

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE İNOVASYON
YÖNETİMİ GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL UNUTMANIN
ARACILIK ROLÜ**

**Doktora Tezi
Damla AYDUĞ
Eskişehir, 2021**

**ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE İNOVASYON
YÖNETİMİ GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL UNUTMANIN
ARACILIK ROLÜ**

Damla AYDUĞ

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2021

*Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca
kabul edilen 1807E273 no.lu proje kapsamında desteklenmiştir.*

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

ÖĞRETİM ELEMANLARININ ÖRGÜTSEL ÖĞRENME VE İNOVASYON YÖNETİMİ GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖRGÜTSEL UNUTMANIN ARACILIK ROLÜ

Damla AYDUĞ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ağustos 2021

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Bu araştırmanın temel amacı; öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi görüşleri arasındaki ilişkide örgütsel unutmanın aracılık rolünü incelemektir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim döneminde Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Teknik Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları, örneklemini ise bu evrenden tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 524 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri Örgütsel Öğrenme Ölçeği, Örgütsel Unutma Ölçeği ve İnovasyon Yönetimi Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri AMOS 21 ve SPSS 22 paket programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel istatistik teknikleri, bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi, korelasyon analizi, regresyon analizi, yapısal eşitlik modeli ve bootstrapping yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine göre yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenme, inovasyon yönetimi ve amaçlı unutma arasında istatistiksel olarak anlamlı pozitif yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Örgütsel unutmanın diğer bir boyutu olan kazara unutma ile inovasyon yönetimi ve amaçlı unutma arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu, örgütsel öğrenme ile kazara unutma arasında ise anlamlı ilişkilerin bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yapılan yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda amaçlı unutmanın, örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi arasındaki ilişkide kısmi aracılık etkisinin olduğu saptanmıştır. Bootstrapping analizi sonucunda da modeldeki dolaylı etkilerin anlamlı olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel öğrenme, Örgütsel unutma, İnovasyon yönetimi, Yükseköğretim kurumları, Yapısal eşitlik modeli.

ABSTRACT

**THE MEDIATION ROLE OF ORGANIZATIONAL FORGETTING IN THE
RELATIONSHIP BETWEEN FACULTY MEMBERS' OPINIONS ON
ORGANIZATIONAL LEARNING AND INNOVATION MANAGEMENT**

Damla AYDUĞ

Department of Educational Sciences

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, August 2021

Supervisor: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

The main aim of the study was to examine the mediation role of organizational forgetting in the relationship between organizational learning and innovation management according to faculty members' opinions. Research was designed as a correlational design. The population of the study consisted of faculty members who work at Anadolu University, Eskişehir Technical University and Osmangazi University during 2019-2020 academic year. The sample consisted of 524 faculty members who selected by using stratified sample technique from the population. Data of the study were collected with Organizational Learning Scale, Organizational Forgetting Scale and Innovation Management Scale. To analyze the data, AMOS 21 and SPSS 22 package programs were used. In the analysis of the research data, descriptive statistics, independent sample t-test, one-way analysis of variance, correlation analysis, regression analysis, structural equation modelling and bootstrapping method were applied. According to results of the study, it was found statistically significant and positive relationships between organizational learning, innovation management and purposeful forgetting in higher education institutions with respect to faculty members' opinions. It was also determined that there is a significant negative relationship between accidental forgetting, which is another dimension of organizational forgetting, and innovation management and purposeful forgetting. However, it was found that there are not any significant relationships between accidental forgetting and organizational learning. According to results of structural equation modelling, it was found that purposeful forgetting had a partial mediating effect in the relationship between organizational learning and innovation management. Results of the bootstrapping analysis showed that the indirect effects were found to be significant.

Keywords: Organizational learning, Organizational forgetting, Innovation management, Higher education institutions, Structural equation modelling.

