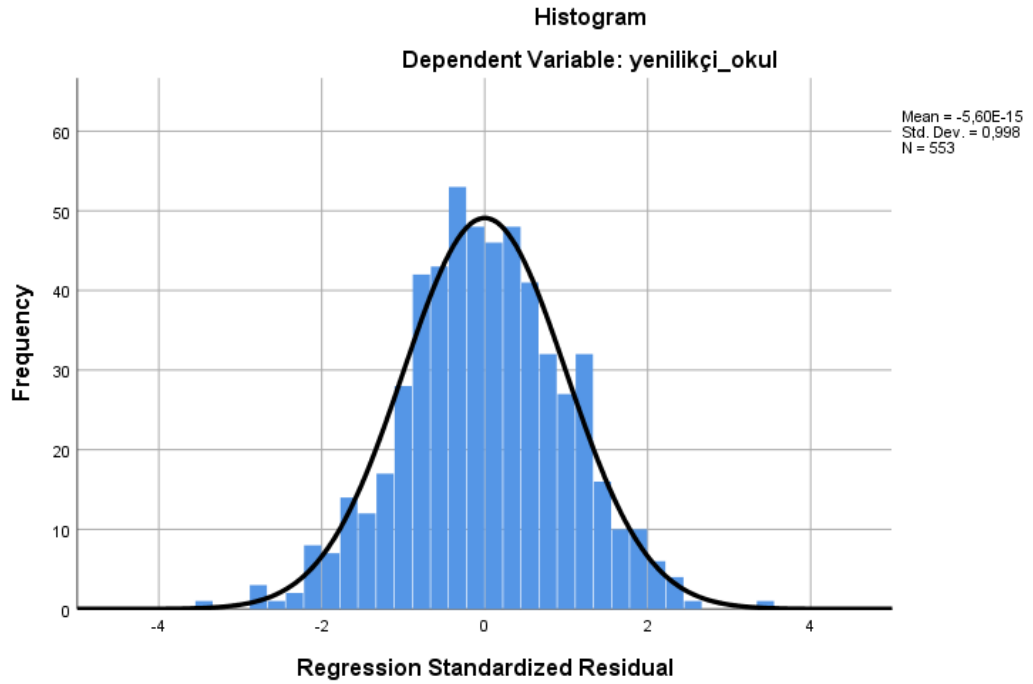
Not. N = 553, R = 0,661, R² = ,437, Düzeltilmiş R² = ,436

Tablo 4.26’da verilen sonuçlar incelendiğinde entelektüel sermaye algısının pozitif ve ortadan biraz fazla düzeyde inovasyon odaklı örgüt algısı üzerinde yordama özelliği olduğu görülmektedir. Entelektüel sermaye değişkeni inovasyon odaklı örgüt algısının toplam varyansının %43,7’sini açıklamaktadır. Düzeltilmiş açıklanan varyans değeri de %43,6 olarak bulunmuştur. Bu iki varyans açıklama oranı arasında ciddi anlamda düşük bir fark bulunmaktadır, bu durum analiz sonuçlarının başka bir örneklemde tekrar dendiğinde elde ettiğimiz modelin yordama kabiliyetinin çok fazla etkilenmeyeceğini diğer bir değişle regresyon modeli sonuçlarının çapraz doğrulamasını (cross-validation) sağlamaktadır (Field, 2017). Bu sayede çalıştırılan regresyon modelinin doğru bir model olduğu görülmektedir (Field, 2017). Elde edilen model dikkate alındığında yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algısında bir puanlık artışın, yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarında .730 puanlık bir artışa sebep olduğu söylenebilir.

4.1.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt ile Entelektüel Sermaye Algılarının Birlikte, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Bulgular

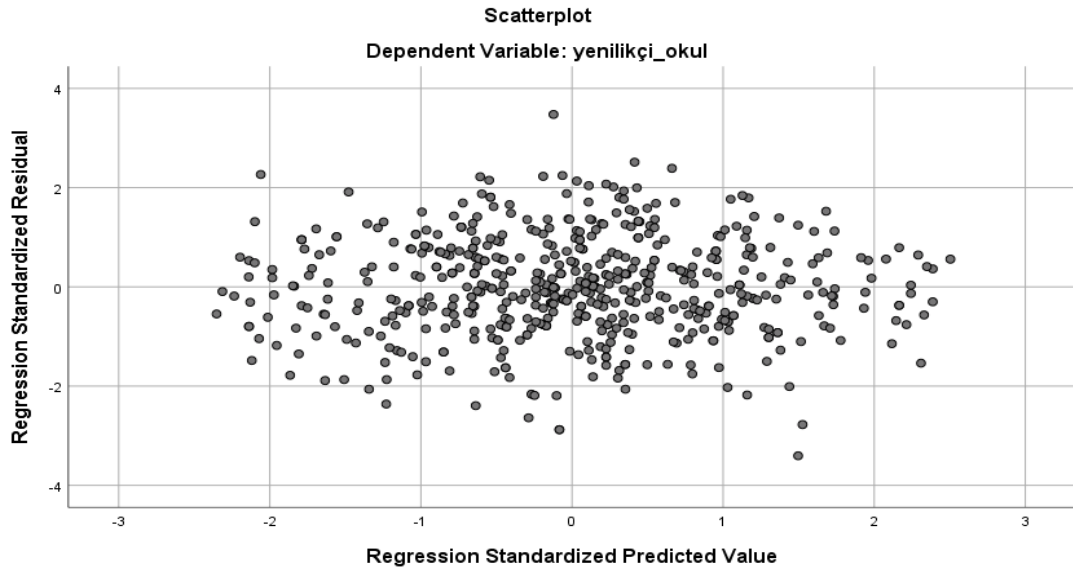
Bu alt amaca ilişkin araştırma sorusunun cevaplanabilmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi çalıştırılmıştır. Analize yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt ve entelektüel sermaye algıları yordayıcı ve inovasyon odaklı örgüt algıları ile yordanan değişken olarak sokulmuşlardır. Analiz sonucunda anlamlı düzeyde regresyon denklemi elde edilmiştir, $F(2, 550) = 380,244$, $p < 0,001$. Ayrıca, elde edilen modelde hata terimleri arasında ilişkinin bir varlığı olarak gösterilen otokorelasyon otokorelasyon

durumunu test eden Durbin-Watson katsayısı 1,859 olarak bulunmuştur. Bu değer için Field (2017) 2 değerini ölçüt olarak belirtip bu değere az ya da çok en yakın olan değerlerin otokorelasyonun olmadığına dair bir işaret olduğunu belirtmiştir. Bulunmuş olan değer incelendiğinde otokorelasyon probleminin olmadığı söylenebilir. Analiz sonuçları incelenmeden önce Field (2017) ayrıca standardize edilmiş kalıntı (residual) değerlerinde oluşan uç değerlerin regresyon sonuçlarını etkileyebileceğini ve bu değerlerin de incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu değerler belirlendikten sonra Field (2017) örneklem sayısına göre kaç adet uç değer kabul edilebileceğini ayrıca tartışmış ve örneklem büyüklüğünün %1'ne karşılık gelecek sayıda kalıntı uç değerinin olabileceğini söylemiştir. Bu analizde toplamda iki adet kalıntı uç değeri bulunmuş ve 553 katılımcı sayısı dikkate alındığında en fazla olabilecek olan uç değer sayısı 5 değerinden küçük olduğu görülmüştür. Bu durumda Field (2017), kalıntı uç değerlerinde herhangi bir çıkartma işlemi yapılmasına gerek olmadığını belirtmiştir. Bu durumda Field (2017), kalıntı uç değerlerinde herhangi bir çıkartma işlemi yapılmasına gerek olmadığını belirtmiştir. Bunlara ek olarak, regresyon analizinde kalıntıların normal dağılımının gerekliliği özellikle Field (2017) tarafından vurgulanmış ve bu durumun histogram grafiği ile incelenmesi önerilmiştir. Bu inceleme sonunda herhangi bir sorun ile karşılaşılmamıştır (Şekil 4.7).



Şekil 4.7 Standardize Edilmiş Kalıntı Histogram Grafiği

Son olarak regresyon analizinde ortaya çıkan anlamlılık değerlerini olumsuz etkileme durumu olan farklıserpilimsellik ya da değişen varyans (heteroscedasticity) sorunu için standardize edilmiş yordanan ve kalıntı değerleri arasında oluşturulan saçılım grafiğinde herhangi bir örüntü gözlemlenmemiş (Field, 2017), tamamıyla bulut görünümlü bir grafik ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlarda çalıştırılan regresyon analizinin sayıltılarında bir sıkıntı olmadığını göstermektedir (Şekil 4.8).



Şekil 4.8. Standardize Edilmiş Yordanan ve Kalıntı Değerleri Saçılım Grafiği

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile entelektüel sermaye düzeylerinin birlikte, inovasyon odaklı örgüt algılarını yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan çoklu regresyon analizi Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27. Entelektüel Sermaye ve Öğrenen Örgüt Algısının İnovasyon Odaklı örgüt Algısı Üzerine Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Standart olmayan katsayı		Standart olan katsayı	t	p
	B	Standart Hata	β		
1 Sabit	,867	,123		7,038	,000
Entelektüel sermaye	,362	,041	,328	8,900	,000
Öğrenen örgüt	,519	,038	,505	13,707	,000

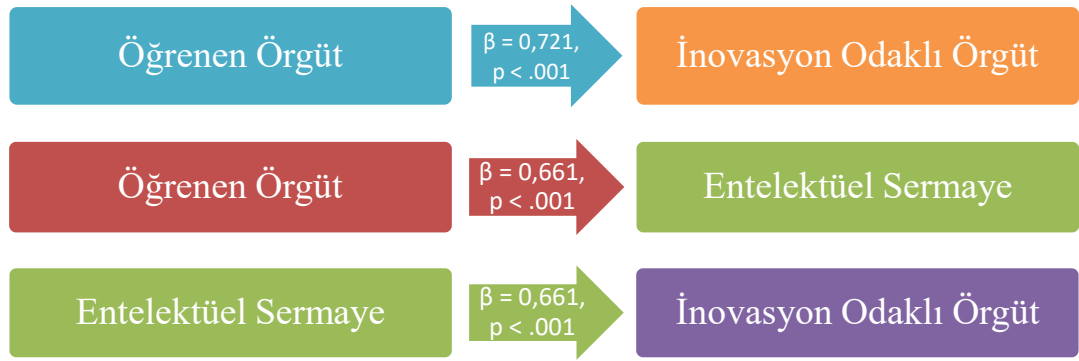
Not. N = 553, R = 0,762, R² = ,580, Düzeltilmiş R² = ,579

Tablo 4.27’de verilen sonuçlar incelendiğinde entelektüel sermaye algısının pozitif ve ortadan biraz az düzeyde ($\beta = 0,328$) ve öğrenen örgüt algısının pozitif ve orta düzeyde ($\beta = 0,505$) inovasyon odaklı örgüt algısı üzerinde yordama özelliği olduğu görülmektedir. Öğrenen örgüt algısının yordama miktarı entelektüel sermaye algının

yordama miktarına göre daha fazladır. İki yordayıcı değişken birlikte inovasyon odaklı örgüt algısının toplam varyansının %58,0'ini açıklamaktadır. Düzeltilmiş açıklanan varyans değeri de %57,9 olarak bulunmuştur. Bu iki varyans açıklama oranı arasında ciddi anlamda düşük bir fark bulunmaktadır, bu durum analiz sonuçlarının başka bir örneklemede tekrar denediğinde elde ettiğimiz modelin yordama kabiliyetinin çok fazla etkilenmeyeceğini diğer bir değişle regresyon modeli sonuçlarının çapraz doğrulamasını (cross-validation) sağlamaktadır (Field, 2017). Elde edilen model dikkate alındığında yönetici ve öğretmenlerin diğer bütün değişkenler sabit kaldığında entelektüel sermaye algısında bir puanlık artışın, yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarında .362 puanlık bir artışa sebep olduğu söylenebilir. Aynı şekilde diğer değişkenler sabit kaldığında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısında bir puanlık artış, yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algısında 0,519'luk bir artışa sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenen örgüt algısının inovasyon odaklı örgüt algısı üzerinden entelektüel sermaye algısı değişkeni tarafından yönlendirilip yönlendirilmediği Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen aracılık analizi basamakları ile ele alınmalıdır. İlgili basamaklar arasında sonuncu basamak Field (2017) tarafından güncellenmiştir. Orijinal ve güncellenmiş şekli ile bu basamaklar var olan araştırma için aşağıdaki gibi oluşturulmuştur: i) Öğrenen okul algısı entelektüel sermaye algısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. ii) Öğrenen okul algısı inovasyon odaklı örgüt algısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. iii) Entelektüel sermaye algısı inovasyon odaklı örgüt algısını anlamlı düzeyde yordamaktadır. iv) Entelektüel sermaye algısının varlığında öğrenen okul algısı ve inovasyon odaklı örgüt algısı üzerinde daha önceden bulunmuş olan anlamlı yordama sonucu anlamsıza dönmüş ya da etkisi azalmıştır.

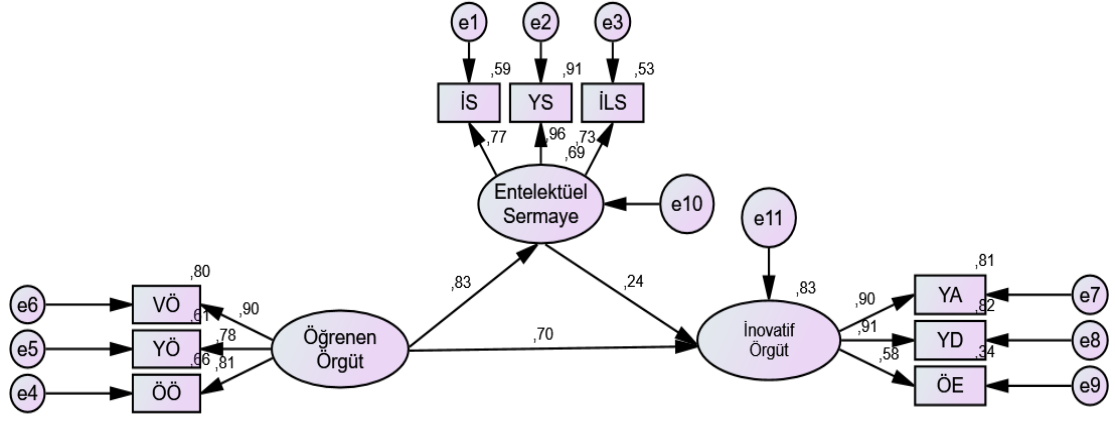
Bu basamaklar içerisinde ilk üç basamak daha önceki araştırma soruları ile test edilmiş ve doğrulanmıştır (Şekil 4.9). Eğitim örgütlerinde öğrenen örgütün inovasyon odaklı örgüte etkisinde entelektüel sermayenin aracı rolünü ortaya çıkarmak için bundan sonraki aşamada yapısal eşitlik modeli kullanılarak model test edilecektir.



Şekil 4.9. Değişkenler Arasındaki Etki Düzeyi Değerleri

4.1.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Entelektüel Sermaye ve İnovasyon Odaklı Örgüt Algı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü Alt Amacına İlişkin İlişkin Bulgular

Bu alt amaca ilişkin sorunun cevaplanması için yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının inovasyon odaklı örgüt algısı üzerinden entelektüel sermaye değişkeni tarafından yönlendirilip yönlendirilmediği Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen aracılık analizi basamakları uygulanmıştır. Baron ve Kenny'e (1986) göre, aracı değişken analizi üç aşamada gerçekleşir. (i) bağımsız değişken (öğrenen örgüt), bağımlı (inovasyon odaklı örgüt) ve aracı değişkeni (entelektüel sermaye) ve aracı değişken, bağımlı değişkeni etkilemelidir. (ii) Aracı değişken (entelektüel sermaye) bağımlı değişkeni etkilemelidir. (iii) Bağımsız değişken (öğrenen örgüt) ve aracı değişken ile (entelektüel sermaye) modele birlikte eklendiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin "0" olması veya fark edilir düzeyde azalması gerekmektedir. Öğrenen örgütün inovasyon odaklı örgüte etkisinde entelektüel sermayenin aracı değişken olarak eklenmesiyle önerilen aracılık modeli yeniden test edilmiştir (Şekil 4.10).



ÖÖ: Örgütsel Öğrenme, YÖ: Yenilikçi Öğrenme, VÖ: Vizyoner Öğrenme, YA: Yenilikçi Atmosfer, YD: Yönetimsel Destek, ÖE: Öğrenme Engelleri, İS: İnsan Sermayesi, YS: Yapısal Sermaye, İLS: İlişkisel Sermaye.

Şekil 4.10. Entelektüel Sermayenin Aracı Eklendiği Ölçüm Modeli

Bu aşamadan sonra Hair ve diğerleri (2016) aracılık değişkenin aracılık varyans oranının hesaplanması önermektedirler. Bu oran toplam etki, dolaylı ve doğrudan etkinin toplanması ile bulunan toplam etkiye bölünmesi ile bulunmaktadır. Tablo 4.28 incelendiğinde toplam, doğrudan ve dolaylı etkiler ile anlamlılık değerleri verilmiştir.

Tablo 4.28. Değişkenler Arasındaki Toplam, Doğrudan ve Dolaylı Etkiler

Değişkenler	Toplam Etki	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki
Öğrenen Örgüt ---> İnovasyon odaklı örgüt	,901	,698	,203
Öğrenen Örgüt ---> Entelektüel Sermaye	,831	,831	,000
Entelektüel Sermaye ---> İnovasyon Odaklı Örgüt	,245	,245	,000

Tablo 4.28'e göre, öğrenen örgütün, entelektüel sermayeye toplam ve doğrudan olumlu etkisi ($\beta = .88$; $p < .01$); entelektüel sermayenin inovasyon odaklı örgüt üzerinde anlamlı toplam etkisi ve doğrudan olumlu etkisi ($\beta = .25$; $p < .01$) bulunmaktadır. Öğrenen örgütün, inovasyon odaklı örgüte olumlu toplam etkisi ($\beta = .90$; $p < .01$), doğrudan olumlu etkisi ($\beta = .70$; $p < .01$) ve entelektüel sermaye yoluyla inovasyon odaklı örgüte dolaylı olumlu etkisi ise ($\beta = .20$; $p < .01$) olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre entelektüel sermaye algısı, öğrenen örgüt algısının inovasyon odaklı örgüt algısı üzerindeki etkisinin varyansının % 20'sine aracılık ettiği görülmektedir.

Tablo 4.29. Değişkenler Arasındaki Yol Katsayılarının Anlamlılık Değeri

Değişkenler	Estimate	S.E.	C.R.	p
Entelektüel Sermaye <-- Öğrenen Örgüt	0,872	0,055	15,762	***
Yenilikçi Örgüt <-- Öğrenen Örgüt	0,697	0,067	10,356	***
Yenilikçi Örgüt <-- Entelektüel Sermaye	0,233	0,059	3,943	***

Tablo 9’a göre üç değişken arasındaki yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir ($p < .01$). Bu aşamadan sonra modelin uyumunu değerlendirmek literatürde yer alan referans değerleri (Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2011; Maydeu-Olivares ve Garcı’a-Forero, 2010; Özdamar, 2017; Shumacker ve Lomax, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007) incelenmiş ve bu değerlerle birlikte model uyum değerleri Tablo 4.30’da verilmiştir.

Tablo 4.30. *Modelin Test Edilmesine İlişkin Uyum İndeksleri*

Uyum indeksi	Mükemmel Değerler	Uyumlu Değerler	Modelden Elde Edilen Değerler
p	$p < .01$	$p < .05$	$p < .01$
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/df \leq 3$	$3 \leq \chi^2/df \leq 5$	3,87
RMR	$0 < RMR \leq 0.5$	$0.5 < RMR < 1$	,016
SRMR	$0 < SRMR \leq 0.5$	$0.5 < SRMR \leq 0.8$	,025
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	,959
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	,923
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	,972
TLI	$0.95 \leq TLI \leq 1.00$	$0.90 \leq TLI \leq 0.95$	,969
CFI	$0.95 \leq CFI \leq 1.00$	$0.90 \leq CFI \leq 0.95$	,979
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	,076

χ^2 =Chi-square; df=degree of freedom; $p < .05$; RMR= Root mean square residuals; SRMR= Standardized root mean square residual; GFI= Goodness-of-fit index; AGFI=Adjusted goodness-of-fit index; TLI=Turker-Lewis Index; CFI= Comparative Fit Index; RMSEA= Root mean square error of approximation.