ÖNSÖZ

21. yüzyılda yükseköğretim kurumlarının küreselleşme, yaşam boyu eğitime artan gereksinim, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yoğun gelişmelere bağlı olarak yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurmaları gerekmektedir. Bu değişimlere ayak uydurabilmeleri için ise bilgi toplumunun da temel sermayesini oluşturan bilgiye dayalı faaliyetleri aktif bir biçimde işe koşmaları gerekmektedir. Bu anlamda yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme yoluyla yeni bilgiler edinmeleri, bu bilgileri sürekli değerlendirerek yararsız olanları unutmaları ve mevcut bilgileri de inovasyonlar gerçekleştirmek üzere yönetmeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada, yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi arasındaki ilişkiler incelenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışma kapsamında ilk olarak yüksek lisans tez çalışmamda da danışanı olma şerefine nail olduğum ve tüm yükseköğrenimim boyunca hem akademik hem de sosyal açıdan desteğini ve yol göstericiliğini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Esmahan Ağaoğlu'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yükseköğrenimim boyunca adeta ikinci bir danışman olan ve beni değerli katkılarından hiçbir zaman mahrum bırakmayan saygıdeğer hocam Prof. Dr. Coşkun Bayrak'a da çok teşekkür ederim. Tez izleme komitesinde yer alan değerli hocam Prof. Dr. Ali Ersoy'a da bilgi, birikim ve deneyimlerini her zaman bizlerle paylaştığı için şükranlarımı sunarım. Doktora tezi savunma jürisi üyeleri Prof. Dr. Yusuf Cerit ve Prof. Dr. Kaya Yıldız hocalarıma da tezimin gelişimi adına yaptıkları katkılardan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma görevlisi olarak göreve başladığımdan bu yana hem aynı ofisi hem aynı süreçleri hem de benzer kaderi paylaştığım değerli arkadaşım Arş. Gör. Beyza Himmetoğlu'na doktora tezimin tüm aşamalarına ve hayatımın son 10 yılına yaptığı katkılar adına çok teşekkür ederim. Ayrıca doktor olabilmemde emeği geçen tüm hocalarıma ve çalışma arkadaşlarıma şükranlarımı sunarım. Son olarak, doktora süreci de dahil olmak üzere hayatımdaki tüm süreçleri destekleri ve bana duydukları güven ile güzelleştiren aileme teşekkürü borç bilirim.

Damla AYDUĞ

Eskişehir, 2021

16/08/2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Teknik Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Damla AYDUĞ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Sorun	2
1.2. Amaç.....	12
1.3. Önem	13
1.4. Sınırlılıklar.....	15
1.5. Tanımlar.....	15
2. İLGİLİ ALANYAZIN.....	17
2.1. Örgütsel Öğrenme Kavramı.....	17
2.2. Örgütsel Öğrenme Süreci.....	21
2.2.1. Bilgi edinimi.....	23
2.2.2. Bilginin yayılması.....	25
2.2.3. Bilginin yorumlanması	26
2.2.4. Örgütsel hafıza	26
2.3. Örgütsel Öğrenme Türleri	28
2.3.1. Agyris ve Schon'e göre örgütsel öğrenme türleri.....	28
2.3.2. Fiol ve Lyles'e göre örgütsel öğrenme türleri.....	31

	<u>Sayfa</u>
2.3.3. Senge'e göre örgütsel öğrenme türleri	33
2.4. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri	35
2.4.1. Bireysel düzeyde öğrenme	35
2.4.2. Takım/Grup düzeyinde öğrenme.....	37
2.4.3. Örgütsel düzeyde öğrenme	39
2.5. Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları	40
2.6. Örgütsel Unutma Kavramı.....	43
2.7. Örgütsel Unutma Türleri	48
2.7.1. Kazara unutma.....	49
2.7.2. Amaçlı unutma	52
2.8. İnovasyon Kavramı.....	60
2.9. İnovasyon Kaynakları	64
2.10. İnovasyon Türleri	67
2.10.1. Alanlarına göre inovasyon türleri	67
2.10.2. Derecesine göre inovasyon türleri	70
2.11. İnovasyon Süreci.....	72
2.12. İnovasyon Yönetimi	77
2.13. Eğitim Örgütlerinde İnovasyon ve Yönetimi	82
2.14. İlgili Araştırmalar.....	86
2.14.1. Örgütsel öğrenme ile ilgili araştırmalar.....	87
2.14.2. Örgütsel unutma ile ilgili araştırmalar	93
2.14.3. İnovasyon yönetimi ile ilgili araştırmalar.....	97
3. YÖNTEM	105
3.1. Araştırma Deseni.....	105
3.2. Evren ve Örneklem	107
3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı	109

	<u>Sayfa</u>
3.3.1. Örgütsel öğrenme ölçeği	109
3.3.2. Örgütsel unutmaya ölçeği.....	122
3.3.3. İnovasyon yönetimi ölçeği	135
3.3.4. Kişisel bilgi formu	141
3.4. Verileri Toplama Süreci	142
3.5. Verilerin Analizi	143
4. BULGULAR	147
4.1. Öğretim Elemanlarının Yükseköğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	151
4.2. Öğretim Elemanlarının Yükseköğretim Kurumlarının Örgütsel Unutmaya Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	151
4.3. Öğretim Elemanlarının Yükseköğretim Kurumlarının İnovasyon Yönetimi Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular	152
4.4. Öğretim Elemanlarının Belirli Demografik Özellikleri ile Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	153
4.4.1. Cinsiyet.....	153
4.4.2. Yaş	155
4.4.3. Akademik unvan	157
4.4.4. Çalışılan üniversite.....	159
4.5. Örgütsel Öğrenme, Örgütsel Unutmaya ve İnovasyon Yönetimi Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular	163
4.6. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Örgütsel Öğrenme ve İnovasyon Yönetimi İlişkisinde Amaçlı Unutmaya Aracılık Etkisine Yönelik Yapısal Eşitlik Modeli Analizi Bulguları.....	166
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	172
5.1. Sonuç ve Tartışma	172

5.1.1. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma	172
5.1.2. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma	176
5.1.3. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma	179
5.1.4. Öğretim elemanlarının belirli demografik özellikleri ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma.....	183
5.1.5. Örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma.....	192
5.1.6. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmaya aracılık etkisine yönelik sonuç ve tartışma.....	196
5.2. Öneriler.....	201
5.2.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	202
5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler	203
KAYNAKÇA.....	205
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLULAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Örgütsel öğrenme sürecinin aşamalarına yönelik alanyazından farklı örnekler	22
Tablo 2.2. Fiol ve Lyles'in örgütsel öğrenme düzeyleri	32
Tablo 2.3. Örgütsel unutmamanın avantaj ve dezavantajları	46
Tablo 3.1. Araştırma evrenine ilişkin bilgiler	107
Tablo 3.2. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler	108
Tablo 3.3. Örgütsel Öğrenme Ölçeği AFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler.....	112
Tablo 3.4. KMO ve Bartlett testi.....	114
Tablo 3.5. Açımlayıcı faktör analizi - açıklanan toplam varyans	115
Tablo 3.6. Örgütsel Öğrenme Ölçeği- açımlayıcı faktör analizi sonuçları	116
Tablo 3.7. Örgütsel Öğrenme Ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ilişkin demografik bilgiler.....	119
Tablo 3.8. Örgütsel Öğrenme Ölçeği (DFA sonrası) uyum indeksleri	121
Tablo 3.9. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretim elemanlarının özellikleri	123
Tablo 3.10. Örgütsel Unutma Ölçeği AFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler.....	126
Tablo 3.11. KMO ve Bartlett testi.....	127
Tablo 3.12. Açımlayıcı faktör analizi - açıklanan toplam varyans	129
Tablo 3.13. Örgütsel Unutma Ölçeği- açımlayıcı faktör analizi sonuçları	130

Tablo 3.14. Örgütsel Unutma Ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ilişkin demografik bilgiler.....	132
Tablo 3.15. Örgütsel Unutma Ölçeği (DFA sonrası) uyum indeksleri	134
Tablo 3.16. İnovasyon Yönetimi Ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ilişkin demografik bilgiler.....	137
Tablo 3.17. İnovasyon Yönetimi Ölçeği (DFA sonrası) uyum indeksleri	140
Tablo 4.1. Araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları.....	148
Tablo 4.2. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik betimsel istatistik değerleri.....	151
Tablo 4.3. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutma düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik betimsel istatistik değerleri	152
Tablo 4.4. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik betimsel istatistik değerleri.....	152
Tablo 4.5. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçları.....	154
Tablo 4.6. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelendiği tek yönlü ANOVA sonuçları	155
Tablo 4.7. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin akademik unvan değişkenine göre incelendiği tek yönlü ANOVA sonuçları	158