Tablo 30’a göre, modele ilişkin değerler ile uyum indeksleri karşılaştırılmış ve model test edilmiştir. Bu sonuçlara göre p değerinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .01$). Bununla birlikte Ki-Kare/Serbestlik Derecesine oranı (χ^2/df) hesaplanmış ($92,894/24 = 3,87$) ve değer kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Modelin diğer uyum değerlerine bakıldığında, RMR = .016 ile mükemmel uyum, SRMR = .025 ile mükemmel uyum, GFI = .96 değeri ile mükemmel uyum, AGFI = .92 değeri ile mükemmel uyum, NFI = .97 ile mükemmel uyum, TLI = .97 değeri ile mükemmel uyum, CFI = .98 değeri ile mükemmel uyum ve RMSEA = .076 kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Tüm kriterler birlikte değerlendirildiğinde önerilen teorik modelin toplanan verilerle uyumlu olduğu görülmüştür. Başka bir ifadeyle entelektüel sermaye değişkeninin öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt değişkeni arasındaki ilişkide kısmi aracı değişken olduğu belirtilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim kurumlarının entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt düzeyleri arasındaki ilişkiler örüntüsü incelenmiştir. Verilerin analizinden elde edilecek bulgular, literatür taraması ile tartışılmış ve yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yönetici ve öğretmenler, eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt seviyesini orta düzeyde, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye düzeylerini ise yüksek seviyede görmektedir. Bu üç değişkenin demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, görev türü, eğitim düzeyi ve okul kademeleri) incelenmiştir. Bu sonuçlara göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin, öğrenen örgüt algıları cinsiyetlerine göre birbirine benzerlik göstermekte, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algıları ise kadınlar lehine farklılaşmaktadır. Yaş gruplarına göre bakıldığında öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algı düzeylerinde farklılaşma olduğu görülmektedir. Görev türlerine göre bakıldığında ise öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt algılarında farklılaşma görülmüş ancak entelektüel sermaye algı düzeylerinde farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi ve okul kademeleri değişkenlerine göre yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algılarında benzerlik bulunmaktadır. Mesleki kıdemlerine göre ise tüm değişkenlerde gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir.

Araştırmanın diğer sonuçlarına bakıldığında öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye değişkenleri arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Bu üç değişken arasında tespit edilen ilişkilerin ikili karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrenen örgütün entelektüel sermaye pozitif ve orta düzeyde etkilediği görülmektedir. Öğrenen örgütün, inovasyon odaklı örgütü pozitif ve yükseğe yakın düzeyde etkilediği görülmektedir. Entelektüel sermayenin ise inovasyon odaklı örgütü pozitif ve ortadan biraz fazla düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Öğrenen örgüt ve entelektüel sermaye algılarının birlikte, inovasyon odaklı örgütü pozitif yönde önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Bağımlı ve bağımsız değişkenlerin karşılıklı etkileşimi göz önüne alındığında bu değişkenlerin aralarındaki ilişki kuramsal olarak değerlendirilmiş ve

model önerisi yapılmıştır. Geliştirilen model yapısal eşitlik modeli kullanılarak test edilmiştir. Öğrenen örgütün inovasyon odaklı örgüte etkisinde entelektüel sermaye aracı değişken olarak eklendiği modelde, değişkenlerin birbirine toplam, doğrudan ve dolaylı etkileri tespit edilmiştir. Model ve değerlendirme kriterleri birlikte değerlendirildiğinde önerilen teorik modelin toplanan verilerle uyum olduğu, entelektüel sermayenin, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt arasındaki ilişkide kısmi aracı değişken olduğu görülmüştür. Sonuç olarak bu bölümde genel olarak öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektel sermaye değişkenlerinin betimsel değerleri, demografik özelliklere göre farklılaşma durumu, aralarındaki ilişki ve yordama düzeyleri, geliştirilen aracı değişken modeline ilişkin sonuçlar ayrıntılı olarak literatür taraması ile tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1.1. Yönetici ve öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Inovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algı Düzeyleri Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçta, eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye düzeylerine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin algı düzeyleri incelenmiştir. Bu sonuçlara göre, Bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenler, eğitim kurumlarının öğrenen örgüt düzeylerini orta düzeyde görmektedir. Bil (2018: 156) ve Şen (2019) yaptığı çalışmaya göre eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt seviyesi “kısmen katılıyorum” düzeyindedir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde eğitim örgütleri kısmen öğrenen örgüt olarak değerlendirilebilir. Bu sonuçlardan hareketle örgütlerin öğrenme kapasitesinin artırılması ve öğrenen örgüt olma yolunda gayret göstermesi gerekmektedir. Örgüt çalışanlarının kişisel ustalıklarının artırılması, örgütün kalıp düşüncelerden sıyrılarak farklı ve yeni fikirlere açık olması, takım çalışmasına önem vermesi ve paylaşımcı bir kültür inşa edilmesi, vizyonun net ve paylaşılr olması, hedefe yönelik ortak bir bakış açısının geliştirilmesi ve tüm yapılanların bütünün bir parçası olduğu fikrinin kabul edilmesi önemlidir. Eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt kapasitesini bu araştırmadan farklı olarak yüksek düzeyde tespit eden çalışmalar da yapılmıştır. Banoğlu (2009) ve Kılıç (2009) yaptığı araştırmada öğretmenlerin çoğunluğu eğitim örgütlerini “genellikle” düzeyinde öğrenen örgüt olarak tanımlamıştır. Ulutin (2010), okul müdürleri ile yaptığı araştırmada okulların örgütsel öğrenme kapasitesini “yüksek” düzeydedir. Bal (2011), okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bilir’e göre (2014) öğretmenler eğitim kurumlarını “iyi” düzeyde öğrenen örgüt olarak

algılamaktadır. Yiğit (2018), okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim kurumlarının öğrenen okul seviyesini yüksek olarak tespit etmiştir. Kırca (2019) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin eğitim kurumlarının öğrenen okul düzeyine “tamamen katılıyorum” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara bakılarak eğitim örgütlerin öğrenen örgüt olarak görülmesi mümkündür. Öğrenen örgütlerin, değişimi ve inovasyonu büyük bir çeviklikle karşılayabilmesi ve kendi öğrenmesini sağlayarak değişen dünyaya hızla adapte olabilmesi için öğrenen örgüt olarak şekillendirilmesi gereklidir. Günümüz eğitim kurumlarının, yöneticilerin ve öğretmenlerin rollerininin değiştiği ve eğitim kurumlarının hem dünyadaki değişime hem de eğitimde değişime cevap veremediği ve gelişmelerin gerisinde kaldığı düşünülmektedir (Schleicher, 2012; Kools ve Stoll, 2016). Örgütlerin değişim taleplerine cevap verebilmesi için katılımcı bir yönetim anlayışı benimseyerek örgütteki bireyleri ortak bir vizyon etrafında buluşturmayı başarması gerekmektedir. Örgüt vizyonu ve işe katılım süreç inovasyonu açısından olumlu bir etkiye sahiptir. Örgütler, inovasyon hakkında strateji geliştirmeli ve uygulamalı, örgüt içerisinde çalışanlara söz hakkı vermeli ve onları güçlendirmeli, işgücünün niteliklerini artırmak için çaba sarfetmelidir. Bunun yanında stratejik hedeflerini, amaçlarını ve vizyonunu ve gelecekte nasıl görünmek istediğine dair görüşlerini açıkça ifade edecek tanımlamalara sahip olmaları gerekir (Sönmez, 2016). Çalışanların ortak bir vizyon etrafında bulunmaları amaç ve vizyonun şeffaflığna ve açıkça ifade edilmesine bağlıdır. Bunun yanında çalışanlar vizyonun geliştirilmesi sürecine katkı getirmeli ve fikirlerini açık bir şekilde ifade edebilmelidir. Öğrenen örgütlerde yönetici ve öğretmenler düşüncelerini rahatça ifade edebilmeli, okulun başarısına inanmalı ve kurumların kendilerine değer verdiği hissini yaşamadılır (Bilir, 2014). Eğitim örgütlerinde doğru koşulların oluşması sayesinde örgütlerinin öğrenmesi desteklenir ve inovasyon kapasitesi artabilir. Kools ve Stoll (2016), eğitim örgütlerinin tek başına öğrenen okula dönüşmesinin mümkün olmadığını ve bunun belli koşullara bağlı olduğunu ifade etmiştir. Dönüşümün sağlanması, doğru koşulların oluşması ve desteklenmesine bağlıdır. Okullar öğrenme ağları içerisinde aktif bir şekilde işbirliğine girerek, maddi ve diğer kaynak sorunlarını çözerek ilerleyebilir. Bazı ülkelerde okulların bu tür kaynakları üzerinde önemli takdir yetkisi varken, bazılarında yerel ve merkezi yönetimler daha belirgin rol oynar. Okullar kaynakları ve bunları etkin kullanma kapasiteleri bakımında eşit değildir (Kools ve Stoll, 2016: 63). Bunun için yereldeki farklılıkları göz önüne alacak ve dezavantajları yok edecek şekilde duyarlı bir yönetim politikası olması gerekir.

Okul yöneticisi ve öğretmenler eğitim örgütlerinin inovasyon odaklı örgüt düzeylerini “yüksek” seviyede görmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre, okulların ve eğitim yöneticilerinin yüksek düzeyde yenilikçi özellik gösterdiğini tespit eden farklı araştırmalar da yapılmıştır (Bozkurt, 2019; Bülbül, 2012; Dağhan, 2019; Göl, 2012; Karataş, Gök ve Özçetin, 2015; Öztürk, 2018; Yaşar, 2020). Eraslan’ın (2014) yaptığı çalışmada, okul yöneticilerinin inovasyonu yeterliliği konusunda öğretmenlerin algıları “yeterli” düzeyindedir. Kurt (2016) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin inovasyon yeterliliğine ilişkin algısını “katılıyorum” düzeyinde tespit etmiştir. Bu sonuçlardan kısmen farklılaşan araştırmalara bakıldığında, Bodur (2019) yaptığı çalışmada öğretmen algılarına göre eğitim örgütlerinin yenilikçi olma seviyesini orta düzey olarak tespit etmiştir. Fidan (2018) yaptığı çalışmada, eğitim örgütlerinin yönetsel inovasyon düzeyini “orta düzey” olarak tespit etmiştir. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde ve diğer araştırmalara bakıldığında yönetici ve öğretmenler eğitim örgütlerinin genellikle inovatif örgüt özellik gösterdiğini düşünmektedir. Eğitim çalışanlarının eğitim örgütlerinin inovasyon odaklı olduğunu düşünmeleri bu örgütlerin, çalışan merkezli, sürekli ve açık iletişimi benimseyen, yaratıcılığa değer verilen, paylaşımcı kültüre sahip, mutluluk kültürünün benimsendiği, iş arkadaşlarının refahına ve mutluluğuna odaklanan, çalışanlara değer verilen, herkesin inovasyon yapacağına ve üretken olduğuna inanılan ve örgütü deneyim kazanılan (Snyder ve Duarte, 2003: 10; Santos ve Pedro 2020: 26-30) bir özellik gösterdiği anlamında gelmektedir. Okulunu inovasyon odaklı özellik göstermesinde birincil sorumluluk okul liderlerindedir. Eğitim örgütlerinde meydana gelen yenilikler için çevresel destek sağlama ve inovasyon sürecinin başlatılması için gerekli kaynakların temin edilmesinde okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir (Göl, 2012; Sönmez, 2016). Yöneticiler, örgütlerde inovasyon odaklı kültürün oluşmasında takım çalışması, iş görenlerin güçlendirilmesi ve kararlara katılımın sağlanması, örgütün dış çevresindeki risk ve beklemeyen durumlar karşısında güçlü durulması, değişimin yakalanması ve uyum sağlanması ve bir denge sağlanması süreçlerinde doğru adımlar atmalıdır.

Bu araştırmada yönetici ve öğretmenler, eğitim örgütlerinin entelektüel sermaye düzeylerini yüksek seviyede görmektedir. Şahin (2011), Yüksel (2017), Çetin ve diğerleri (2017) ve Sezgin’in (2018) yaptıkları araştırmalarda kurumların entelektüel sermayesini “yeterli” düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlara bakıldığında bireyler eğitim örgütlerinin entelektüel sermayeye sahip olduğunu düşünmektedir.

Eğitim kurumlarının entelektüel sermaye sahip olması aynı zaman bu örgütlerin değişimi yönetme ve öğrenen örgüt becerilerine sahip olduğunu gösterebilir (Kelly, 2004). Bu örgütlerde inovasyon odaklı düşünme becerileri desteklenmekte ve öğrenmeyi öğrenme temel disiplin olarak görülmektedir (Senge, 1990). Yönetici ve öğretmenlerin eğitim örgütlerini, yüksek düzeyde öğrenen örgüt olarak görmesi ve bu örgütlerin entelektüel sermayesinin artırılmasına önemli ölçüde katkı sağlamaktadır. Entelektüel sermayenin ve maddi olmayan varlıkların öğrenen örgütle bağlantısı açıktır. Geleneksel kontrol odaklı örgütlerde insanlara sadece öğrenmeleri gerekli olan bilgiler öğretilir ancak entelektüel sermayeye yönetimine kendisini adanmış örgütlerde bireyler öğrenmeyi öğrenirler (Kelly, 2004: 15). Öğrenmeyi öğrenen kurumların kendilerini yenilemeleri ve sermayelerini geliştirmeleri sayesinde etkili örgütler olmaları daha olasıdır. Örgütlerin etkililiği için entelektüel sermaye önemli bir rol oynamaktadır. Sezgin (2018) yaptığı çalışmada, entelektüel sermaye bileşenlerinden etkililiği artıran en önemli yordayıcıyı yapısal sermaye olarak tespit etmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak öğretmenler ise eğitim kurumlarında en önemli sermaye olarak insan sermayesini görmektedir. İlişkisel sermaye ikinci, yapısal sermaye ise üçüncü sıradadır. Sermaye yapıları yönetici ve öğretmen algılarına göre önem sıralaması yapılmış olmasına rağmen yöneticilerin entelektüel sermaye inşa etmede tüm unsurlara eşit düzeyde önem vermesi tavsiye edilmektedir. Sistem düşüncesinde her parça bütünün tamamlayıcısı olarak görüldüğünden (Senge, 1990), entelektüel sermaye yaratmada yapısal sermaye, insan sermayesi ve ilişkisel sermaye örgütler için eşit düzeyde ele alınmalı ve geliştirilmelidir. Bu konuda eğitim örgütleri eğitim örgütlerinin beşeri sermayesinin artırılmasıyla okul yöneticisi ve öğretmenlerin bilgi ve yeteneklerinin gelişmesi sağlanabilir. Yapısal sermayenin gelişimi ile okul yönetici ve öğretmenlerin edindiklerin bilgi düzeylerini artırarak onu işlemelerini sağlayarak entelektüel sermayenin artması sağlanabilir. Eğitim örgütleri değerler, kültür, süreçler, dijital veri sistemleri, politikalar ve prosedürler anlamında insan sermayesi dışındaki değerli varlıklarını harekete geçirerek değer yaratabilir. Değer yaratmanın diğer bir unsur da ilişkisel sermayedir. Eğitim örgütlerinin stratejik hedeflerine ulaşabilmeleri için çevresel faktörleri dikkate alması önemlidir. Okul ve çevre ile kurulan bağ okul etkililiğinin ön koşuludur (Cheng, 2015: 1456). Ebeveynlerin destekleri, sosyal ve ekonomik statüleri, örgütsel hedeflerle birleştirildiğinde örgütün ilişkisel sermayesinin önemli ölçüde artacağı söylenebilir.

5.1.2. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algı düzeylerinin *Cinsiyete, Yaş, Görev Türü, Eğitim Düzeyi, Mesleki Kıdem, Okul Kademeleri* Değişkenlerine Göre Farklılaşması Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

a) *Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç*

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçta, yönetici öğretmenlerin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algılarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin, öğrenen örgüt algıları cinsiyetlerine göre birbirine benzerlik göstermektedir. Başka bir ifadeyle eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığının tespitinde cinsiyetin bir etkisi bulunmamaktadır. Literatürdeki diğer araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığına yönelik bakış açılarının cinsiyetlerine göre değişim göstermediği görülmektedir (Bal, 2011; Banoğlu, 2020; Bil, 2018; Bilir, 2014; Coşkun, 2008; Güngör ve Celep, 2016; Sezgin, 2018; Subaş, 2010; Şanal, 2009; Türkoğlu, 2002; Yüksel, 2017). Diğer araştırma sonuçları bu araştırmada elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt olup olmadığının tespiti -cinsiyet dışında- yönetici ve öğretmenliğin, profesyonellik ve uzmanlık gerektirmesiyle ilgili olduğu söylenebilir. Profesyonel mesleğe sahip kişilerin, kendilerinin, mesleklerinin ve örgütlerinin yeterlikleri konusunda farkındalıklarının benzer olabilmesi mümkündür. Elde edilen sonuçların aksine, yönetici ve öğretmenlerin eğitim kurumlarının öğrenen örgüt olup olmadığına ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulan araştırmalar da bulunmaktadır (Alp, 2007; Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Kırca, 2019; Şen 2019; Uysal, 2005; Yiğit, 2018) yaptığı araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında anlamlı farklılığın kadınlar lehine olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde eğitim çalışanlarının öğrenen örgüte ilişkin bakış açılarında cinsiyete göre benzerlikler ve farklılıklar olduğu görülmektedir. Kadın ve erkeklerin öğrenen örgütten beklentilerinin benzerliği veya farklılaşması, ölçme araçlarının farklı olması ve araştırma süreçlerinin farklı mekan ve zamanlarda yapılması bu şekilde farklı sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğunu düşündürmektedir.

Bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin, inovasyon odaklı örgüt algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık kadın öğretmenler lehinedir.

Başka bir ifadeyle kadın öğretmenlere erkek öğretmenlere göre eğitim örgütlerinin daha fazla inovasyon odaklı olduğunu düşünmektedir. Dağhan'ın (2019) yaptığı çalışmada, inovasyon odaklı örgüte ilişkin kadın öğretmenlerin algı düzeyleri erkek öğretmenlere göre yüksektir ancak örgütsel engellerde benzerlik vardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Fidan (2018) yaptığı çalışmada, eğitim kurumlarının yönetsel inovasyon düzeyinde erkek öğretmenler lehine farklılık tespit etmiştir. Genç erkek öğretmenlerin yönetsel inovasyon algıları yüksektir. Yaman (2018) ve Öztürk (2018) çalışmasında, okul müdürlerinin inovasyon yeterliklerinde öğretmenlerin algılarına göre erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu sonuçlar farklı cinsiyet özelliğine sahip kişilerin yenilikçi örgütlerden beklentilerinin farklı olduğu sonucu çıkmaktadır. Ancak kurumlarda yenilikçi kültürün oluşturulmasında cinsiyet belirleyici bir faktör olarak görülmemektedir. Eğitim örgütlerinde yenilikçi bir kültürün oluşturulmasında çalışanların cinsiyet özelliğine bakılmaksızın, uzmanlığa sahip olanlar ve deneyimsiz olanlardan meydana gelene ekip oluşturulmalı, bireylerin görüşlerinin ve alternatif bakış açıları ve çözüm önerileri dikkate alınmalı, yeni fikirlere rehberlik edilmelidir (Hesselbein ve Johnston, 2002). Bu nedenle cinsiyetten bağımsız olarak örgütün inovasyon kapasitesinin geliştirilmesi farklı diğer unsurlarla ilişkilendirilebilir. Bu konuda yapılan bazı araştırmalarda göstermektedir ki cinsiyet inovasyon odaklı bir kültür inşa etmede belirleyici bir unsur değildir (Bodur, 2019; Göl, 2012; Kurt, 2016; Özgür, 2017; Öztürk, 2018; Yaşar, 2020). İnovasyon inşa etmek için en kritik hususlardan birisi kişilerin cinsiyetlerine bakılmaksızın yönetime katılmasıdır. İnovasyon odaklı örgütler katılımcı yönetim uygulayan, tüm çalışanlarının inovasyon süreçlerine katılımını destekleyen ve yaratıcılığı teşvik eden bir anlayışa sahiptir. Örgütteki her bireyin -kadın erkek fark etmeksizin- problem çözme ve yenilik üretme potansiyeline sahip olduğunu düşünmektedir (Baranano, 2005: 65). Bu örgütler, kadın ve erkeklerin, cinsiyetlerinden kaynaklanan varsa farklı özellikleri de zenginlik olarak değerlendirmelidir. Statükoyu güçlendiren düşünce ve davranış kalıplarının yeniliğin önünde engel oluşturmasının önüne geçilmelidir. Bu örgütlerde kadın veya erkek olduğuna bakılmadan bireylerin görüşlerine değer verilmeli, alınan kararlar açıklanmalı, karar alma ve uygulamada cinsiyetten bağımsız olarak bu kişilere inisiyatif tanınmalıdır.

Bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin, entelektüel sermaye algıları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim kurumlarının entelektüel sermayesine ilişkin kadın-erkek öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinde kadınlar lehine

anlamalı bir farklılık görünmektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre eğitim kurumlarının entelektüel sermayesinin daha yüksek olduğunu düşünmektedir. Şahin'in (2011) yaptığı çalışmaya göre, eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarında, insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye boyutlarında cinsiyet değişkeninde erkek yöneticiler lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Bu iki sonuç birbirinden farklıdır. Bunun dışında eğitim örgütlerinin entelektüel sermaye düzeylerini cinsiyete göre benzerlik tespit eden çalışmalar da yapılmıştır. (Çetin ve diğerleri, 2017; Sarıçan, 2018; Sezgin, 2018). Bu çalışmalara göre, eğitim örgütlerinin entelektüel sermaye düzeylerine ilişkin öğretmenlerin algısı cinsiyete göre benzerlik göstermektedir. Kadın-erkek yönetici ve öğretmenler eğitim örgütlerinin entelektüel sermayeye sahip olduğunu benzer seviyede düşünmektedir. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde kadın ve erkeklerin entelektüel sermayeye ilişkin algılarında literatürde farklı sonuçların ortaya çıkmasında, kullanılan ölçme yöntemi ve süreci, zaman, ortam, kültür vb. birçok unsur etkili olabilmektedir. Bunun dışında örgütlerdeki entelektüel sermayenin oluşmasında cinsiyet değişkeninin belirleyici unsurlar arasında öncelikli olmadığı da görülebilir. Cinsiyetten bağımsız olarak örgütlerde entelektüel sermayenin inşa edilmesinde öncüllerden en kritik olanlarından birisi açık iletişim ortamlarıdır. Entelektüel sermayeye sahip olan kurumlarda açık iletişim ortamlarına önem vermelidir. İnsanları, bilgi yaratmak için bir getirmek iletişimin temelini oluşturur ve bu durum başarının anahtarı olarak görülür. Kurumda formal iletişim ortamları oluşturulur ve vizyonun paylaşıldığı ve profesyonel davranışların canlandırıldığı bir iklim oluşturulur (Kelly, 2004). Bu iklimin oluşmasında kadın – erkek gibi cinsiyete yönelik bir ayrışmanın yapılması mümkün değildir. Kadın ve erkeklerin iş hayatına eşit katılımında bulunması, örgütlerde oluşan iletişim ortamlarında kararların ortak alınması, görüşlerin cinsiyet farketmeksizin açıkça dile getirilmesi ve bunlara değer verilmesi, eğitim örgütlerinin entelektüel sermayeye sahip olduğunu cinsiyetten bağımsız olacak şekilde düşündürebilir. Örgütün insan sermayesi olarak ele alınması gereken kadın ve erkek çalışanlar, inovasyon ve öğrenme süreçlerinin temelini oluşturmaktadır. İnsan sermayesi, kişilerin bilgi ve mesleki gelişim süreçlerini içine almaktadır. Çalışanların bilgi, becerileri, yetenekleri ve yenilikçi özelliklerinin toplamı insan sermayesini oluşturmaktadır (Paletta ve Alimehmeti, 2014: 111). Burada vurgu yapılması gereken husus entelektüel sermayeyi inşa etmesi gereken insanların cinsiyetten bağımsız olarak mesleki tecrübe ve yeterlilikleridir. Profesyonel meslek çalışanlarının örgütlerde bulunması gereken sermaye özelliklerini ve

seviyelerini değerlendirirken cinsiyet değişkeninin etkilerini profesyonelliğin gereği olarak minimize edeceği varsayılabilir.

b) Yaşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçta, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye düzeylerinin yaşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmış ve yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle okul yöneticisi ve öğretmenler, eğitim kurumlarının öğrenen örgüt seviyelerini yaşlarına göre farklı algılamaktadır. Ancak buradaki farklılık 31-35 yaş ile 46-50 yaş arasındaki öğretmenler arasında 46-50 yaş öğretmenler lehinedir. Bunun dışındaki diğer gruplara bakıldığında yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu sonuç daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile de benzerlik göstermektedir (Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Bil, 2018; Bilir, 2014; Kılıç, 2009; Kırca, 2019). Başka bir ifadeyle okul yöneticisi ve öğretmenlerin algılarına göre eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt seviyesinin tespit edilmesinde yaşın çok fazla ayırt edici bir özelliği bulunmamaktadır. Buradaki benzerliğin kişilerin sahip olduğu bilgi ve mesleki tecrübeleriyle ilgisi olduğu söylenebilir. Öğrenen örgütlerde bilgili, tecrübeli ve nitelikli insanlar kurumum meydan okuma kapasitesinin anahtarıdır. Sektöre bağlı olarak değişim hızlı olduğu için sürekli öğrenme becerisi ve isteği sergileyen kişiler işe alınmaktadır. Doğru işe alım yönteminin benimsenmesi ve gelişimi destekleyen bir çalışma ortamı oluşturarak örgüt ilerleme imkanı yakalar ve katılımcı ve inovatif adımlar atılmasını destekler (Lyle, 2012). Öğrenen örgütler yaşa göre değil doğru işe alım yöntemiyle örgüte nitelikli çalışanlar kazandırmaya çalışmaktadır. Sürekli öğrenme faaliyeti içerisinde olan ve kendi öğrenmesinin sorumluluğunu alabilen kişiler öğrenen örgütlerin aranan elemanlarıdır. Bu kişilerin bireysel öğrenmeleri örgüt tecrübesine dönüştüğü sürece kıymetlidir. Yaş değişkeninden bağımsız şekilde bireysel öğrenmelerini örgüt faydasına dönüştüren bireyler yaşına bakılmaksızın öğrenen örgütlerin çalışmayı arzu ettikleri kişilerdir.

Bu çalışmada okul yöneticisi ve öğretmenler, eğitim kurumlarının inovasyon odaklı örgüt düzeylerini yaşlarına göre farklı algılamaktadır. Buradaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında 46-50 yaş arası öğretmenler 31-35 yaşa göre eğitim örgütlerini daha yüksek düzeyde inovatif görmektedir. Bunun dışındaki grupların bakış açılarının benzer olduğu görülmektedir. Bodur (2019) yaptığı çalışmada, eğitim

örgütlerinin inovasyon odaklı olup olmadığında yaşı bir etkisi olmadığını ancak yenilikçi atmosfer alt boyutunda 31-40 yaş arası öğretmenler ile 41 yaş ve üzeri öğretmenler arasında yaşı büyük olanlar lehine farklılaşma tespit etmiştir. Bu sonuç araştırma sonucuyla örtüşmektedir. İki grubun ayrışması dışında diğer tüm grupların benzer düşüncelere sahip olması da önemli bir tespittir. Eğitim kurumlarının ve yöneticilerin inovasyon yeterliklerine ilişkin yapılan araştırmalarda yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin benzerlik gösterdiği çalışmalara da rastlanmaktadır. Kurt (2016) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin yenilik yönetim becerisinde yaşı ayırt edici bir özelliği olmadığını tespit etmiştir. Burada yaştan bağımsız olarak örgütün değişim ve inovasyon sürecinin yürütülmesi önceliklidir. Fullan'a (1991) göre örgütlerde değişim, devam eden bir inovasyon sunma sürecidir. Değişim ve yenileşme sürecinde liderlerin kilit bir rolü vardır. Lider, inovasyon sürecinin her aşamasını kolaylaştıracak imkanlar sunmalı ve personelin değişim sürecine katılımını sağlamalıdır. Bunun yanında personel kapasitesi artırılmalı ve bilgiye kolay erişim için koşullar üretilmelidir. Yaş, geleneksel düşünce kalıpları vb. inovasyonu engelleyici unsurların bulunduğu bir ortamda liderler, örgüte zarar veren ve çekimser davranan kişileri yenilik yaratacak bir proje etrafında gönüllü duruma getirmeye çalışmalıdır.

Bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenler, eğitim kurumlarının entelektüel sermaye düzeylerini yaşlarına göre farklı algıladığı görülmektedir. Bu durumda yaş gruplarına göre farklılığın nereden kaynaklandığı tespit edilmek amacıyla yapıla analizlere bakıldığında yaş gruplarının görüşlerinin bir birine oldukça yakın olduğu için anlamlılık vermediği görülmektedir. Bu durumda yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin bir birine benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ulutin (2010) yaptığı çalışmada yaş ile birlikte tecrübenin de arttığı ve bu nedenle yüksek yaş grubundaki öğretmenlerin kurumların bu özelliklerini belirlemede farklılık gösterdikleri ve yüksek algıya sahip olduklarını ortaya koymuştur. Yaşla birlikte bireylerin bilgi, tecrübe ve öğrenme yaşantılarının artış gösterdiğine yönelik bir kabul söz konusudur. Örgütün düşünen sermayesi olarak da düşünülen insanların zamanla teknik yeterliği, örgüte ilişkin tutumu, entelektüel çevikliği, sorumluluk bilinci değişim göstermektedir (Kelly, 2004). Burada önemli olan husus sahip olunan bu kapasitelerin geliştirilmesidir. Yaşla birlikte isteksizlik, tükenmişlik, atalet, sinizm gibi düşünen sermayenin önünde birtakım engeller oluşabilir. İnsan sermayesine yapılan yatırımla kişisel uzmanlığın artırıldığı ve profesyonel davranışların canlandırıldığı bir bilgi paylaşım kültürü oluşturulabilir.

c) Görev Türlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçta, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının görev türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiş ve gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, okul yöneticisi ve öğretmenlerin, eğitim kurumlarının öğrenen örgüte ilişkin algılarında görev türüne göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, müdür yardımcılarının öğrenen örgüt algılarının öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarından daha yüksek olduğu, müdürlerin öğrenen örgüt algılarının ise hem öğretmen hem de müdür yardımcılarının algılarından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre okul müdürleri eğitim kurumlarını müdür yardımcısı ve öğretmenlere göre daha fazla öğrenen örgüt olarak değerlendirmektedir. Bunu sırasıyla müdür yardımcısı ve öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçları destekleyen farklı çalışmalar da yapılmıştır. Şen (2019) yaptığı çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt boyutlarından paylaşılan vizyon, kişisel hakimiyet ve zihni modeller alt boyutlarında görev türüne göre okul yöneticileri lehine farklılaşma tespit etmiştir. Banoğlu (2009), yöneticilerin öğrenen örgüt algılarının kişisel hakimiyet, sistem düşüncesi ve takım halinde öğrenme boyutlarında okul müdürü lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde okul müdürlerinin eğitim örgütlerini müdür yardımcısı ve öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrenen örgüt olarak görmeleri, okulların en üst yöneticisi olmaları ve sorumluluğun en başta kendilerine ait olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Okul liderleri örgütün öğrenme kapasitesinin artırılmasında insan sermayesinin gelişimini ön planda tutmalıdır. Burada dikkat çekilmesi gereken husus, örgütün sahip olduğu sermayeler içerisinde öğrenme kapasitesine sahip tek unsurun insan olduğu gerçeğidir. İnsanlar, bilgiyi edinerek, kişisel ve örgütsel kullanıma uygun hale getirirerek örgütsel faydaya dönüştürür. Örgütün öğrenme, güçlendirme ve sürekli gelişim gösteren yapısı olduğunu fark etmesi gereken en önemli unsur liderlerdir. Örgütlerde öğrenme kültürü oluşturmada en önemli kilit rolü bu liderler sergilemektedir (Marquardt, 2002). Okul müdürleri etkili lider olabilmek için eski yönetici kalıplarından sıyrılmalı, karar alırken farklı fikirlere açık olmalı ve bakış açısını zenginleştirmelidir. Bunun yanında çalışanların iyiliği için çalışmalı ve sürekli gelişim gösterme düşüncelerini canlı tutmalıdır. Liderlik ettiği örgütsel yapıya ilişkin daha nesnel ve objektif değerlendirme yapabilmesi yalnızca bu bakış açısıyla mümkün olabilir.

Bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin, inovasyon odaklı örgüt algılarının görev türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmiş ve gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Elde edilen sonu ara göre okul müdürlerinin inovasyon odaklı örgüt algılarının müdür yardımcıları ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Müdür yardımcılarının inovasyon odaklı örgüte ilişkin algılarının öğretmenlerden kısmen yüksek olduğu görülse de anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Bu sonuçlardan hareketle eğitim liderleri kendilerini, vizyoner ve girişimci ruha sahip olarak görmekte ve örgütlerinde inovasyon iklimi oluşturduklarını düşünmektedir. Yönetim sorumluluğunu üzerinde bulunduran okul müdürleri değişim ve inovasyon odaklı bir örgüt yapısının oluşmasında kritiktir. Dahlander ve Gann'a (2010) göre, yöneticinin vizyonu ve girişimci ruhu ile inovasyon odaklı yapının oluşturulması birbiri ile yakından ilgilidir. Ancak inovasyon yalnızca okul müdürleri üzerinden değil inovasyon başlatma yetenekleri gelişmiş diğer bireyler tarafından da başlatılabilir ve y r lebilir.

Bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin, entelektüel sermaye algılarının görev türlerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle eğitim örgütlerinin entelektüel sermayesine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde görev türünün bir etkisi bulunmamaktadır.  etin ve diğerleri (2017) yaptığı çalışmada, eğitim kurumlarının entelektüel sermayesine ilişkin okul müdürü ve müdür yardımcılarının algılarında, insan sermayesi ve ilişkisel sermaye boyutlarında benzerlik tespit etmiştir. Eğitim örgütlerinin entelektüel sermayesinin gelişiminde yönetici ve öğretmenlerin görev türünden bağımsız olarak sermayenin tespiti, düzenleme ve kullanma şekli önemlidir. Entelektüel sermaye yönetiminde bütüncül yaklaşım sergilenmelidir. Eğitim  rg t nde yönetici,  ğretmen,  ğrenci veya diğer çalışanlar dikkate alındığında hangi ünvana sahip olursa olsun sermayenin geliştirilmesi için bireylerin özerkliği önemlidir.

d) Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçta, yönetici ve öğretmenlerin, öğrenen örgüt algılarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle eğitim örgütlerinin öğrenen örgüte ilişkin algılarında yönetici ve öğretmenlerin eğitim düzeylerinin ayırt edici bir rolü bulunmamaktadır. Bu sonuca

ilişkin literatürdeki diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Bal, 2011; Banoğlu, 2009; Bilir, 2014; Türkoğlu, 2002; Uysal, 2005). Bu sonuçlardan farklı olarak okul yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının eğitim düzeyine göre farklılaştığı araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Kılıç, 2009; Kırca, 2019; Subaş, 2010). Bu sonuçlara bakılarak öğretmenlerin öğrenen örgütlere ilişkin algısında eğitim düzeyinin ayırt edici olmadığı görülse de eğitim düzeyi arttıkça yönetici ve öğretmenlerin bilgi, beceri ve öğrenme kapasitelerinde artış olacağı söylenebilir. Öğrenme kültürünün inşa edilmesinde diyalog ve tartışma kültürü eksikliğinin giderilmesi, eleştiriye açık olma ve başkalarına tolerans gösterme, danışma kültürünün benimsenmesi gibi kültürel özelliklerin benimsenmesi gerekir (Matin ve Alavi, 2007). Bu özelliklere sahip bir eğitim örgütü, değişime açık ve akademik yeterliliği olan nitelikli bireylerin bulunmasıyla yaratılabilir.

Bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarında, eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle, lisans ve lisansüstü mezunu yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algıları benzerlik göstermektedir. Bodur (2019), Eraslan (2014), Kurt (2016), Mürtezaoglu (2015) ve Özgür, (2017) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri konusunda öğretmen algılarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını tespit edilmiştir. Bu sonuçlar araştırma sonucunu desteklemektedir. Örgütlerde yenilik ve değişim bilinmeyene yolculuk yapmak olduğundan bireyler bilmediklerine yönelik korku ve endişe duymaktadır. Değişimin amacının netleştirilmediği, gerekliliğinin anlatılmadığı, insanların dahil edilmediği, başarısız korkusunun insanları esir aldığı ve insanların değişim ve inovasyon yaratma ve uygulama kapasitelerine güven duyulmadığı bir ortamda yenileşme süreci olumsuz etkilenir (Hockley, 2009). Bu olumsuzluklardan kurtulmada, yönetici ve öğretmenlerin mesleki ve akademik yeterliliklerinin artırılması çözüm olarak gösterilebilir. Bu şekilde eğitim çalışanları değişim ve inovasyon sürecinin oluşturduğu belirsizliği ve ortaya çıkaracağı avantajları daha net bir şekilde tanımlayabilir ve örgüt etkililiği için bu süreçlerin yürütülmesinin gerekliliğine daha fazla inanabilir.

Bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin, entelektüel sermaye algılarında eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle lisans mezunu ve lisansüstü mezunu yönetici ve öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları benzerlik göstermektedir. Güngör ve Celep (2016) yaptığı araştırmada öğretmenlerin

algılarına göre eğitim örgütlerinin entelektüel sermayesinin tespit edilmesinde eğitim düzeyinin etkisi bulunmamaktadır. Bu sonuçlar birbirini desteklemektedir. Literatürde eğitim duruma bağlı olarak entelektüel sermayenin algılanma biçiminde farklılıklar olduğu tespit edilen araştırmalar da mevcuttur. Şahin (2011) ise yaptığı çalışmada, eğitim düzeyine göre, lisansüstü mezuniyeti olan eğitimcilerin algılarının, lisans mezunu olanlara göre ilişkisel sermaye algısının düşük olduğunu tespit etmiştir. Doktora mezunu olanların ise yüksek lisans mezunu olanlara göre entelektüel sermayeyi daha düşük algılamaktadır. Bu durum, eğitim seviyesi arttıkça entelektüel sermayeye yönelik öğretmenlerin duyarlılıkları ve farkınladığının değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Sezgin (2018) entelektüel sermayeyi eğitim durumu değişkenine göre incelemiş ve anlamlı farklılıklar bulmuştur. Buna göre lisans mezunu öğretmenler yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre kurumların entelektüel sermayesini daha yüksek görmektedir. Ulutin'in (2010) yaptığı çalışmada kurumların örgütsel öğrenme kapasitesine ilişkin algı eğitim seviyesi yükseldikçe düşmektedir. Diğer araştırma bulgularına bakılırsa eğitim durumu arttıkça entelektüel sermaye algılama düzeyi yükselmektedir (Şahin ve diğerleri, 2014; Yıldız, 2010). Bu durum, akademik yeterliğe bağlı olarak eğitim kurumlarının entelektüel sermayesini ölçmede farklılıkların olduğunu ve eğitim seviyesi yüksek kişilerin entelektüel sermayeyi tespit etmede daha nesnel davrandığı düşündürülebilir. İlgili araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde eğitim düzeyinin entelektüel sermayeye ilişkin görüşleri etkilediğini ve etkilemediğini tespit eden çalışmalar yapılmıştır. Eğitim düzeyinin ayırt ediciliğinin net ifade edilmediği bir durumda örgütlerde entelektüel sermayenin sürece kattığı değerin tespit edilmesi, ölçülmesi için farklı yöntemlerin geliştirilmesi gereklidir. Bu şekilde karar alıcılar tarafından yerinde kararlar alınması daha mümkün olabilir. Entelektüel sermayenin örgüt ve öğrenci başarısına katkısı somutlaşırsa eğitim örgütlerinin hesap verebilirlik ile ilgili sorunları çözülebilir (Kelly, 2004). Eğitim örgütlerinin sahip olduğu sermayenin anlaşılması ve ölçülmesi ile sorunların ortaya çıkarılması, ölçüm yapan kişilerin yeterliği ve kullandıkları ölçme araçların geçerliği ile ilgili olabilir. Bu nedenle eğitim seviyesi değiştikçe entelektüel sermayenin algılanma biçiminide değişim beklenmelidir.

e) Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçta, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının mesleki kıdemlerine göre gruplar arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bil (2018) ve Yiğit (2018), kıdemi düşük öğretmenlerin okulların öğrenme

olanaklarını en yüksek düzeyde algıladıklarını tespit etmiştir. Ulutin (2010), yaptığı araştırmada 6-10 yıl kıdeme sahip olan eğitimciler örgütsel öğrenme kapasitesini düşük, diğer kademeler ise yüksek algılamaktadır. Kılıç (2009) ve Subaş'a (2010) göre, öğretmenlerin yaşları ilerledikçe eğitim kurumlarına ilişkin öğrenen örgüt algıları genellikle yükselmektedir. Bu durum, Bal'ın (2011) araştırmasında elde ettiği sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Banoğlu, (2009) yaptığı araştırmada 10 yıldan az kıdeme sahip yöneticilerin bazı boyutlarda daha fazla kıdeme sahip yöneticilere göre algıları anlamlı şekilde düşüktür. Şen (2019) öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarında 7 ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Kırca (2019) yaptığı araştırmada takım halinde öğrenme ve düşünsel modeller boyutlarında 21 yıl ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı farklılık tespit etmiştir. Bu araştırmalar birlikte değerlendirdiğinde öğretmenlerin yaşlarına bağlı olarak tecrübeleri de artmaktadır. Öğretmenlerin kıdemi ilerledikçe okulların öğrenen örgüt olduğuna ilişkin algıları yükselmektedir. Bu değişimin nedeni olarak, yönetici ve öğretmenlerin yıllar içerisinde artan bilgi, tecrübe ve öğrenme yaşantılarının etkisi gösterilebilir. Bunun yanında, 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin henüz mesleğinin başında ancak tecrübeli ve üretken zamanlarında olduğu söylenebilir. Bu gruptaki öğretmenlerin mesleğe başladığı ilk yıllarında, okullardan beklentilerinin istenilen düzeyde karşılanmamasına bağlı olarak algılarında düşüklük yaşandığı ancak zamanla bu bakış açısı ve algılarının yerini tekrar yükselmeye bıraktığı söylenebilir. Literatürdeki diğer araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin eğitim kurumlarını öğrenen örgüt algılarının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği çalışmalar da bulunmaktadır (Bal, 2011; Bilir, 2014, Sezgin, 2018; Uysal, 2005). Bu araştırmada yapılan posthoc analizlerinde grupların bir birine oldukça yakın olduğu anlamlılık vermediği de görülmüştür. Bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde yönetici ve öğretmenler kıdemden bağımsız olarak eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt özelliği gösterdiğini düşünmektedir. Öğrenen örgütlerde çalışanların kıdemlerinden farklı olarak kişisel vizyona sahip olması, örgüt vizyonunu benimsemesi ve vizyon oluşumuna katkı sağlaması, kendi enerjisine yoğunlaşması, sabır geliştirmesi ve gerçeği neslek olarak görmesi beklenir (Senge, 1994). Bu beklentilerin oluşması ve yeteliğe sahip olunması süreç alabilmektedir. Bu nedenle yaşla birlikte kişisel ustalığın derinleşmesi de beklenen bir durumdur.

Bu araştırmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin, inovasyon odaklı örgüt algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Göl'ün (2012)

araştırmasında, 21-30 arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenler okul yöneticilerinin yenilik yönetim becerisini anlamlı şekilde yüksek algılamaktadır. Kurt'un (2016) yaptığı çalışmada, yöneticilerin yenilik yönetim becerisine ilişkin öğretmen algılarında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler en düşük ortalamaya sahiptir. Yaşar'ın (2020) araştırmasına göre 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler, inovasyon odaklı örgüt düzeyini anlamlı şekilde yüksek algılamaktadır. Bu sonuçlara göre yönetici ve öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça eğitim örgütlerinin inovatif özellik gösterdiğine ilişkin algıları yükselmektedir. Öğretmenlerin zaman içerisinde öğrenme yaşantılarındaki artış ve mesleki tecrübeleri örgütlerin inovasyon özelliğini ölçmelerinde etkili olabilir. İnovatif örgütler, en iyiler arasında yer almak için insan kaynakları yönetimine önem vermektedir. İnsan kaynakları yönetimi konusunda iyi bir performans sergileyen güçlü örgütler, işe alımda en iyileri seçtiği gibi bünyesinde çalıştırdığı kişilerin bilgi, tecrübe ve deneyimlerinden en iyi şekilde yararlanmasını bilen örgütlerdir. Bu sonuçlardan farklı olarak öğretmenlerin eğitim örgütlerinin inovatif özelliklerine ilişkin algıların kıdemin ayırt edici bir özelliği bulunmadığını gösteren araştırmalara da rastlanmaktadır. Bu sonucu destekleyen farklı araştırmalara da rastlanmaktadır (Bodur, 2019; Bozkurt, 2019; Dağhan, 2019; Özgür 2017; Öztürk, 2018). Bu çalışmada yapılan posthoc analizleri sonucunda gruplardan hangilerin arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmeye çalışılmış ancak grup ortalamaları birbirine çok yakın olduğundan anlamlılık vermemiştir. Bu durum öğretmenlerin görüşlerinde kıdemin ayırt edici özelliğinin zayıf olduğunu işaret etmektedir. Eğitim örgütlerinin inovasyon odaklı özelliğinin tespitinde kıdemin dışında farklı yeterlilikler daha çok belirleyici özelliğe sahiptir.

Bu çalışmada okul yöneticisi ve öğretmenlerin, entelektüel sermaye algılarının mesleki kıdemlerine göre bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yönetici ve öğretmenlerin eğitim örgütlerinin entelektüel sermayesine ilişkin algılarında kıdem değişkenine göre farklılaşma olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Şahin, 2011; Yükser, 2017). Bu sonuçlardan farklı olarak Sezgin (2018), kıdem değişkenine göre farklılaşma tespit edilmiş olup burada kıdem yılı fazla olan öğretmenler az olanlara göre eğitim kurumlarının daha fazla entelektüel sermayeye sahip olduğunu düşünmektedir. Bu sonuçlara göre mesleğin hangi kademesinde olursa olsun öğretmenler, örgütlerinin entelektüel sermayesini benzer algılamaktadır. Bu nedenle kıdem değişkeninin eğitim örgütlerinin entelektüel sermayesini tespit etmede

ayırt edici bir rol oynamadığını da ortaya koyabilir. Yönetici ve öğretmenlerin kıdem özelliklerinden bağımsız olarak örgütlerin sahip olduğu değerleri entelektüel sermaye olarak nitelendirmek için sahip olunan varlıkların örgütün stratejileri ve hedefleri bağlamında bir katma değer ifade ettiğinin, rekabet avantajı sağlamasının ve diğer örgütlerden üstün kılan ayrıcalıklı özelliklere sahip olmasının tespit edilmesi gerekmektedir (Stewart, 1997). Bu farklılığın oluşmasında örgütün düşünen sermayesi olarak görülen insan sermayesine yapılan yatırımlar önemlidir. İnsan sermayesi, çalışanların bilgi ve mesleki gelişim süreçleriyle ilgilenmektedir (Basile, 2009). Mesleki kıdemi yüksek öğretmenlerin bilgi ve tecrübelerinin diğer gruplara göre daha fazla olduğu düşünülebilir ancak entelektüel sermayesi güçlü örgütler, çalışanların kıdemine göre değil bilgi ve mesleki tecrübelerinin artırılması gösterilen özen sayesinde sermayelerini artırabilir.

f) Okul Kademelerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçta, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt, inovasyon odaklı örgüt ve entelektüel sermaye algılarının okul kademelerine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt özelliğine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinde ilkökul, ortaokul ve lisede çalışmalarının ayırt edici bir özelliği bulunmamaktadır. Eğitim örgütleri okul türünden bağımsız şekilde öğrenme odaklı özelliği sayesinde etkili olabilmektedir. Bu örgütler devamlı öğrenme fırsatı, diyalog, iş birliği ve takım çalışması, paylaşımcı öğrenme kültürü, ortak vizyona sahip olma özellikleri ile fark oluşturmaktadır (Watkins ve Marsick, 1993). Bu özellikler tüm kademelerdeki eğitim örgütlerinin sahip olması gereken önemli yeterliklerdir. Bu nedenle hangi okul türünde çalışırsa çalışsın öğretmenlerin öğrenen örgütlere bakış açılarının benzer olması beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Yönetici ve öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarına ilişkin algılarının okul kademelerine farklılaşmasına bakıldığında gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir. Başka bir ifadeyle, farklı eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okulların inovasyon odaklı örgüt olmasına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. Eğitim örgütlerinin inovasyon odaklı olmasında okul kademelerinin ayırt edici bir etkisi olmadığını tespit eden farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Dağhan, 2019; Özgür, 2017; Yaşar, 2020). Entelektüel sermaye algılarının okul kademelerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakıldığında ise gruplar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

5.1.3. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, İnovasyon Odaklı Örgüt ve Entelektüel Sermaye Algıları Arasındaki İlişki Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Elde edilen sonuçlara göre öğrenen örgüt ile inovasyon odaklı örgüt arasında pozitif ve yüksek düzeyde, öğrenen örgüt ile entelektüel sermaye arasında orta düzeyde, inovasyon odaklı örgüt ile entelektüel sermaye arasında orta düzeyde ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuçlara göre entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt arasında güçlü bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Entelektüel sermayenin kavramlarından insan sermayesinin, öğrenen örgütlerin kişisel ustalığı ve yenilikçi örgütün yönetsel desteği ile; entelektüel sermayenin yapısal sermayesinin, öğrenen örgütlerin paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenme, inovasyon odaklı örgütün yenilikçi atmosferi ve örgütsel engelleri ile; entelektüel sermayenin ilişkisel sermayesi ise, öğrenen örgütün kişisel ustalık, zihni modeller, takım halinde öğrenme ve sistem düşüncesi ile doğrudan ve dolaylı ilişkide olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuca göre öğrenen örgütte meydana gelen artışın entelektüel sermaye ve öğrenen örgütte değişim meydana getirmesi beklenebilir. Sağlam'a (2020) göre örgütlerde öğrenmenin gerçekleşmesi, çalışanların sürekli öğrenme etkinliği içerisinde olmasına bağlıdır. Örgütlerin öğrenen bir yapıda olması, insan sermayesinin gelişiminde önemli olan diyalog ve işbirliğinin temelini oluşturur. Diyalog ve işbirliği için açık iletişim ortamı gereklidir ve bu durum güçlü birtakım çalışması yapılmasını sağlar (Senge, 2014). Örgüt çalışanları hem iç hem de dış çevre ile açık iletişim sayesinde güçlü bir bağ kurarak ilişkisel sermayesini de güçlendirmektedir. Örgütün çevreden elde ettiği bilgiyi etkin bir şekilde kullanması ve paylaşması, inovasyona dönüştürmesi örgüt etkililiği için oldukça önemlidir (Huysman ve Wulf, 2006). İnsan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayesini geliştiren örgütlerin inovasyon sürecine kaynak ayırmaları ile verimliliklerinde artış sağlanır (Bontis, 1998; Youndt, 2005). Eğitim örgütleri de öğrenen örgüt ve entelektüel sermaye kapastilerini geliştirdiğinde okulların inovatif kapasiteleri artacaktır. Bu üç kavramın önemsendiği örgütlerde insan unsuru genellikle ön plana çıkmaktadır. İnsan, entelektüel sermayenin ana unsurlarından biridir. İnsana özgü değerler, bilgi ve beceriler insan sermayesini oluşturmaktadır (Solitander ve Tidström, 2010). İnsanların sahip olduğu bilgi ve becerilerin paylaşılması neticesinde elde edilen deneyimler örgütsel öğrenmeyi devamlı da entelektüel sermayeyi oluşturmaktadır. Bunun için örgütlerde öğrenmenin sürdürülebilir olması için çalışanların

sürekli öğrenme faaliyeti içerisinde olmaları sağlanmalı ve desteklenmelidir. Entelektüel sermayesi gelişmiş bir örgütte yenilikçi davranışlarda artış meydana gelmektedir. İnsan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye sahip olan örgütlerin inovasyon sürecine kaynak ayırmaları örgütlerin gelişimi açısından önem ifade etmektedir (Bontis, 1998, Youndt, 2005).

5.1.4. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının, Entelektüel Sermaye Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçta, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının, entelektüel sermaye düzeylerini yordayıp yordamadığı belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrenen örgüt algısının pozitif ve orta düzeyde entelektüel sermaye algısı üzerinde yordama özelliği olduğu görülmektedir. Elde edilen model dikkate alındığında öğretmenlerin öğrenen örgüt algısındaki artışın, öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarında da artışa sebep olduğu söylenebilir. Güngör ve Çelep (2016), yaptığı araştırmada entelektüel sermaye boyutlarının örgütsel öğrenme kapasitesini anlamlı şekilde etkilediğini tespit etmiştir. Örgütte çalışan insan sermayesinin desteklenmesi, örgüt içi bilginin örgüt geneline yayılmasına ve örgütsel öğrenme kapasitesine olumlu etkide bulunmaktadır. Bu nedenle bilgi paylaşım kültürünün örgütte inşa edilmesi kritiktir. Eğitim örgütleri, bilgi alır, dönüştürür ve aktarır ancak bu durum öğrenen örgüt olmaları için yeterli değildir. Eğitim örgütlerini öğrenen örgüt tanımlamak için entelektüel sermayenin benzersiz ve kolay taklit edilemeyen ve/veya somut olmayan kaynaklarını çoğaltma becerisine bakılmalıdır (Paletta ve Alimehmeti, 2014; Sveiby, 1997). Okullarda entelektüel sermayenin gelişimi eğitimde gelişim ve öğretimin etkinliği için kaldıraç vazifesi görmektedir. Okulun potansiyelini tam olarak kullanabilmesi için sahip olduğu bu varlıklarını en iyi şekilde değerlendirmeli ve bilgi kaynaklarını iyi şekilde yönetmelidir (Cheng, 2012: 1). Bilgi yönetim süreci olarak da adlandırılan entelektüel sermaye (Duffy, 2001), özellikle temel malzemesi ve asıl çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde, hem eğitim hem de yönetsel süreçlerde insan unsuru ön plana çıkmaktadır. Öğrenci ve ebeveyn bir okul için geçici olduğundan, okulun elindeki en büyük potansiyel, kolektif çalışabilen ve kişisel uzmanlığı (ustlağı) olan insan sermayesidir (Basile, 2009). Kurumsal etkinliğin sağlanması için insan kaynakları, kişiler arası ilişkiler ve kurumsal hafıza gibi soyut varlıkların yönetimine dikkat edilmelidir (Altan; 2018; Karakuş, 2008). Bu varlıklar çalışanların, bilgi, beceri, yaracılık, geleceğe yönelik tasarımlar yapma, doğru karar

verebilme ve insan ilişkileri güçlendirme yetenekleridir (Harrold, 2000). Örgütteki bireylerin öğrenme yaşantılarını sürekli hale getirerek örgütün uzun süre hayatta kalması ve verimliliğinin artırılması mümkün olabilir (Karakuş, 2008).

5.1.5. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algılarının, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçta, yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algılarının, inovasyon odaklı örgüt algılarını yordayıp yordamadığını belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğrenen örgüt algısının pozitif ve yüksek düzeyde inovasyon odaklı örgüt algısı üzerinde yordama özelliği olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt kapasitesinin artırılmasıyla inovasyon odaklı örgüt kapasitelerinde önemli ölçüde artacağını söylemek mümkündür. Başka bir ifadeyle örgütlerde inovasyon yaratılmak isteniyorsa örgütün öğrenen örgüt olarak inşa edilmesi gerekmektedir. Özer (2017) yaptığı çalışmada, yenilikçi bir iklimin oluşmasında örgütsel öğrenme kültürünün etkisi olduğunu tespit etmiştir. Yoldaş (2019) yaptığı çalışmada öğrenme odaklı bir yapıyla, örgütlerin değişim süreçlerine hazır olmaları arasında olumlu yönde güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Buna göre yüksek düzeyde öğrenen örgüt özelliği gösteren kurumların değişime yüksek düzeyde duyarlı olmaları gerekmektedir. Bu sonuçlar, inovasyonun getirdiği hızlı değişim sürecine örgütlerin uyum sağlayabilmeleri için öğrenen örgüt özelliği göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenme yönelimli bir örgütün inovasyon odaklı bir yapı inşa edilmesine katkısını gösteren farklı çalışmalar da bulunmaktadır (Avcı, 2009; Calantone ve diğerleri, 2002; Keskin, 2006; Naktiyok, 2007; Weerawardena ve diğerleri, 2006; Yoldaş, 2009). Öğrenme yönelimli örgütlerde güven ve işbirliğine dayalı bir iklim oluştuğu için çalışanlar kendilerini daha rahat ifade edebilmektedir. Bu nedenle bilgi paylaşımı fazladır. Çalışanlar iç-dış paydaşlarına deneyimden yararlanarak inovasyon odaklı süreçlerin oluşmasına imkan sağlanabilir (Silins ve Mulford, 2004). Eğitim örgütleri, öğrenen örgüt yapılarını geliştirdikçe bu durum eğitim örgütlerinin inovasyon odaklı bir yapıya dönüşmesini destekleyecektir.

Öğrenen örgütlerde, güven ve iş birliğine dayalı bir iklimin oluşturulması önemlidir (Silins ve Mulford, 2004). Örgütsel güvenin temelinde örgütsel adalet vardır. Örgütsel adalet okulun yenilikçi iklimini etkileyen önemli unsurlardandır. Örgütsel adalet, örgütlerde bireylerin kendilerine adil davranıldığına yönelik algısını ifade etmekte ve

bu kavramın örgütsel yaşam için önemli bir anahtar olduğuna vurgu yapmaktadır. Bir kurumda kararların nasıl alındığı ve kendilerine nasıl davranıldığı onların düşüncelerini ve davranışlarını etkilemektedir. Örgütte çalışanlarına adil davranan kurumlar bireylerin iş doyumunu, örgütsel bağlılığını ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir (Cohen-Charash ve Spector, 2001; Dağhan, 2019; Suliman, 2013; Özgür, 2017). Bir örgütte insanların neye inandıkları ile davranışları arasında bir uyum varsa yenilikçi davranış ortaya çıkacak ve bu davranışları pekişecektir. Öğrenmeye odaklanan ve bilgiyi aktaran bir yapı oluşturan örgütlerde, insan kaynağının öğrenmeye kendisini hazır hissetme olasılığı daha yüksektir. Bir örgüt yeniliğe ayak uydurmak istiyorsa bilginin yaratıldığı ve yenilendiği bir ortam kurmak zorundadır. Bilgi odaklı bir kültür, insanlara bilgi paylaşmaya zorlar. Bu şekilde örgütsel öğrenmeyi mümkün kılan yenilikçi bir kapasiteye ulaşır (Joseph ve Dai, 2009).

5.1.6. Yönetici ve Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Algılarının, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaca ilişkin elde edilen sonuçta, yönetici ve öğretmenlerin kurumların entelektüel sermayesine ilişkin algılarının, inovasyon odaklı örgüt algılarını yordayıp yordamadığı tespit edilmiştir. Buna göre, entelektüel sermaye algısının pozitif ve orta düzeyde inovasyon odaklı örgüt algısı üzerinde yordama özelliği olduğu görülmektedir. Bu ilişkinin yükseğe yakın olmasına da dikkat edilebilir. Elde edilen model dikkate alındığında öğretmenlerin entelektüel sermaye algısındaki artışın, öğretmenlerin inovasyon odaklı örgüt algılarında artışa sebep olacağı söylenebilir. Örgütler, entelektüel sermayenin üç boyutundan birisi olan insan sermayesine yatırım yaptıkça yenilik yaratma kapasitesi olan, aynı zamanda yaratıcı düşünen, risk alan, girişimci ruha sahip, düşüncesini açıkça ifade eden ve yenilikleri denemekten korkmayan bireylerin yetişmesini ve örgüte katılımını sağlayacaktır (Castello ve diğerleri, 2019; Dahlander ve Gann, 2010). Aynı zamanda yapısal sermayesini geliştirerek örgütte risklerin azaltmasını da sağlayabilir. Çevreyle güç bir bağ kurulmasıyla da örgüt hem ilişkisel sermayesini geliştirebilir hem de memnuniyet ve sadakatin oluşturduğu güvenle riskleri azaltabilmektedir (Sağlam, 2020). Risk alma kapasitesi ve girişimcilik özellikleri artan eğitim örgütleri yeniliklere daha kolay adapte olabilir ve kaynaklarını daha etkin kullanabilir (Sarıcan, 2018). Entelektüel sermayenin artmasıyla örgütlerin yenilik yaratma kapasitelerinde de artış olmaktadır (Martin-Sardasai ve Guthrie, 2018). Bu sonuca göre eğitim örgütlerin entelektüel sermayesinin artırılması demek aynı zamanda

inovasyon odaklı yapısının da güçlendirilmesi anlamına gelmektedir. Son yıllarda inovasyon, üzerinde çokça araştırmaların yapıldığı konulardan biri olmuştur. Örgütler, inovatif rekabet avantajı elde etmek istemektedir. Örgüt içinde inovasyon süreci oluşturabilmek için örgütsel stratejisinin, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye ile uyumlu olması gerekmektedir. İnovasyon odaklı bir kültüre sahip örgütler değişime daha hızlı tepki verebilmektedir. Bu şekilde örgütler daha güçlü örgüt yapısına, güçlendirilmiş insan sermayesine ve rekabet ortamında önemli bir avantaj elde etmiş olurlar (Şeker, 2016).