Tablo 4.8. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin çalıştıkları üniversite değişkenine göre incelendiği tek yönlü ANOVA sonuçları.....	160
Tablo 4.9. Değişkenler arası ilişkilere yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları.....	163
Tablo 4.10. Değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları	165
Tablo 4.11. Örgütsel öğrenme ve amaçlı unutmaya değişkenlerinin inovasyon yönetimini yordamasına yönelik hiyerarşik regresyon analizi sonuçları	167
Tablo 4.12. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmaya aracılık etkisine yönelik yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları	170
Tablo 4.13. Modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri.....	170
Tablo 4.14. Aracılık modeline ilişkin bootstrapping sonuçları.....	171

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1.1. Değişkenlere ilişkin kuramsal model	13
Şekil 2.1. Tek döngü ve çift döngü öğrenme.....	30
Şekil 2.2. İnovasyon ve ilişkili kavramların farkı	63
Şekil 2.3. İnovasyon kaynakları	65
Şekil 2.4. İnovasyon süreci.....	73
Şekil 3.1. Örgütsel Öğrenme Ölçeği AFA verileri için çizgi grafiği.....	115
Şekil 3.2. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler	120
Şekil 3.3. Örgütsel Unutma Ölçeği AFA verileri için çizgi grafiği.....	128
Şekil 3.4. Örgütsel Unutma Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler.....	133
Şekil 3.5. İnovasyon Yönetimi Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler	139
Şekil 4.1. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren saçılım grafiği.....	150
Şekil 4.2. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmanın aracılık etkisini gösteren yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları	169

1. GİRİŞ

Yaşanan ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik gelişmeler küreselleşme ve bilgi toplumu gibi kavramları beraberinde getirmiştir. Kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişmeler, iletişimin yoğunluğunun artması ve uluslararası iletişimin hız kazanması gibi etkenler dünyanın küresel bir köy haline gelmesine yol açmıştır. Küreselleşme sürecinin sonucu olarak ise her alanda uluslararası rekabet artmış, dünyadaki eğilimler doğrultusunda yenileşme hareketlerine gidilmesi kaçınılmaz olmuştur. Ayrıca günümüzde gelişmiş ülkelerde artık temel üretim faktörleri sermaye ve emek olmaktan çıkmış, bilgiye dönüşmüştür (North ve Kumta, 2014, s. 11). Bilgi çağı olarak da adlandırılan bu dönem, bilginin üretim için temel kaynak olduğu, bilgi üretimi ve iletiminin yaygınlaştığı, bilgi üretimi ve dağıtımında çalışanların çoğunlukta olduğu, sürekli öğrenme ve bilgilenme yoluyla değişme ve gelişmenin kaçınılmaz hale geldiği yeni bir toplumsal ve ekonomik örgütlenmeyi vurgulamaktadır (Öğüt, 2003, s. 5). Dolayısıyla 21. yüzyılda birçok ülke sanayi toplumundan bilgi toplumuna doğru evrilmiştir. Bu evrim beraberinde örgütlerin de çok yönlü ve hızlı değişimlerle karşı karşıya gelmesini ve bunlarla mücadele etme yeterlikleri geliştirmelerini gerektirmiştir.

Örgütlerin bu değişimlerle başa çıkabilme yolu ise inovasyondan geçmektedir. Bir örgütün inovasyon yapabilmesi de örgütün sahip olduğu bilgiye dayanmaktadır (Demirel ve Seçkin, 2008, s. 189). Örgütler, inovasyon yapabilmek için yararlanabilecekleri değişiklik ve yeniliklerin neler olduğunu bulmaya yönelik amaçlı bir arayış içine girmelidirler. Amaçlı arayış ifadesi ile vurgulanan, örgütlerin inovatif adımlar atma konusunda seçici olmaları ve dolayısıyla örgütün bilgi donanımlı olmasıdır (Barker, 2001, s. 23). Örgütlerin bilgi donanımlı olabilmeleri için bilgiyi yaratma, edinme ve transfer edebilme kapasitesine sahip olmaları gerekmektedir (Garvin, 1993, s. 80). Böyle bir örgüt ise sürekli olarak değişen, gelişen ve kendini yenileyen dinamik bir örgüt olarak (Senge, 2016) tanımlanan öğrenen örgüte işaret etmektedir. Ayrıca örgütün seçici bir bilgi donanımına sahip olabilmesi için örgütteki bilgi stokunun zamanla azalmasını ifade eden örgütsel unutma olgusunu da yönetebilmesi gerektiği söylenebilir. Dolayısıyla inovatif bir örgütün, kazara örgütsel unutmadan kaçınan ve amaçlı örgütsel unutmayı teşvik eden bir örgüt olduğu çıkarımında bulunulabilir.