Örgütsel kültür yenilikçi bir ortamı teşvik etmek için ana unsurdur. Örgüt kültürü, işlerin yapılma şeklini temsil eder. Kurumsal kültür temel faktördür ancak örgüt yapısına, çalışanların yönetimine, liderlik tarzına ve bilgi stratejisine de uymalıdır (Joseph ve Dai, 2009: 244). Örgütsel öğrenmenin inovasyon oluşturmadaki rolü, bilgi yönetimine dayalı bir kültür oluşmasına da destek sağlamaktır. Bilgi kapasitesinin artırılması, mevcut bilgi ile yeni bilginin birleştirilmesi ile mümkündür. Bunun sonucu olarak da örgütün inovasyon yeteneği artmaktadır. Bu sayede örgütler yeni bilgiler üretebilir, hatalarını düzeltebilir ve değişen rekabetçi ortama hızlı bir şekilde adapte olabilir (Avcı, 2009: 127).

İnovasyon odaklı örgüt kültürü, yenileşme ve başarı üzerine vurgu yapmaktadır. Bu kültüre sahip örgütlerde ilişkisel sermayeyi güçlendirmek adına güçlü bir müşteri odaklılık, yüksek düzeyde işbirliği ve takım çalışması kültürü hakimdir (Uzkurt, 2008). İlişkisel sermayenin güçlenmesi ile örgütler, yeniliğin oluşturduğu belirsizlik ve kaosun üstesinden el birliği ile gelebilir. Örgüt, kurulan ilişkiler ve alınan desteklerle örgüte bilgi ve tecrübe transferi yapabilir. Güçlü örgütlerin, güçlü ilişkiler ağı içerisinde yerini aldığını söylemek mümkündür.

5.1.7. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt ile Entelektüel Sermaye Algılarının Birlikte, İnovasyon Odaklı Örgüt Algılarını Yordama Düzeyi Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algıları ile entelektüel sermaye düzeylerinin birlikte, inovasyon odaklı örgüt algılarını yordayıp yordamadığı tespit edilmiştir. Buna göre, eğitim kurumlarının öğrenen örgüt yapısı ile entelektüel sermaye düzeyleri birlikte inovasyon odaklı örgütü anlamlı şekilde yordamaktadır. Öğrenen örgüt ile entelektüel sermaye birlikte inovasyon odaklı örgütü pozitif yönde ve önemli ölçüde etkilemektedir.

Bu sonuç, eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt olması ve entelektüel sermayeye sahip olması bu örgütlerin inovasyon odaklı bir yapıya sahip olmasında önemli düzeyde etkili olduğunu göstermektedir. Altan'ın (2014) yaptığı çalışmaya göre de eğitim kurumlarının öğrenen örgüt özelliği taşıması ve inovasyonun desteklenmesi ve entelektüel sermayenin önemli unsurlarından görülmektedir. Sharıfırad'a (2010: 326) göre, örgütsel öğrenmenin, hem inovasyon için hem de örgütlerin rekabet edebilirliğine katkısı bulunmaktadır ancak örgütlerde oluşan bilgi ataleti ve örgütün yalnızca mevcut bilgilerine güvenmesi, örgütsel öğrenmenin ve inovasyonun engellerindendir. Elbette ki eski bilgi ve deneyimlerden faydalanılmalıdır ancak örgütsel öğrenmeyi artırarak örgütsel inovasyonun zemin oluşturulmalıdır.

5.1.8. Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt, Entelektüel Sermaye ve Inovasyon Odaklı Örgüt Algı Düzeyleri Arasındaki Yordayıcı ve Açıklayıcı İlişkiler Örüntüsü Alt Amacına İlişkin Tartışma ve Sonuç

Bu alt amaçta “Eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt, entelektüel sermaye ve inovasyon odaklı örgüt yapısı arasında açıklayıcı ve yordayıcı bir ilişkiler örüntüsü nasıldır?” sorusuna ilişkin model önerisi yapılmıştır. Önerilen model kuramsal veriler ışığında test edilerek uyum indeksleri, regresyon ve varyans değerleri incelenmiştir. Entelektüel sermaye aracı değişken olarak modele eklenmiş ve daha sonra değişkenlerin toplam, doğrudan ve dolaylı etkilerine bakılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenen örgütün, inovasyon odaklı örgüte olumlu toplam, doğrudan ve dolaylı etkisi bulunduğu görülmüştür. Öğrenen örgütün, entelektüel sermayeye toplam ve doğrudan olumlu etkisi bulunmaktadır. Entelektüel sermayenin ise inovasyon odaklı örgüt üzerinde olumlu toplam ve doğrudan etkisi vardır. Analizlerde elde edilen bulgulara göre öğrenen örgütün inovasyon odaklı örgüt üzerinde önemli bir pozitif doğrudan etkiye sahip olduğu için araştırma hipotezini desteklemektedir. Entelektüel sermaye de inovasyon odaklı örgütü önemli ölçüde etkilemektedir. Tüm model ve değerlendirme kriterleri birlikte değerlendirildiğinde önerilen teorik modelin toplanan verilerle uyum olduğu, entelektüel sermayenin, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt arasındaki ilişkide kısmi aracı değişken olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlar, literatürde yer alan bilgilerle paralellik göstermektedir. Bontis'e (2000) göre, entelektüel sermayede örgütün verimliliğine en fazla katkısı olan ilişki (müşteri) sermayesidir. Ayrıca ilişki sermaye ve yapısal sermaye arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Karakuş ve Çobaoğlu (2013) ilişki sermayenin (müşteri) entelektüel sermayeyi

önemli ölçüde etkilediğini ifade etmektedir. Çetin ve diğerlerine (2017) göre entelektüel sermaye unsurlarından insan sermayesi, bilgi ve bilgi teknolojisi, yenilik ve AR-GE, yapısal ve ilişkisel sermaye boyutları arasında orta düzeyde olumlu ilişki bulunmaktadır. Sarıçan'da (2018) yaptığı araştırmasında eğitim örgütlerinin entelektüel birikimlerini kontrol ederek ve geliştirerek etkinliklerini ve örgüt performansını artırabileceklerini ifade etmektedir. Sezgin'e (2018) göre entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasında yüksek ilişki vardır. Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algısı arttıkça okulun insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayesine yönelik algılarının da arttığı görülmektedir.

Entelektüel sermaye tipik olarak üç bileşenden oluşmaktadır. Bunlar: dış sermaye (okul bölgesini, ebeveynleri, yerel işletmeleri ve yereldeki üniversiteler vb), iç sermaye (yönetim süreçleri, müfredat geliştirme, öğretmenlerin ve yöneticilerin işe alım süreci ve prosedürleri, inovasyon ve reform süreçleri vb.) ve insan sermayesi (çalışanların bilgi ve mesleki gelişimi ve tecrübesi, öğrenme kapasiteleri) olarak üçe ayrılmıştır. Entelektüel sermayenin yönetilmesi ve değerlendirmesi birçok farklı alanda uygulamaya ve değerlendirmeye uygundur. (Kaplan ve Norton, 1996; Stewart, 1999; Sveiby, 2001). Entelektüel sermayenin değerlendirilmesi ve yönetilmesi herhangi bir örgüt için kritiktir. Eğitim örgütlerinin temel taşı olarak görülmesi gereken entelektüel sermaye gibi maddi olmayan varlıklar bilinçli bir şekilde yönetilirse, öğrenme odaklı bir kültür oluşturulması mümkün olabilir (Basile, 2009).

Bir okulun entelektüel sermayesini tespit etmek, düzenleme ve kullanma şekli öğrencilerin öğrenmesinde fark yaratacak şekilde iyileşme yaratabilmektedir. Etkili okullar, maddi olmayan varlıklarını dengelemeye çalışan ve entelektüel sermayenin yönetimine bütüncül bir yaklaşım benimseyen okullardır. Okullara sınırlı özerliklik tanınması, okul yöneticisi, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirmeye yönelik isteksiz davranmasına yol açmaktadır (Paletta ve Alimehmeti, 2014: 124). Bir eğitim kurumunda verimlilik, etkililik ve yetkinlikten söz edilebildiği takdirde performans yönetiminin başarısından söz edilebilir. Eğitimde verimlilik, takım çalışması, okulun hedeflerinin gerçekleştirilmesi ve sinerjisi yüksek bir kültür anlamına gelir (Altan, 2018). Günümüzde bir örgütün etkili olması ve rekabet avantajı elde etmesi piyasadaki konumundan değil "kopyalaması zor" bilgi varlıklarından ve bunların kullanılma tarzından kaynaklanmaktadır. Bu örgütlerde bilgi varlıkları dinamik ve rekabetçi bir ortamda hayatta kalma aracı olarak görünmektedir. Son yıllarda yapılan

araştırmalara bakıldığında bilgi yönetimi ve örgütsel öğrenmenin, örgüt performansını iyileştirdiği görülebilir (Sharifirad, 2010: 322).

Modern örgütler, öğrenme kapasitesini, entelektüel sermayesini geliştirmek için iletişim içerisinde olduğu çevresiyle güç bir bağ kurmaya çalışır. Çevreyle ilişki içerisinde olan örgütler çalışanlarını da güçlendirir. Çalışanların güçlendirilmesi örgütün, insan sermayesini de artıran bir etkiye sahiptir (Sağlam, 2020). İnsan sermayesi, neredeyse tüm kategorilerde yer alana temel unsurdur. Bir örgüt çalışanlarının bilgi, beceri, tecrübe, istek, motivasyon, sezgi, tutum, mesleki yeterlilik, girişimcilik, yenilikçilik, kavrama yeteneği, kabullenici ve reddedici yetenek ve yaratıcılık gibi niteliklerinin toplamının örgüt adına değer ifade etmesidir. Çoğu örgüt, insan sermayesinin gelişimi için imkan oluşturma yanında bu gelişimini kendisi sağlayacak kişileri bünyesinde barındırmak ister (Çıkrıkçı ve Daştan, 2002; Guthrie, 2001; Jacobsen ve Hofman-Bang, 2005; Karakuş, 2008; Stewart, 1997). Özellikle örgüte liderlik edecek kişilerin yeterli olduğu durumda insanlar arası olumlu ilişkiler kurulmakta ve çalışanlar sürekli gelişim için motive olmaktadır. Bir çevrede, sosyo-politik, eğitimsel, ekonomik ve kontonktürel değişimlere uyum sağlama becerisi ancak etkili ve güçlü bir lider ile uyum sağlamak mümkündür (Aslan ve Karip, 2014; Balcı, 2013; Bil, 2018; Buckler, 2006; Karip, 2014; Özgenel, 2020; Schlechty, 2014). Nitelikli yöneticileri sayesinde öğrenen örgütler, insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayelerini ve inovasyon kapasitelerini geliştirebilir (Bontis, 1998, Youndt, 2005). Kendi kendine öğrenen örgütler edindikleri bilgiyi etkin bir şekilde kullanarak ve paylaşarak etkili bir örgüt olabilmektedir (Huysman ve Wulf, 2006) ve bu durum örgütlerin inovasyon kapasitelerini artıracaktır.

Öğrenen örgütler ile inovasyon odaklı örgütler arasında doğrudan bir ilişki vardır (Avcı, 2009; Calantone ve diğerleri, 2002; Keskin, 2006; Naktiyok, 2007; Weerawardena ve diğerleri, 2006; Yoldaş, 2009). Öğrenen örgüt özelliği gösteren kurumların inovasyon ve entelektüel sermayelerinde de artış gözlenmektedir (Bontis, 1998; Chen ve diğerleri; Çetin ve diğerleri, 2017; Matin ve Alavi, 2007; Youndt, 2005). Eğitim örgütleri için entelektüel sermaye okul yönetimin merkezindedir (Paletta ve Alimehmeti, 2014). Eğitim örgütlerinin iyileşmesine yönelik politikaların geliştirilmesinde, örgütlerin insan, yapısal ve ilişkisel sermayesi bağlamında değerlendirilmesi gerekmektedir (Kelly, 2004). Eğitimde bir değer zinciri olarak maddi olmayan kaynaklara önem verilmesi ve entelektüel sermayenin artırılmasına yönelik çalışmalar eğitim süreçlerinin kalitesini artıracaktır (Borneman ve Wiedenfoer, 2014). Örgüt performansının ölçütü yalnızca

ekonomik ölçütler olmamalı ve entelektüel sermaye ile ilgili soyut varlıkların geliştirilmesi ve değerlendirmesi önemsenmelidir (Altan, 2014). Eğitim çalışanlarının kurumlarında daha fazla zaman geçirmeleri, takım çalışmalarını etkin kullanmaları ve etkin bir iletişimi benimsemeleri, okul dışı paydaşlarla iletişimi güçlendirmeleri yapısal ve ilişisel sermayenin gelişimini sağlar. Sonuç olarak, eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt olarak inşa edilmesinde, değişime uyum ve inovasyon kapasitesinin artırılması etkilidir (Çetin ve diğerleri, 2016). Entelektüel sermaye gibi maddi olmayan değerli varlıkların önemsenmesi örgütün performansının artırılmasına kritik bir rol üstlenebilir. Değişen dünyada ve rekabet ortamında örgütlerin, kendi kendine öğrenerek ve inovasyon kapasitesini artırarak değişime uyum sağlamaları mümkündür.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmacılara, uygulayıcılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

- Eğitim örgütlerinin oluşan değerlerinin, ne kadarının geleneksel sabit varlıklardan oluştuğu ve ne kadarının maddi olmayan varlıklardan (entelektüel sermaye, bilgi yönetimi, inovasyon, kurum içi uzmanlık, ekip çalışması, olumlu iklim vb.) kaynaklandığı tespit eden farklı araştırmalar yapılabilir.
- Entelektüel sermaye, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu değişkenlerin örgüt çıktıları ve çalışanları (performans, motivasyon, iş tatmini, örgütsel bağlılık vb.) üzerindeki etkileri araştırılabilir.
- Eğitim örgütlerinin entelektüel sermayesinin, öğrenen örgüt ve inovasyon odaklı örgüt yapısının okul etkililiğindeki rolünün belirlenmesi için nitel araştırmalar yapılabilir.
- Entelektüel sermaye, inovasyon odaklı yapı ve öğrenen örgütü etkileyen faktörler ile bu değişkenlerin etkilediği faktörlerin belirlenmesi, okul geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabilir.
- Bu çalışmada geliştirilen “Öğrenen Örgüt Ölçeği” araştırmalarda farklı değişkenlerle kullanılarak geçerliği ve güvenirliği sınanabilir.

5.2.2.Uygulayıcılara Öneriler

- Eğitim örgütleri entelektüel sermayesini artırmak ve inovasyon odaklı bir öğrenen örgüt inşa etmek için nitelikli personel çalıştırmalıdır. Bunun için bireylerin mesleki gelişimine önem verilmeli, çalışanlarını bilgi edinme ve paylaşma kültürüne sahip olmaya ilişkin özendirmeli, yeni öğrenmelerin örgüt faydasına dönüşmesi için bireylere rehberlik etmeli, öğrenci ve velilerin okulun bir parçası haline gelmesini sağlanmalıdır.
- Eğitim kurumları, bilgi çağında kendisini sürekli geliştirmeli ve yenilemelidir.
- Eğitim örgütlerinde, ekip olma bilinci ve birlikte öğrenme kültürü desteklenmelidir.
- Eğitim örgütleri, çalışanların bireysel bilgilerini örgütsel bilgiye dönüştürdükleri bir vizyon ortaya koymalıdır.
- Okul yöneticisi ve öğretmenler, bilgi paylaşımının teşvik edildiği bir mekanizma inşa ederek bilgi kaynaklarını soyut değerlere dönüştürmelidir.
- Sürdürülebilir yeteneği geliştirmek için örgüt, bireylerden beklediği bilgi, beceri ve mesleki tecrübeleri yeniden ve net bir şekilde tanımlamalıdır.
- Örgütlerde çalışanların, düşüncelerini açık bir şekilde dile getirmesi ve yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için teşvik edici ortamlar oluşturulmalıdır.
- Eğitim örgütleri bilgi, beceri ve mesleki tecrübesi olan nitelikli personel çalıştırmalıdır. Nitelikli çalışanların, örgütün karmaşık çevresiyle etkileşimde bulunmasına önem vermelidir.
- Eğitim örgütlerinde sosyal uyum teşvik etmeli, ulaşılabilir hedefler belirlemeli ve örgütsel gelişim aşamaları net bir şekilde belirlenmelidir.
- Eğitim örgütleri, kurum çalışanlarının refahını, rızasını ve motivasyonunu önemsemelidir.
- Eğitim örgütlerinde çalışanlar güçlendirilmeli ve geliştirilmeli, örgütsel bağlılığı artırılmalı ve kendi kendilerine öğrenecekleri imkanlar yaratılmalıdır.
- Çalışanların değişime açık olduğu, inisiyatif almak ve denemekten çekinmediği, yapılan değişim ve inovasyon sürecinin parçası olduğunu hissettiği bir kültür oluşturulmalıdır.
- Eğitim örgütlerinin gelişimi için paylaşılan vizyon oluşturulmalı ve arzu edilen gelecek birlikte tasarlanmalıdır.

- Eğitim örgütlerinde değişim ve inovasyon sürecinin çalışanlar için bilinmeyen yolculuk olarak algılandığı bilinmeli ve bu sürecin onlar açısında korku ve endişe meydana getireceğı kabul edilmelidir. Bu nedenle değişim ve inovasyon sürecinin amacı netleştirilmeli, gerekliliğı anlatılmalı, çalışanların sürece katılımı sağlanmalı ve onların inovasyon yaratma kapasitelerine güvenilmelidir.
- Tüm örgütsel faaliyetler izleme ve değerlendirme sürecinden geçirilmeli, sonuç ve uygulamalar analiz edilmelidir. Örgütler, ürün ve hizmetleri hakkında geri bildirim almalıdır.

5.2.3. Politika Yapıcılara Öneriler

- Öğrenen örgüt çalışmaları stratejik planlama veya planlı okul gelişim modeliyle birleştirilerek yasal bir metin bağlamında eğitim sisteminde yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- Hizmet içi eğitim kurslarında özellikle okul yöneticileri için, entelektüel sermayenin tespiti, inovasyon odaklı yapının geliştirilmesi ve okulların öğrenen örgüt olmasına ilişkin kavramların, okul yönetim süreçlerine ve okul kültürüne nasıl yerleştirecekleri konusunda kapsamlı atölye eğitimleri tasarlanabilir.
- Değişen yönetim paradigmaları ve liderlik anlayışları nedeniyle değişime zorlanan eğitim kurumlarında -öğretmen ve öğrencilerin rollerinin değişmesi nedeniyle- örgün, uzaktan ve online eğitim gibi farklı eğitim metotlarının uygulanması için oluşan inovasyon süreci desteklenmelidir.
- Eğitim kurumlarında, multimedya ve teknoloji tabanlı öğrenme merkezleri kurulmalı ve geliştirilmelidir. Yönetici ve diğer çalışanların teknoloji tabanlı öğrenme yetenekleri artırılmalıdır.
- Eğitim örgütlerinin kalitesinin, bilgili ve sürekli öğrenmeye çalışan nitelikli insanları bünyesinde bulundurmasıyla artacağı bilinmektedir. Bu nedenle meslek öncesinde doğru işe alım yöntemi belirlenmeli, meslek sırasında ise öğrenmeyi ve gelişimi destekleyen bir çalışma kültürü inşa edilmelidir.
- Eğitim örgütlerinin yapısı, sosyal, politik ve ekonomik koşullar dahil olmak üzere çevreye karşı duyarlı “açık sistemler” olarak şekillendirilmelidir.
- Eğitim örgütlerinin etkili olabilmesi için etkili lidere sahip olması gerektiğı bilinmelidir. Bu nedenle yöneticilik tarzı geleneksel olmaktan çıkarılarak, açık ve katılımcı yönetim anlayışına sahip, toplumla etkileşimi güçlü, çalışanların

iyiliği için mücadele eden, onların ihtiyaçlarına cevap veren ve güvene dayalı bir iklim oluşturabilen lider yöneticiler yetiştirilmelidir.



KAYNAKÇA

- Ahmed, P. ve Shepherd, C. D. (2010). *Innovation Management*. UK: Pearson Education Limited.
- Akat, Ö. ve Taşkın, Ç. (2010). *Araştırma Yöntemlerinde Yapısal Eşitlik Modelleme*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Akpınar, A. T. (2000). Entelektüel Sermaye Kavramı. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1: 51-59.
- Altan S. (2014). *Entelektüel sermaye ve okul performansı: Özel ortakullarda bir araştırma (Yayınlanmamış Doktora Tezi)*. Okan üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altan, S. (2018). Intellectual Capital and School Performance: A Study on Private Schools. *Education and Science*, 43(196): 215-242.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. ve Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5): 1154–1184.
- Ambrosini, V., Collier, N. ve Jenkins, M. (2009). A Configurational Approach to the Dynamics of Firm Level Knowledge. *Journal of Strategy and Management*, 2(1): 4-30.
- Argentin, G., Barone, C. ve Notermans, T. (2015). School Reform: Innovation and the Rhetoric of Change. *Italian Politics*, 31: 135-154.
- Argüden, Y. (2005). *Entelektüel Sermaye*. İstanbul: Arge.
- Argyris C. ve Schön, D. A. (1978). *Organizasyonel Learning: A Theory of Action Perspective*. California-USA: Addison-Wesley Publishing Company
- Arıkan C. L. ve Enginoğlu D. (2016). Kurumsal Sermayenin Bir Stratejik Yönetim Aracı Olarak İncelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1): 123-138.
- Arslan, H. ve Kesik F. (2016). Yenilikçi Okul Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4): 463-482.

- Aslan, H. ve Karip, E. (2014). Okul Müdürlerinin Liderlik Standartlarının Geliştirilmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(3): 255-279.
- Aşıkoğlu, R., Kurt, M. ve Özcan, K. (2008). *Entelektüel Sermaye Teori, Uygulama ve Yeni Perspektifler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Avcı, U. (2005). *Örgütsel öğrenme-örgütsel performans ilişkisi: konaklama işletmelerinde örgütsel öğrenme-örgütsel performans ilişkisine yönelik inceleme* (Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Avcı, U. (2009). Öğrenme Yönelimliliğin Yenilik Performansı Üzerine Etkisi: Muğla Mermer Sektöründe Bir İnceleme. *Zonguldak Karaelmas University Journal of Social Sciences*, 5(10): 121-138.
- Aydın, M. (2019). *Okul müdürlerinin yenilikçi algılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Doktora Programı, İstanbul.
- Aytaç, T. (2014). Okullarda Bütünleştirilmiş Yetenek Yönetimi Modeli: Öğretmen Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39: 1-24.
- Bacon, F. (1999). *Novum Organum* (Çev. S. Önal). Ankara: Doruk Yayıncılık.
- Bal Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilimi Dalı, İstanbul.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2): 61-82.
- Balcı, A. (2013b). *Etkili Okul: Okul Geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Akademi
- Ballestas, C. L. (2016). Aspectos de Innovación Schumpeteriano: El Emprendimiento, El Perfil Del Empresario En El Contexto Social. *Dictamen Libre*, 1(17): 73-80.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

- Baranano, A. M. (2005). Gesto Da Inovao Tecnolgica: Estudo De Cinco Pmes Portuguesas. *Revista Brasileira de Inovao*, 4(1): 57–95.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51: 1173–1182.
- Barret, P. (2007). Structural Equation Modelling: Adjudging Model Fit. *Personality and Individual Differences*, 42: 815-824.
- Barutcugil, İ. (2002). *Bilgi Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Basile C. G. (2009). *Intellectual Capital: The Intangible Assest of Professional Development Schools*. New York: State University of New York Press
- Bassi, L. J. ve Van Burgen, M. E. (1999). Valuing Investment in Intellectual Capital. *International journal of technology management*, 18(5): 414-432.
- Bayram, N. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş*. Bursa: Ezgi Yayınevi.
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen rgti örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Ankara.
- Bilir, B. (2014). *ğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). anakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Bodur, E. (2019). *Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin ğretmen görüşleri: Bolu İli rneği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bontis, N. (1996). There’s a Priceon Your Head: Managing Intellectual Capital Strategically. *Business Quarterly*, Summer: 3-9.
- Bontis, N. (1998). Intellectual Capital: An Exploratory Study That Develops Measures and Models. *Management Decision*, 36(2): 63-76.
- Bontis, N. (1999). Managing an Organizational Learning System By Aligning Stocks end Flows of Knowledge: An Empirical Examination of Intellectual Capital, Knowledge Management and Business Performance. *Management of Innovation*

and New Technology Research Centre.
<https://macsphere.mcmaster.ca/bitstream/11375/5371/1/fulltext.pdf> [18 Mart
2020]

- Bontis, N. (2001). Assessing Knowledge Assets: A Review of The Models Used to Measure Intellectual Capital. *International Journal of Management Reviews*, 3(1): 41-60.
- Bontis, N., Crossan, M. M., ve Hulland, J. (2002). Managing an Organizational Learning System By Aligning Stocks and Flows. *Journal of Management Studies*, 39(4): 437-469.
- Borneman, M. ve Wiedenhofer R. (2014). Intellectual Capital in Education: A Value Chain Perspective. *Journal of Intellectual Capital*, 15(3): 451-470.
- Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., ve Powers, J. D. (2007). Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations. *Children & Schools*, 29(4): 199-208.
- Bozkurt, B. E. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okulların yenilikçilik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Braham, B. J. (1998). *Öğrenen Bir Organizasyon Yaratmak*. Ankara: Rota Yayıncılık.
- Brandt, R. (2003). Is This School a Learning Organization? 10 Ways to Tell. *Journal of Staff Development*, 24(1): 10-16.
- Brooking, A. (1996). *Intellectual Capital: Core Assets for the Third Millennium Enterprise*. London: Thomson Business Press.
- Brown, R. (2011). Administration of Tecnology; Teaching, Learning and Resource Management. In R. Papa (Ed.), *Technology Leadership for School Improvement*, USA: SAGE Publications, 22-45.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research*. New York: Guilford Publications.
- Bryman, A. ve Crame, D. (2001). *Quantitative Data Analıysis with SPSS Release 10 for Windows*. London: Routledge Press

- Buckler, B. (1996). A Learning Process Model to Achieve Continuous Improvement and Innovation. *The Learning Organization*, 3(3): 31-39.
- Buckman, R. (2004). *Building a Knowledge-Driven Organization*. U.S.A.: McGraw-Hill Companies Published.
- Budak, G. ve Budak G. (2004). *İşletme Yönetimi (5. Baskı)*. İzmir: Barış Yayınları.
- Bui, H. ve Baruch, Y. (2010). Creating Learning Organizations: A Systems Perspective. *The Learning Organization*, 17(3): 208-227.
- Büyüközkan, G. (2002). Entelektüel Sermaye Yönetimi. *KalDer Forum Dergisi*, Nisan-Mayıs-Haziran: 35-44.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calantone, R. J., Cavuşgil, S. T. ve Zhao, Y. (2002). Learning Orientation, Firm Innovation Capability, and Firm Performance. *Industrial Marketing Management*, 31(6): 515-524.
- Casey, N. H. (2010). Integrated Higher Learning an Investment in Intellectual Capital for Livestock Production. *Livestock Science*, 130(1-3): 83- 94.
- Castello J. M., Gonzalez A. A. ve Ortiz M. P. (2019). Applied Innovation Methodology: A Proposal for A Dynamic Sustainable Environment for the Generation of Innovation and Knowledge Management Practices in SMES. In Peris-Ortiz M., vd. (Ed.), *Knowledge, Innovation and Sustainable Development In Organizations, Innovation, Technology: A Dynamic Capabilities Perspective*, Switzerland: Springer International Publishing AG, 61-76.
- Catherine, L. W. ve Pervaiz K. A. (2003). *Organisational Learning: A Critical Review the Learning Organization*.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.123.5478&rep=rep1&type=pdf> [23 Ekim]
- Chang, S., Chen, S. ve Lai, J. (2008). The Effect of Alliance Experience and Intellectual Capital on the Value Creation of International Strategic Alliances. *Omega*, 36(2): 298-316.

- Chang, S.L. (2007). *Valuing intellectual capital and firms performance: modifying value added intellectual coefficient (VAIC™) in Taiwan IT industry* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). A.B.D: Golden Gate University.
- Chen, C. J., Huang J-W ve Hsiao Y. C. (2010). Knowledge Management and Innovastiveness: The Role of Organization Climate and Structure. *International Journal of Manpower*, 31(8): 848-870.
- Chen, J., Zhaohui, Z. ve Xie, H. Y. (2004). Measuring Intellectual Capital. *Journal of Intellectual Capital*, 5(1): 195-212.
- Cheng, E. C. K. (2012). Knowledge Strategies for Enhancing School Learning Capacity. *International Journal of Education Management*, 26(6): 577–592.
- Cheng, E. C. K. (2015). Knowledge Sharing for Creating School Intellectual Capital. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191: 1455–1459.
- Cohen, M.D., March, J.G. ve Olsen, J.P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1): 1-25.
- Cohen-Charash, Y. ve Spector, P. (2001). The Role of Justice In Organizations: A Metaanalysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 86: 278-321.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(1): 1-9.
- Çalışkan F. (2009). *Okul kültürünün entelektüel sermaye üzerindeki etkisini incelemeye yönelik bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Çelik, H. E. ve Yılmaz, V. (2013). *Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, V. (2000). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çelik, V. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çetin M. ve Kınık Ş. F. (2020). *Yükseköğretimde Bilgi Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

- Çetin M. ve Subaş A. (2014). Öğrenen Okul Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmenlerin Öğrenen Okula İlişkin Algılarının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 16(1): 264-304.
- Çetin, M., Akpolat T. ve Özdemir A. N. (2017). Okullarda Entelektüel Sermaye Kullanımı ile Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Arasındaki İlişki. https://inesjournal.com/?mod=makale_tr_ozet&makale_id=37714 [10 Aralık]
- Çıkrıkçı M. ve Daştan A. (2002). Entelektüel Sermayenin Temel Finansal Tablolar Aracılığıyla Sunulması. *Bankacılar Dergisi*, 43: 18-32.
- Çınar, Ö. (2019). *Yapısal Eşitlik Modeli: Örnek Bir Uygulama (Çok Değişkenli Analiz Metotları: Yapısal Eşitlik Modellemesi Banka Çalışanlarına Yönelik Bir Uygulama)*. İstanbul: Hiperyayın
- Çoban H. (1997). *Bilgi Toplumuna Planlı Geçiş*. İstanbul: İnkılap Kitabevi
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı Okulların Anahtarı: Etkili Okul Değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26: 114-134.
- Dağhan, E. (2019). *Okulların yenilikçi olma özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumu ve örgütsel bağlılıkları ile olan ilişkilerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı, Samsun.
- Dahlander, L. ve Gann, D. M. (2010). How Open is Innovation? *Research Policy*, 39(6): 699–709.
- Davenport, T. D. ve Prusak, L. (1998). *Working Knowledge: How Organizations Manage What They Know*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press
- Demir E. (2019). *Anadolu Lisesi öğretmenlerinin entelektüel sermaye algısı ve akademi iyimserliği ile okulun akademi başarısı arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- DeVellis. R. F. (2017). *Ölçek Geliştirme (T. Toktan, Çev.)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Diggins, P. B. (1997). Reflections on Leadership Characteristics Necessary to Develop and Sustain Learning School Communities. *School Leadership and Management*, 17(3), 413-425.
- Dirani K. M. (2009). Measuring the Learning Organization Culture, Organizational Commitment and Job Satisfaction in the Lebanese Banking Sector. *Human Resource Development International*, 12(2): 189-208.
- Dixon, N. M. (1992). Organizational Learning: A Review of the Literature With Implications for HRD Professionals. *Human Resource Development Quarterly*, 3(1): 29–49.
- Dobni, C. B. (2008). Measuring Innovation Culture in Organizations. *European Journal of Innovation Management*, 11(4): 539-559.
- Douglas, M. A., Overstreet, R. E. ve Hazen, B. T. (2016). Art of the Possible or Fool's Errand, Diffusion of Large-Scale Management Innovation. *Business Horizons*, 59: 379 - 389.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. New York: Harper Collins.
- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship*. New York: Harper Row Publishing
- Dunn, E. (1971). *Economic and Social Development*. A Process of Social Learning. Baltimore: John Hopkins Press.
- Earl M. (2001). Knowledge Management Strategies; Toward a Taxonomy. *Journal of Management Information Systems*, 18(1): 215-233.
- Edvinsson L. (1997). Developing Intellectual Capital at Skandia. *Long Range Planning*, 30(3): 366-373.
- Edvinsson, L. ve Malone, M. S. (1997). *Intellectual Capital Realizing Your Company's True Value By Finding its Hidden Brain Power*. New York: Harper Business Harper Collins Publishers.
- Edvinsson, L. ve Sullivan, P. (1996). Developing a Model for Managing Intellectual Capital. *European Management Journal*, 14(4): 356–364.

- Ellis, S., Caridi, O., Lipshitz, R., ve Popper, M. (1999). Perceived Error Criticality and Organizational Learning: An Empirical Investigation. *Knowledge and Process Management*, 6(3): 166–175.
- Engström, T. E., Westnes, P. ve Furdal Westnes, S. (2003). Evaluating İntellectual Capital in The Hotel Industry. *Journal of Intellectual Capital*, 4(3): 287-303.
- Eraslan F. (2014). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Sakarya.
- Erdoğan, C. (2011). *İşgören Motivasyonunun İnovasyon Performansına Etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, İstanbul.
- Ergun, E. ve Yılmaz, O. (2013). Entelektüel Sermayenin, Rekabet ve Yenilikçilik ile İlişğine Literatür Açısından Genel Bir Bakış. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(1): 129-134.
- Feiwei, G. R. (1975). The Intellectual Capital of Michal Kalecki: A Study in Economic Theory and Policy. *Politics & Society*, 6(4): 518–519.
- Fidan, M. (2018). *Okullarda örgütsel yaratıcılık ve yönetsel inovasyone ilişkin öğretmen görüşlerinin incelemesi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı, Ankara.
- Field, A. (2017). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics: North American edition*: Sage.
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6. Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Fullan, M. (2005). *The New Meaning of Educational Change* (3. Baskı). London: Taylor & Francis e-Library
- Fullan, M. G. (1993). *Change Forces: Probing The Depths of Educational Reform*. London: Falmer Press.

- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (1992). *Teacher Development and Educational Change*. In M. Fullan, ve A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers' College Press
- Gandotra, N. K. (2010). Innovation Culture for Sustainable Competitive Advantage. *APJRB*, 1(2): 51-59.
- Garratt, B. (1994). *The Learning Organisation*. London: Fontana.
- Gorelick, C. (2005). Organizational Learning vs The Learning Organization: A Conversation with a Practitioner. *The Learning Organization*, 12(4): 383–388.
- Goss, D. (2005). Schumpeter's legacy: Interaction and Emotions in The Sociology of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(2): 205-219.
- Göl, E. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları Kırıkkale ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Edirne.
- Göl, E. ve Bülbül, T. (2012). The Perceptions of the Teachers Regarding the Innovation Management Efficacies of the Primary School Administrators. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, Sayı 8(2): 97-109.
- Görmüş, A. Ş. (2009). Entelektüel Sermaye ve İnsan Kaynakları Yönetiminin Artan Önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(1): 57-7.
- Gupta, G. (2011). Organisational Culture and Creative Behaviour: Moderating Role of Creative Style Preference. *Int. J. Innovation and Learning*, 10(4): 429-441.
- Guthrie J. (2001). The Management, Measurement and The Reporting of Intellectual Capital. *Journal of Intellectual Capital*, 2(1): 27-41.
- Guthrie, J. ve Petty, R. (2000). Intellectual Capital: Australian Annual Reporting Practices. *Journal of Intellectual Capital*, 1(3): 241–251.
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi Yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4): 351-371.

- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (Journal of Turkish Educational Sciences)*, 2(1): 137-160.
- Gümüşluoğlu, L. ve İlsev, A. (2009). Transformational Leadership, Creativity, and Organizational Innovation. *Journal of Business Research*, 62(4): 461-473.
- Güngör, G. ve Celep, C. (2016). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Örgüt İçi Bilgi Paylaşımı, Örgütsel Öğrenme ve Entelektüel Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3): 932-947.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Advanced Diagnostics for Multiple Regression. Multivariate Data Analysis* (7th Edition). England: Pearson Prentice Hall Publishing.
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. New York: Sage Publications.
- Harrison, R. ve Kessels, J. (2004). *Human Resource Development in A Knowledge Economy*. New York: Palgrave Macmillan Pub.
- Hartmann, A. (2006). The Role of Organizational Culture in Motivating Innovative Behaviour in Construction Firms. *Construction Innovation: Information, Process, Management*, 6(3): 159–172.
- Hermans R. ve Kauranen I. (2005). Value Creation Potential of Intellectual Capital in Biotechnology Empirical Evidence From Finland. *R&D Management*, 35(2): 171–85.
- Herrera, M. M. ve Álvarez, J. G. C. (2015). Características Para Promover El Emprendimiento La Innovación. Marco General Para La Formación En Las Universidades. *UPIICSA, Investigación Interdisciplinaria*, 1(2): 32–45.
- Hesselbein, F. ve Johnston, R. (2002). *On Creativity, Innovation, and Renewal: A Leader to Leader Guide*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass Publishing.
- Hitt, W. D. (1995). The Learning Organization: Some Reflections on Organizational Renewal. *Leadership & Organization Development Journal*, 16(8): 17-25.

- Hockley A. (2009). Managing Innovation in Educational Organisations. https://qualitraining2.ecml.at/Portals/14/documents/training-resources/14_Managing%20Innovation%20in%20Educational%20Contexts_Hockley%20A_2009.pdf?ver=2019-10-30-071744-560 [27 Mart]
- Holme, J. J. ve Rangel, V. S. (2012). Putting School Reform in Its Place. *American Educational Research Journal*, 49(2): 257–283.
- Hsu, Y. H. ve Fang, W. (2009). Intellectual Capital and New Product Development Performance: The Mediating Role of Organizational Learning Capability. *Technological Forecasting and Social Change*, 76: 664-677.
- Hu, L. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1): 1-55.
- Hult, G. T. M. ve Ferrell, O. C. (1997). Global Organizational Learning Capacity in Purchasing: Construct and Measurement. *Journal of Business Research*, 40(2): 7–111.
- Hussi T. (2004). Reconfiguring Knowledge Management Combining Intellectual Capital, Intangible Assets and Knowledge Creation. *Journal of Knowledge Management*, 8(2): 36–52.
- Huysman, M. and Wulf, V. (2006). IT to Support Knowledge Sharing in Communities, Towards a Social Capital Analysis. *Journal of Information Technology*, 21: 40-51.
- Igel B. ve Islam N. (2001). Strategies for Service and Market Development of entrepreneurial Software Designing Firms. *Technovation*, 21(3): 157-166.
- Isaacson, N. ve Bamberg, J. (1992). Can Schools Become Learning Organisations? *Educational Leadership*, 50(3): 42-44.
- Itami, H. ve Roehl, T. W. (1991). *Mobilizing Invisible Assets*. London: Harvard University Press.
- İnce M. ve Oktay E. (2006). Bilginin Bir Stratejik Güç Olarak Önemi ve Örgütlerde Bilgi Yönetimi. *Selçuk Üniversitesi İİBF Dergisi*, 9(10): 15-29.

- Jacobsen, K. ve Hofman-bang, P. (2005). *Entelektüel Sermaye IC Rating Modeli*. İstanbul: ARGE Danışmanlık.
- Joseph K. E. ve Dai C. (2009). The Influence of Organizational Culture on Organizational Learning, Worker Involvement and Worker Productivity. *International Journal of Business and Management*, 4(9): 243-250.
- Jung, D. I., Chow, C. ve Wu, A. (2003). The Role of Transformational Leadership in Enhancing Organizational Innovation: Hypotheses and Some Preliminary Findings. *The Leadership Quarterly*, 14(4-5): 525-544.
- Kaiser, A. ve Kragulj, F. (2015). Building Intellectual Capital By Generative Listening and Learning From the Future. The 7th European Conference on Intellectual Capital (ECIC 2015) içinde (165-172. Ss) Technical University of Cartagena, Spain.
- Kandemir, T. (2008). Entelektüel Sermaye Kavramı ve Tarihsel Gelişimi. İçinde Rıza A. (Ed), *Entelektüel Sermaye: Teori, Uygulama ve Yeni Perspektifler*, Ankara: Gazi Kitapevi, 23-36.
- Kanıbir, H. (2004). Yeni Bir Rekabet Gücü Kaynağı Olarak Entelektüel Sermaye ve Organizasyonel Performansa Yansımaları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3): 77-85.
- Kannan G. ve Aulbur (2004). Intellectual Capital: Measurement Effectiveness. *Journal of Intellectual Capital*, 5(3): 349-413.
- Kanter, R. M. (1983). *The Change Masters*. New York: Simon & Schuster
- Kanter, R. M. (2013). *İnovasyon: Klasik Tuzaklar: Esaslar* (Çev. İnan M.). İstanbul: Optimist Yayıncılık
- Kaplan, D. (2000). *Structural Equation Modeling: Foundations and Extensions, Advanced Quantitative Techniques in The Social Sciences* (1. Baskı). California: Sage Publications.
- Kaplan, R. ve Norton, D. (1992). The Balanced Scorecard – Measures That Drive Performance. *Harvard Business Review*, Ocak-Şubat:71-79.
- Kaplan, R. ve Norton, D. (1996). *The Balanced Score Card*. Boston, MA: HBS Press.

- Kaplan, R.S. ve Norton, D.P. (1996). Using The Balanced Scorecard as a Strategic Management System. *Harvard Business Review*, 74(1): 75-85.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınları
- Karabetyan L. (2019). *Örgütsel öğrenme, bilgi yönetimi ve inovasyonun örgütsel performansa etkisi: hizmet işletmelerinde bir uygulama* (Doktora Tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Karacan, S. (2004). Entelektüel Sermaye ve Yönetimi. *Mali Çözüm Dergisi*, 69: 177-199.
- Karadağ, E. (2009). Ruhsal Liderlik ve Örgüt Kültürü: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3): 1357-1405.
- Karakuş, M. (2008). Eğitim Örgütlerinde Entelektüel Sermayenin Yönetimi, *Milli Eğitim Dergisi*, Güz, 178: 334-349
- Karakuş, M. ve Çobanoğlu, N. (2013). İlkokullarda Entelektüel Sermayenin Ölçülmesi ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4): 158-181.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, S., Gök, S. ve Özçetin, S. (2015). Okul Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Öğretmen Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 167-185
- Karatay, M. (2019). *Örgütsel öğrenme ve bilgi ataletinin inovasyon kabiliyeti üzerindeki etkisi ve bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Ana Bilim Dalı Yönetim Organizasyon Bilim Dalı, İstanbul.
- Kaya, A., Balay, R. ve Göçen A. (2012). Öğretmenlerin Alternatif Ölçe ve Değerlendirme Tekniklerine İlişkin Bilme, Uygulama ve Eğitim İhtiyacı Düzeyleri. *International Journal of Human Sciences*, 9(2): 1229-1259.
- Kayıhan, B. (2012). *Entelektüel Sermaye ve Otel İşletmelerinde Uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Eğitimi Anabilim Dalı, Muğla.
- Kelley, B. (2010). *Stoking Your Innovation Bonfire*. New Jersey: John Wiley & Sons.

- Kelly A. (2004). *The Intellectual Capital of Schools: Measuring and Managing Knowledge, Responsibility and Reward: Lesson From the Commercial Sector*. USA: Springer Science and Bussines Media.
- Kennedy, P. (2003). *A Guide to Econometrics*. MIT Press.
- Kerimov, R. (2011). *Entelektüel sermayenin ölçülmesi, raporlanması ve işletme performansına etkisi: Örnek bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keseroğlu H. G. (2004). Kütüphanenin Tözü: Tarih Öncesi Dönemde Bilgi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 19(3): 1-12.
- Keskin, H. (2006). Market Orientation, Learning Orientation, vnd Innovation Capabilities in SMEs. *European Journal of Innovation Management*, 9(4): 396-417.
- Kılıç, F. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında göre yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algı düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı, Bolu.
- Kırca, A. (2019). *Öğrenen örgüt ile öğretmen morali arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Denizli.
- Kızıl, C. (2010). *Entelektüel Sermaye Analizleri*. İstanbul: Derin.
- Kline, R. B. (2011). *An Easy Guide to Factor Analysis*. New York: The Guilford Press
- Koch, A. R., Binnewies, C. ve Dormann, C. (2014). Motivating Innovation in Schools: School Principals' Work Engagement as a Motivator for Schools' Innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4): 505-517.
- Koç, M., Akçay, C. ve Akyol, B. (2016). Organizational Justice Perceptions and Views on Violence of Branch Teachers Working in Primary Schools. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10): 105-117.
- Koçel, T. (2007). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Basım Yayın
- Kools, M. and Stoll L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD Education Working Papers. Paris: OECD Publishing.

- Kostoff, R. N. (2003). Stimulating Innovation. in L. V. Shavinina (ed.), *The International Handbook on Innovation*, Pergamon, 388-400.
- Köybaşı F. (2018). Okullarda Entelektüel Sermaye: Öğretmen Görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23: 139-154.
- Kreitner, R. ve Kinicki, A. (2007). *Organizational Behavior (7. Baskı)*. New York: McGraw Hill.
- Kurt, A. (2016). *Yönetici inovasyon yeterliliği ve okul kültürü ilişkisi (Bolu ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Bolu.
- Langer, A. M. (2018). *Information Technology and Organizational Learning: Managing Behavioral Change in The Digital Age (3. Baskı)*. Taylor & Francis Group.
- Latas, R. ve Walasek, D. (2016). Intellectual Capital Within the Project Management. *Procedia Engineering*, 153: 384-391.
- Leithwood, K., Jantzi, D. ve Steinbach, R. (1995). An Organisational Learning Perspective on School Responses to Central Policy Initiatives. *School Organisation*, 15(3): 229-249.
- Lentjushenkova O. ve Lapina I. (2014). The Classification of the Intellectual Capital Investments of an Enterprise. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 156: 53-57.
- Looney, J. (2009). *Assessment and Innovation in Education*. OECD Education Working Paper. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530793.pdf> [28 Nisan]
- Luecke, R. (2008). *İş Dünyasında Yenilik ve Yaratıcılık* (Çev. Parlak T.). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları
- Lundy, O. ve Cowling, A. (1996). *Strategic Human Resource Management*. London: Routledge.
- Lyle, E.R. (2012). Learning Organisation & Learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(6): 217-221.
- Machado, C. F. ve Miranda, R. M. M. (2020). About Competencies, Creativity, and Innovation in the Portuguese Textile and Clothing Sector. In Machado C. ve

- Davim J. P. (Ed.), *Reinventing Human Resource Management to Increase Organizational Efficacy*, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 93-112.
- Manual. O. (2005). Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation data. (3. Baskı). <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264013100-en.pdf?expires=1597090773&id=id&accname=guest&checksum=DAFBE73710BBAFFEEF114A228ADE1D5E>, [28 Şubat]
- Mardia, K. V. (1970). Measures of Multivariate Skewness and Kurtosis With Applications. *Biometrika*, 57(3): 519-530.
- Marquardt, M. J. (2002). *Building the Learning Organization: Mastering The 5 Elements for Corporate Learning*. USA: Davies-Black Publishing:
- Marquardt, M.J. (1996). *Building the Learning Organization: A Systems Approach to Quantum Improvement and Global Success*. New York: McGraw-Hill.
- Marsick, J. and Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in The Workplace*. London: Routledge
- Martin-Sardesai, A. ve Guthrie, J. (2018). Human Capital Loss in an Academic Performance Measurement System. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1): 53-70.
- 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.
- Maydeu-Olivares, A. ve Garcia Forero, C. (2010). Goodness-of-fit Testing. *International Encyclopedia of Education*, 7: 190-196.
- McAdam, R. ve McClelland, J. (2002). Individual and Team Based Idea Generation within Innovation Management: Organizational and Research Agendas. *European Journal of Innovation Management*, 6(2): 86-97.
- Mcgill, M. E. ve Slocum, J. W. Jr. (1993). Unlearning the Organization. *Organizational Dynamics*, 22(2): 67-79.
- Miliband, D. (2004). Personalised Learning: Building a New Relationship With Schools, address to North of England Education Conference, Belfast. <https://www.semanticscholar.org/paper/Personalised-Learning-%3A-Building-a->

New-Relationship-Miliband/7df7ceb2d78a797f3b9f2eeb09d36270083c22ac [28 Ekim]

- Monks, K., Barker, P., ve Mhanachain, A.N. (2001). Drama as an Opportunity for Learning and Development. *Journal of Management Development*, 20(5): 414-423.
- Morgan G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W. ve Barret, K. C. (2004). *SPSS for Introductory Statistics: Use And Interpretation (Second Edition)*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mürtezaoğlu, S. (2015). *Pozitif-negatif duyguların, otomatik düşüncelerin ve bazı kişisel değişkenlerin okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlik inanç düzeyleri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nahapiet, J. ve Ghoshal, S. (1998). Social Capital, Intellectual Capital and the Organizational Advantage. *The Academy of Management Review*, 23(2): 242-266.
- Naktiyok, A. (2007). Yenilik Yönetimi ve Örgütsel Faktörler. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(2): 211-230.
- Newton C. ve Tarrant T. (1992). *Managing Change in School: A Practical Handbook*. London and Newyor: Routhledge
- Ochse, R. (1990). *Before the Gates of Excellence: the Determinants of Creative Genius*. UK: Cambridge University Press.
- Odabaşoğlu, Ş. (2018). The effect of Intellectual Capital on Financial Performance in the Context of Airline Companies. *International Journal of Social Science Research*, 7(2): 211-237.
- OECD (2016). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of digital Technologies and Skills*. Paris: OECD Publishing
- Omur, Y. ve Argon, T. (2016). Teacher Opinions on the Innovation Management Skills of School Administrators and Organizational Learning Mechanisms. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66): 243-262.
- Ömür, G. A. (2016). *Yenilikçi örgütlerde inovasyon dinamikleri ile inovasyon performansı arasındaki etkileşim ve İSO inovasyon ödüllü kuruluşlarda nitel bir*

- araştırma* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Önce, S. (1999). *Muhasebe Bakış Açısı ile Entelektüel Sermaye*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Örtenblad, A. (2001). On Differences between Organizational Learning and Learning Organization. *The Learning Organization*, 8(3): 125-133.
- Örtenblad, A. (2004). The Learning Organization: Towards an Integrated Model. *The Learning Organization*, 11(2): 129-144.
- Örtenblad, A. (2005). Of Course Organizations Can Learn! *The Learning Organization*, 12(2): 213-218.
- Örtenblad, A. (2013). What do We Mean By Learning Organization? A. Örtenblad (Ed.) *Handbook of Research on the Learning Organization Adaptation and Context* (22-34). UK: Cheltenham.
- Özdamar, K. (2017). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Eskişehir: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdevecioğlu, M. ve Biçkes, D. M. (2012). Örgütsel Öğrenme ve İnovasyon İlişkisi: Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 39: 19-45.
- Özer A. (2017). *Öğrenme kültürü, inovasyon iklimi ve örgütsel dayanıklılık* (Doktora Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, A. ve Özer, N. (2012). Kaynak Temelli Yaklaşım ve Paydaş Yaklaşımı Açısından Entelektüel Sermayenin İMKB'deki Çokuluslu İşletmelerin Finansal Performansına Etkisi. 16. *Finans Sempozyumu* içinde (471-497 ss.), Erzurum.
- Özgenel, M. (2017). *Okul yöneticilerinin yaratıcı ve eleştirel düşünme eğitimleri ile karar verme stilleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler örüntüsü* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi ve Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Yönetimi Ortak Doktora Programı, İstanbul.

- Özgür İ. N. (2017). *Okul kültürü ve örgütsel adalaetin okulun yenilikçi iklimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Yüksel lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Eskişehir.
- Öztürk, M. (2017). *İlkokul müdürlerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları: İstanbul ili Avcılar ilçesi örneği* (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi ve İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Paletta A. ve Alimehmeti G. (2014). Intellectual Capital Management and school Performance. *Ricercazione*, 6(1): 111-126.
- Pedler, M., Burgoyne, J. and Boydell, T. (1991). *The Learning Company: A Strategy for Sustainable Development*. London: McGraw-Hill
- Pfister, J. (2009). *Managing Organizational Culture for Effective Internal Control*. New York: Physica-Verlag.
- Piva, M. ve Vivarelli, M. (2004). The Determinants of the Skill Bias in Italy: R&D, Organisation or Globalisation? *Economics of Innovation and New Technology*, 13(4): 329–347
- Plessis M. (2007). The Role of Knowledge Management Innovation. *Journal of Knowledge Management*, 11(4): 22-29.
- Porter M. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. London: Macmillian
- Quinn, B. (1992). *The Intelligent Organization*. New York: Free Press.
- Rastogi, P.N. (2000). Knowledge Management and Intellectual Capital the New Virtuous Reality of Competitiveness. *Human Systems Management*, 19(1): 39-48.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2000). *A First Course in Structural Equation Modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Ren, F. ve Zhang J. (2015) Job Stressors, Organizational Innovation Climate, and Employees' Innovative Behavior. *Creativity Research Journal*, 27(1): 16 -23.
- Rijal, S. (2009). Leading the Learning Organization. *Business Education & Accreditation*. 1(1):131-141.

- Ritter, D. and Brassard, M. (1998). *The Creativity Tools Memory Jogger* (1. Baskı). USA: GOAL/QPC.
- Robbins S. P., Coulter M., Decenzo D. A. (2017). *Fundamentals of Management: Management Myths Debunked*. Pearson: England.
- Roos, J., Roos, G., Edvinsson, L. ve Dragonetti, N. N. (1998). *Intellectual Capital, Navigating in The New Business Landscape*. USA: NewYork University Press.
- Russell, R. D. (1989). How Organisational Culture Can Help to Institutionalise the Spirit of Innovation in Entrepreneurial Ventures. *Journal of Organizational Change Management*, 2(3): 7-15.
- Sáenz, J., Aramburu, N. ve Rivera, O. (2009). Knowledge Sharing and Innovation Performance: A Comparison Between High-Tech and Low-Tech Companies. *Journal of Intellectual Capital*, 10(1): 22–36.
- Sağlam M. (2020). *Öğrenen örgüt anlayışının ve entelektüel sermayenin, örgütsel ustalık ve örgütlerin girişimcilik yönelimi üzerine etkisi: hizmet ve üretim sektörü yönetici algılarının karşılaştırmalı analizi (Doktora Tezi)*. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, İstanbul.
- Santos J. R. ve Pedro L. (2020). Entrepreneurship and Organizational Innovation. In Machado C. ve Davim J. P (Ed.). *Reinventing Human Resource Management to Increase Organizational Efficacy*, Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 23-36.
- Sarıçan, E. (2011). *Okullarda entelektüel sermaye, inovasyon ve etkililik ilişkisi (Yayınlanmamış doktora tezi)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- Sarros J. C. ve Cooper B. K. (2008). Building a Climate for Innovation Through Transformational Leadership and Organizational Culture. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 15(2): 145-158.
- Sawhney, M., Parikh, D. (2001) Where Value Lives in a Networked World, *Harvard Business Review*, 79(1): 79–86.
- Sawyer, M. (1985). *The Economics of Michal Kalecki*. M. E. Sharpe.

- Schechter, C. (2007). Organizational Learning Mechanisms: The Meaning, Measure, and Implications for School Improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44(2): 155–186.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu Yeniden Kurmak*. (Çev. Y.Özden, 3. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for The 21st Century: Lessons From Around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Schneider, B., Gunnarson, S. K. ve Niles-Jolly, K. (1994). Creating the Climate and Culture of Success. *Organizational Dynamics*, 23(1): 17–29.
- Schumacker, R. E. ve Lomax, R. G. (2010). *A beginner's Guide to Structural Equation Modeling*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Schumpeter, J. A. (1934). *The Theory of Economic Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schumpeter, J. A. (2003). *Capitalism, Socialism and Democracy*. London and New York: Routledge
- Schwarz, G. M., Kerr, S., Mowday, R. T., Starbuck, W. H., Tung, R. L. ve Von Glinow, M.A. (2006). Astute Foresight or Wishful Thinking? Learning From Visions. *Journal of Management Inquiry*, 15(4): 347-611.
- Secundo, G., Lombardi, R. ve Dumay, J. (2018). Intellectual Capital in Education. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1): 2-9.
- Seçer, İ. (2018). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice Of The Learning Organisation*. Doubleday: New York.
- Senge, P. M. (2006), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of The Learning Organization* (2. Baskı). London: Random House.
- Senge, P. (2011). *Beşinci Disiplin* (Çev. A. İldeniz ve A. Doğukan). Yapı Kredi Yayınları: Ankara.

- Senge, P. Cambron, N. McCobe, Lucos, T., Smith, B., Dutton, J. ve Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar: Eğitimciler, Veliler ve Eğitimle İlgilenen Herkes için Bir Beşinci Disiplin Alan Kitabı*. (Çev. M. Çetin). New York: Nicholas Breolely Puub. Ltd.
- Sezgin, E. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmen algılarına göre entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Ankara.
- Shalley, C. E. ve Gilson, L. L. (2004). What Leaders Need to Know: A Review of Social and Contextual Factors That Can Foster or Hinder Creativity. *The Leadership Quarterly*, 15(1): 33–53.
- Sharifirad, M. S. (2010). Relationship Between Knowledge Inertia and Organizational Learning. *International Journal of Information Technology and Knowledge Management*, July-December, 2(2): 323-327.
- Shavinina, L. V. (2013). The Fundemantals of Innovation Educatiton. In Ed. Shavinina L. V., *The Routledge International Handbook of Innovastion Education*, New York and Canada: Routledge, 29-51.
- Shen Y. (2008). The Effect of Changes and Innovation on Educational Improvement. *International Education Studies*. 1(3): 73-77.
- Silins, H., ve Mulford, B. (2004). Schools as Learning Organisations - Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3-4): 443–466.
- Silins, H., Zarins, S. and Mulford, B. (2002). What Characteristics and Processes Define a School as A Learning Organisation? Is This a Useful Concept to Apply to Schools? *International Education Journal*, 3(1): 24-32.
- Snyder, T. N. ve Deborah L. D. (2003). *Stratejic Innovation: Embedding Innovatin a Core Competency in Your Organization*. (Çev. Hamel G.). USA: Josse-Bass A Wiley Imprint
- Solleiro, J. L. ve Castanón, R. (2005). Competitiveness and Innovation Systems: The Challenges For Mexico's Insertion in Global Context. *Technovation*, 25: 1059–1070.

- Song, J. H. (2008). The Effects of Learning Organization Culture on The Practices of Human Knowledge-Creation (İkinokta) an Empirical Research Study in Korea. *International Journal of Training and Development*, 12(4): 265–281.
- Sönmez, R. V. (2016). *Örgüt Kültürünün İnovasyon Üzerindeki Etkisi ve Bir Araştırma* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Stewart T. A. (1991). Brainpower. *Fortune*, 123(11): 42-60.
- Stewart, T. A. (1997). *Intellectual Capital: The New Wealth of the Organization*. London: Nicholas Brealey Publishing Limited.
- Stewart, T. A. (1999). *Intellectual Capital*. New York: Currency.
- Stewart, T.A (1997). *Entellektüel sermaye: Kuruluşların Yeni Zenginliği*. (Çev. N. El Hüseyini). İstanbul: Mess Yayınları.
- Subaş, A. (2010). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf ve branş öğretmenlerinin öğrenen örgütü (okulu) algılamaları* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Sugarman, B. (2001). A Learning-Based Approach to Organizational Change: Some Results and Guidelines. *Organizational Dynamic* 30(1): 62–76.
- Suliman, A. (2013). Organizational Justice and Innovation in the Workplace: The Case of the UAE. *Journal of Management Development*, 32(9): 945–959.
- Sullivan, P. H. (1998). *Profiting from Intellectual Capital*. John Wiley & Sons
- Sveiby K. E. (1989). *The Invisible Balance Sheet: Key Indicators for Accounting, Control and Valuation of Know-How Companies*. Stockholm, Sweden: The Konrad Group.
- Sveiby, K. E. (1997). *The New Organisational Wealth*. San Francisco: Berrett-Korhler Publishers.
- Sveiby, K. E. (2001a). A Knowledge-Based Theory of The Form to Guide in Strategy Formulation. *Journal of Intellectual Capital*, 2(4): 344–358.
- Sveiby, K. E. (2001b). *Intellectual Capital and Knowledge Management*. <http://www.sveiby.com/articles/IntellectualCapital> [18 Mart]

- Şahin C., Akan D. ve Başar, M. (2014). Okullardaki Sosyal ve Entelektüel Sermaye İlişkilerinin Düzeylerinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Uşak Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2): 300-320.
- Şahin S., Çakır Ç. ve Öztürk N. (2014). Öğrenen Örgüt Profili Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(1): 153-168.
- Şahin, C. (2011). *Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerini okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi (Doktora Tezi)*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Erzurum.
- Şahin, C., Akan, D. ve Başar, M. (2014). Okulların Entelektüel Sermayeleri ile Örgütsel İmajları Arasındaki İlişkinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2): 302-317.
- Şamiloğlu, F. (2002). *Entelektüel Sermaye*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şanal M. (2006). *Entelektüel sermaye yönetimi ve Türkiye'deki sanayi işletmelerinde uygulanması üzerine bir araştırma (Yüksel Lisans Tezi)*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Hatay.
- Şanal, E. E. (2009). *Beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görevli akademik personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi)*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şeker, H. Ş. (2016). *Örgüt kültürü ve inovasyon arasındaki ilişki ve bir araştırma (Yüksek Lisans Tezi)*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı İşletme Yöneyimi ve Organizasyon Bilim Dalı, İstanbul.
- Şen, E. (2019). *Ortaokullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin öğrenen örgüt algıları ve bu okullardaki öğrencilerin başarıları (Yüksek Lisans Tezi)*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş (Temel İlkeler ve Lisrel Uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Şimşek, Y. ve Yıldırım, C. M. (2004). Öğrenen okulların kültürel yapıları. *xiii. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5. Baskı, ss. 481-498). Boston: Allyn and Bacon.
- Tapscott, D. (1998). *Dijital Ekonomi* (Çev. Ece K.). İstanbul: Koç Sistem Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve Spss İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Thomas, K. ve Allen, S. (2006). The Learning Organization: A Meta Analysis of Themes in Literature. *The Learning Organization*, 13(2): 123-139.
- Tibet, B. A. (2015). *İlk ve orta dereceli okullarda örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcıları* (Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tidd, J., Bessant, J. ve Pavitt, K. (1997). *Managing Innovation: Integrating Technological, Market and Organizational Change*. Chichester, UK: John Wiley.
- Toktok E. H. (2016). School Leaders' Innovation Management and Organizational Stress: A Relational Model Study. *Universal Journal of Educational Research*, 4(12): 173-179.
- Tseng, C.-Y. ve James Goo, Y.-J. (2005). Intellectual Capital and Corporate Value in an Emerging Economy: Empirical Study of Taiwanese Manufacturers. *R and D Management*, 35(2): 187–201.
- Tunçer A. (2018). *Entelektüel sermayenin işletme performansına etkisinde yenileşimi destekleyen örgüt ikliminin rolü: büyük ölçekli işletmelerde bir araştırma* (Doktora Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tushman M. ve Nadler D. (1986). Organizing for Innovation. *California Management Review*, 28(3):74-92.
- Ulutin H. C. (2010). *Okul yöneticilerinin kurumsal kimliğine ve örgütsel öğrenme kapasitelerine ilişkin algıları* (Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Ankara.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve Spss ile Veri Analizi*. Ankara: Detay.
- Uysal, A. (2005). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yüksek Lisans Tezi).

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi
Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı, Konya.

- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada Değer Yaratma Aracı Olarak Yenilik Yönetimi ve Yenilikçi Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayın
- Ünal, A. (2006). *İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon açısından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünal, O. (2010). Entelektüel Sermayenin Raporlanması ve UMS 38 Maddi Olmayan Duran Varlıklar Standardı Kapsamında Değerlendirilmesi. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 20-39.
- Van Buren M. E. (1999). A Yardstick for Knowledge Management. *Training and Development*, 53(5): 71–78.
- Van Horn, R. (2001). Intellectual Capital. *Phi Delta Kappa*, 82(9): 721–723.
- Vantassel-Baska, J. (2013). From Creativity Education to Innovation Education. In L. V. Shavinina (Ed.), *The Routledge International Handbook of Innovastion Education*, New York and Canada: Routledge, 111-128.
- Vorakulpipat, C. ve Rezgui, Y. (2008). An Evolutionary and Interpretive Perspective to Knowledge Management. *Journal of Knowledge Management*, 12(3): 17–34.
- Watkins, K. E. ve O’Neil, J. (2013). The Dimensions of The Learning Organization Questionnaire (the DLOQ). *Advances in Developing Human Resources*, 15(2): 133–147.
- Watkins, K. ve Marsick, V. (1993). *Sculpting the Learning Organization*. San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Watkins, K. ve Marsick, V. (1996). *In action: Creating the Learning Organization* (1. Baskı). Alexandria, VA: ASTD Press.
- Weerawardena, J., O’Cass, A. ve Julian, C. (2006). Does Industry Matter? Examining the Role of Industry Structure and Organizational Learning In Innovation and Brand Performance. *Journal of Business Research*, 59(1): 37–45.
- Weiner, N. (1965). *Cybernetics* (2.Baskı). USA: Cambridge, Mass. M.I.T.Press

- Williams, R. L. ve Bukowitz, W. R. (2001). The Yin and Yang of Intellectual Capital Management: The Impact of Ownership on Realizing Value From Intellectual Capital. *Journal of Intellectual Capital*, 2(2): 96–110.
- Yaman M. (2018). *Okul müdürlerinin inovasyon yeterlilikleri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ortak Yüksek Lisan Programı, İstanbul.
- Yanar, Ö. (2013). Entelektüel Sermaye ve Örgütlerin Performansı Üzerine Etkisi. *Maltepe Üniversitesi İİBF Ekonomik, Toplumsal ve Siyasal Analiz Dergisi*, 2: 79-95.
- Yaşar, İ. (2020). *İlkokul ve ortaokullarda çalışan öğretmenlerin perspektifinden okulların yenilikçilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Şanlıurfa.
- Yıldız S. (2010). *Entellektüel sermayenin işletme performansına etkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim ve Organizasyon Bilim Dalı, İstanbul.
- Yılmaz, V. ve Varol, S. (2015). Hazır Yazılımlar ile Yapısal Eşitlik Modellemesi: AMOS, EQS, LISREL. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 44: 28-44.
- Yiğit Y. (2013). *Bazı değişkenlere göre okul yöneticisi ve öğretmenlerin bilgi yönetimi tutumları ile öğrenen okul (örgüt) algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Sivas.
- Yiğit, S. (2014). Kültür, Örgüt Kültürü ve İnovasyon İlişkisi Bağlamında “İnovasyon Kültürü”. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2: 1-7.
- Yoldaş, S. Ş. (2019). *The relationship between teachers' learning organization perceptions and their attitudes towards change* (Thesis of Master of Science). Middle East Technical University The Graduate School Of Social Sciences The Department Of Educational Sciences, Ankara.

Youndt, M. A. (1998). *Human Resource Management Systems, Intellectual Capital, and Organizational Performance* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), The Pennsylvania State University, <http://proquest.umi.com/>

Yükser, B. (2017). *Dönüştürücü liderliğin rekabet üstünlüğü ve entelektüel sermaye performansı ile ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. (Yüksek Lisans Tezi)*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Ekonomi Finans Anabilim Dalı, Aydın.



ÖZGEÇMİŞ

- 1999 – 2004** Aksaray Lisesi
- 2006 – 2010** Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı
- 2010 – 2014** İstanbul/Sultanbeyli Zübeyde Hanım İlkokulu – Öğretmen (MEB)
- 2011 – 2016** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, Tezli Yüksek Lisans Programı
- 2014 – 2017** İstanbul/Sultanbeyli Hasanpaşa İlkokulu - Müdür Yardımcısı (MEB)
- 2011 – 2015** Anadolu Üniversitesi, Kamu Yönetimi (Lisans)
- 2017 – 2021** İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı
- 2017 –** İstanbul/Sultanbeyli Cumhuriyet İlkokulu/Ortaokulu – Müdür (MEB)

İletişim Bilgileri

EKLER

EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli meslektaşım,

Bu araştırmada “eğitim örgütlerinin öğrenen örgüt, yenilikçi okul ve entelektüel sermaye eğilimlerini belirlemek” amaçlanmıştır. Araştırma bulguları sadece akademik amaçlar doğrultusunda kullanılacağı gibi katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Cevaplar ve kimlik bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Soruları cevaplarken rahatsız olduğunuz bir durumda cevaplamayı sonlandırabilirsiniz. Araştırmanın güvenilir bulgulara ulaşabilmesi maddelere vereceğiniz samimi ve içten cevaplara bağlıdır.

Değerli zamanınızı ayırdığınız için teşekkür ederiz.

Not: Araştırmada kişisel veri toplanacağından 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanunu ve ilgili mevzuat uyarınca kişisel verileri korumak amacıyla gerekli tüm tedbirler alınacak, gerekli her türlü yükümlülük özenle yerine getirilecektir. Çalışma bilimsel bir araştırma için veri toplamayı amaçlamaktadır. Çalışma sonuçları sadece bilimsel amaçlarla kullanılacak, çalışmanın sonuçları katılımcıların aleyhine olacak şekilde kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır, verdiğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve kimliklerinizi açık edici davranışlardan kaçınılacaktır. Çalışmaya katılım sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissetmeniz durumunda istediğiniz zaman katılımınızı sona erdirebilirsiniz.

Prof. Dr. Münevver ÇETİN
Marmara Üniversitesi
Öğretim Üyesi

Fatih BAYDAR
Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Doktora Öğrencisi

Cinsiyetiniz

- ☐ Kadın
☐ Erkek

Yaşınız

- ☐ 25 yaş ve altı
☐ 26 - 30 yaş
☐ 31 - 35 yaş
☐ 36 - 40 yaş
☐ 41 - 45 yaş
☐ 46 - 50 yaş
☐ 51 yaş ve üstü

Mezuniyet Durumunuz

- ☐ Yüksek Okul
☐ Lisans
☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora

Mesleki Yılımız

- ☐ 5 yıl ve altı
☐ 6 - 10 yıl
☐ 11 - 15 yıl
☐ 16 - 20 yıl
☐ 21 - 25 yıl
☐ 26 yıl ve üstü

Görev Yaptığınız Okul Türü

- ☐ Anaokulu
☐ İlkokul
☐ Ortaokul
☐ Ortaöğretim

Görevi

- ☐ Öğretmen
☐ Müdür Yardımcısı
☐ Müdür

EK-2: ÖĞRENEN ÖRGÜT ÖLÇEĞİ

Öğrenen Örgüt Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	0	1	2	3	4
Kurumda, geleceğe yönelik kararlar alınırken herkesin fikri alınır.	0	1	2	3	4
Kurumda, ekip ruhuna uygun şekilde çalışma teşvik edilir.	0	1	2	3	4
Kurumda, başarının bireysel değil ekip olarak elde edildiği düşünülür.	0	1	2	3	4
Kurumun iç işleyişinde sürekli iyileştirmeler yapılır.	0	1	2	3	4
Kurumda, üyeler faaliyetlerin hangi amaca yönelik yapıldığını bilir.	0	1	2	3	4
Kurumsal amaçlara uygun şekilde toplanan bilgi işlenerek kullanılır.	0	1	2	3	4
Kurumda, faaliyetler hakkında geri bildirim alınır.	0	1	2	3	4
Çalışanlar, kurumu yeniliğin kaynağı olarak görür.	0	1	2	3	4
Kurumda, sürekli öğrenme imkanı sunan ortamlar oluşturulur.	0	1	2	3	4
Kurumda, adanmışlığı yüksek üyeler düzenli olarak bir araya gelir.	0	1	2	3	4
Kurumda, sınırları zorlayan yenilikçi fikirler oluşturulur.	0	1	2	3	4
Kurumda, yapılan işlerde güçlü bir amaç duygusu hissedilir.	0	1	2	3	4
Kurumda, yaşanan sorunlarla ilgili çözüm önerileri açıkça dile getirilir.	0	1	2	3	4
Kurumda, üyeler ortak vizyona güçlü bir şekilde bağlıdır.	0	1	2	3	4
Çalışanlar, kurumdaki kalıp düşünceleri tartışabilir.	0	1	2	3	4
Çalışanlar, kişisel vizyonlarını gerçekleştirebilme kararlılığına sahiptir.	0	1	2	3	4

EK-3: YENİLİKÇİ OKUL ÖLÇEĞİ

Yenilikçi Okul Ölçeği	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
Yöneticiler ve personel arasında güven yüksektir.	1	2	3	4	5
Tüm okul çalışanları problem çözme sürecine dahil edilir.	1	2	3	4	5
Okul çalışanları ortak hedefleri paylaşırlar.	1	2	3	4	5
Yenileşmeyi sağlamak için paylaşılan bir vizyon oluşturulur.	1	2	3	4	5
Yaratıcılığı teşvik eden bir iklim vardır.	1	2	3	4	5
Herkesin fikirlerine saygı gösterilir.	1	2	3	4	5
Yenileşmeyi sağlamak için takım çalışmaları desteklenir.	1	2	3	4	5
Yeniliklerin gerçekleşmesi için herkes üzerine düşeni yapar.	1	2	3	4	5
Bireylerin yeni şeyler denemelerine imkan veren bir atmosfer vardır.	1	2	3	4	5
Öğretmenler yenilikçi kararlar alabilirler.	1	2	3	4	5
Yenilikleri gerçekleştirme konusunda herkes isteklidir.	1	2	3	4	5
Okul çalışanlarımız okula yaptıkları katkılarla değerlendirilir.	1	2	3	4	5
Her farklılığın bir zenginlik olduğu anlayışı hâkimdir.	1	2	3	4	5
Okul üyelerimiz risk almaktan korkarlar.	1	2	3	4	5
Yenileşme temel bir örgütsel hedef değildir.	1	2	3	4	5
Okul çalışanlarımız bilinmeyene karşı korku duyarlar.	1	2	3	4	5
Yenileşmeyi sağlamak yerine mevcut durum (statüko) korunmaya çalışılır.	1	2	3	4	5
Okul çalışanlarımız yeniliklere karşı şüpheli ve kaygılıdır.	1	2	3	4	5
Girişimci ve yenilikçi kişiler bürokratik ve örgütsel engellerle karşılaşır.	1	2	3	4	5

EK-4: ENTELEKTÜEL SERMAYE ÖLÇEĞİ

Entelektüel Sermaye Ölçeği	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bu okuldaki öğretmenler, okulu sahiplenir ve okulla ilgili işlerin sorumluluğunu üzerlerinde hissederler.	1	2	3	4	5
Bu okuldaki öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili şekilde gerçekleştirecek yeteneklere sahiptirler.	1	2	3	4	5
Bu okuldaki öğretmenler, okula katkısı olabilecek yeni fikirler üretmektedirler.	1	2	3	4	5
Bu okuldaki öğretmenler, iş arkadaşları ile olumlu ilişkilere sahiptirler.	1	2	3	4	5
Bu okuldaki öğretmenler, okulda veya sınıfta yeni durumlar karşısında yaratıcı fikirler üretebilirler.	1	2	3	4	5
Bu okuldaki öğretmenler, diğer öğretmenler ile işbirliği ve takım çalışması içinde çalışmaktadırlar.	1	2	3	4	5
Bu okulda, öğretmenleri başarıya yönlendiren ve başarıyı önemseyen bir okul kültürü bulunmaktadır.	1	2	3	4	5
Bu okulda, öğretmenlerin yeni fikirler üretmeleri teşvik edilmektedir.	1	2	3	4	5
Bu okulda, bütün çalışanlar yaptıkları işlerde en kaliteli sonuçları almayı amaçlayarak çalışır.	1	2	3	4	5
Bu okulda, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar birbirlerini desteklemektedir.	1	2	3	4	5
Bu okulda, hizmetler en hızlı şekilde verilmeye çalışılmaktadır.	1	2	3	4	5
Bu okulda, stratejik planlamalar yapılmakta ve okul bu planlara göre yönetilmektedir.	1	2	3	4	5
Bu okulda, hizmetlerin en kaliteli şekilde verilmesi hedeflenmektedir.	1	2	3	4	5
Bu okulda, öğretmenler okumaları ve kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilmektedir.	1	2	3	4	5
Bu okulda, alınacak yeni kararlar eskiden yaşanmış benzer durumların kayıtları incelenerek alınır.	1	2	3	4	5
Bu okulda, öğrencileri ve velileri memnun etmek için çabalanmaktadır.	1	2	3	4	5
Bu okulda, öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır.	1	2	3	4	5
Bu okulda, öğrencilerin ve velilerin isteklerine önem verilmektedir.	1	2	3	4	5
Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulumuzdan memnundurlar.	1	2	3	4	5
Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulla ilgili fikirlerini ve değerlendirmelerini okula bildirmektedirler.	1	2	3	4	5
Bu okulda, öğrenciler ve veliler kendilerini okulun ortakları olarak görürler.	1	2	3	4	5
Bu okulda, eğitim-öğretim hizmetleri veliler ile işbirliği yapılarak sunulmaktadır.	1	2	3	4	5
Okulumuz bölgesinde yüksek bir itibara sahiptir.	1	2	3	4	5
Okulumuza çevresi tarafından güven duyulmaktadır.	1	2	3	4	5
Okulumuzla ilişkili olan herkesin şikâyetleri çözümlenmeye çalışılmaktadır.	1	2	3	4	5

EK-5: VALİLİK ONAYI



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E.59090411-20-13873060
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

01/10/2020

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesinin 24.09.2020 tarihli ve 2709 sayılı yazısı.
b) Bakanlığımızın 21.01.2020 tarih ve 1563890/ 2020/2 No'lu genelgesi
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.09.2020 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Doktora Öğrencisi Fatih BAYDAR'ın "Eğitim Örgütlerinde Entellektüel Sermaye, Öğrenen Örgüt ve İnovasyon Odaklı Örgüt Arasındaki İlişki" konulu tezi kapsamında, İstanbul genelindeki okullarda bilgi formu, entellektüel sermaye ölçeği, öğrenen örgüt ölçeği, yenilikçi okul ölçeği uygulama isteği hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

<...>

Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-İlgi (a) başvuru (17 Sayfa)
2- Genelge (2 Sayfa)
3- Komisyon Tutanağı (1 Sayfa)

Adres: İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü | Strateji Geliştirme Şb. Md.
Binbirdirek Mh. İmran Öktem Cd. No:1 Sultanahmet - Fatih İstanbul



Elektronik Ağ: istanbul.meb.gov.tr e-posta: ist.sgb34@gmail.com

Bilgi için: Dilek ALADAĞ
Tel: 0 (212)384 36 28

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.sorgu.meb.gov.tr> adresinden 7ba3-36d7-3bc4-bffc-c813 koda ile teyit edilebilir.

EK-6: ÖLÇEK KULLANIM İZİNLERİ

Yenilikçi Okul Ölçeği İzin Talebi

Fatih Baydar <

5 Kasım 2019 22:57

Alıcı:

Merhaba Hocam,

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora öğrencisiyim. Tez yazımı sürecinde size ait "Yenilikçi Okul Ölçeği"ni müsaadeniz olursa kaynak belirtmek suretiyle tezimde kullanmak istiyorum.

Teşekkür ederim.

İyi çalışmalar.

Ölçeğin Kaynağı:

Arslan, H. Kesik F. (2016). Yenilikçi okul ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(4), 463-482.
doi:10.14527/kuey.2016.018

--

Fatih BAYDAR

hüseyin aslan <

6 Kasım 2019 17:16

Alıcı:

Fatih Bey Merhaba,
Kaynak göstererek kullanabilirsiniz.
Kolay gelsin iyi çalışmalar.

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin ASLAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Tel:0362 312 19 19/ 5397

5 Kasım 2019 Salı 22:58:06 GMT+3 tarihinde, Fatih Bayda
yazdı:

nu

EK-6 (2)- ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Entelektüel Sermaye Ölçeği

Fatih Bavdar <
Alıcı:

1 Kasım 2019 01:27

Merhaba Hocam,

Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora öğrencisiyim.Doktora Tezimde "Entelektüel Sermaye" konusunu farklı değişkenlerle incelemek istiyorum. Bu amaçla " İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi " adlı çalışmanızda geliştirdiğiniz ve aşağıda kaynağını belirttiğim ölçeği kullanmak için müsaadenizi talep ediyorum.

Teşekkür ederim.

İyi çalışmalar.

Ölçeğin Kaynağı:

"Karakuş, M., & Çobanoğlu, N. (2013). İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(4), 158-181."

--

Fatih BAYDAR

Mehmet KARAKUŞ <

2 Kasım 2019 17:44

Entelektüel sermaye ölçeğimizi kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar diliyorum.

Mehmet Karakus
Associate Professor
Nazarbayev University
Graduate School of Education