1.1. Sorun

Bilgi toplumuna geçiş ve küreselleşme hem toplumsal yapıyı hem de toplumsal kurumları doğrudan etkilemiş ve onların hızla değişmelerine neden olmuştur. Bu değişimlerden etkilenen toplumsal kurumlardan biri de eğitimidir. Eğitim örgütleri, her toplumda olduğu gibi bilgi toplumunda da en önemli kurumlardan biridir. Çünkü okullar bilgiyi üreten, sunan ve yayan örgütlerdir. Bu bağlamda bilgi toplumunda eğitim örgütlerinden beklenen roller değişmiş ve okulların temel görevleri; evrensel düşünebilen, her türlü bilgiyi sürekli sorgulayan, sorunlara çözüm üreten, kendini sürekli yenileyip geliştirebilen bireyler yetiştirmeye dönüşmüştür. Eğitim örgütlerinin bu amaçları gerçekleştirebilmeleri ise onların yenileşmelerine, değişmelerine ve gelişmelerine bağlıdır (Parlar, 2012, s. 194). Ülkenin geleceğini hazırlama işlevini üstlenmiş eğitim örgütleri; geleceği görmek ve gelecek için gerekli olan değişim gereksinimlerini belirlemek, bunları gerçekleştirmek ve etkili biçimde sürekli hale getirmek durumundadırlar (Beycioğlu ve Aslan, 2010, s. 160). Dolayısıyla eğitim örgütlerinin çağın gerektirdiği değişimlere uyum sağlamasının bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir. Bu değişimlere en fazla uyum sağlaması gereken eğitim basamaklarından biri ise yükseköğretimdir.

Yükseköğretim kurumlarının 1980'li yıllardan itibaren küreselleşme, yaşam boyu eğitime artan gereksinim ile bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ve yoğun gelişmelerden önemli ölçüde etkilendiği belirtilmektedir (Erçetin, 2001, s. 75). Yükseköğretim kurumları, toplumun yüksek düzeydeki insan gücü gereksinimini karşılama, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlama, bilimsel araştırmalar yoluyla toplumsal sorunların çözüme ulaştırılmasına katkıda bulunma (Baskan, 2001, s. 21), çevrenin ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmasında aktif rol alma (Arbo ve Benneworth, 2007, s. 9) gibi temel işlevlere sahip olan eğitim kurumlarıdır. Yükseköğretim kurumları, bilimsel yöntemlerle bilgi üretiminin gerçekleştirildiği ve ülkelerin kalkınmasında ihtiyaç duyulan teknoloji ile insan kaynağının yetiştirildiği eğitim kurumları olarak ülkelerin kalkınmasında başat kaynak konumunda olan kurumlardır (Gedikoğlu, 1991, s. 21). Yükseköğretim kurumlarının özellikle araştırma ve bilgi üretme yönündeki görevleri dikkate alındığında, birer eğitim kurumu olarak hızlı değişim ve dönüşümlere cevap verebilecek yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bunun sağlanabilmesinin ise yükseköğretim kurumlarının bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi üretimini gerçekleştirmelerine, eğittikleri bireylerin çağın gerektirdiği özelliklerle

donanmış bir biçimde yetiştirilebilmesine ve bir kurum olarak öğrenmeyi öğrenmelerine dayalı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının üstlenmiş oldukları görev ve sorumluluklar gereği dinamik bir yapıda olmaları gerektiğinden, birer öğrenen örgüt olmaları gerektiği söylenebilir.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte eğitimde yaşanan değişmelere paralel olarak önem kazanan kavramlardan biri olan örgütsel öğrenme kavramı (Balay, 2004, s. 68), örgütlerin, değişimi tehlike gibi görmekten ziyade, başarıya ve üstünlüğe götüren bir yol olarak gördüklerini vurgulamaktadır (Bozkurt, 2003, s. 44). Alanyazında örgütsel öğrenmeye ilişkin pek çok araştırma bulunmasına rağmen, örgütsel öğrenmenin net ve ortak bir tanımının bulunmadığı görülmektedir. Bu durumun, öğrenmenin gerek bireysel gerekse örgüt düzeyinde çok boyutlu bir kavram olmasından kaynaklanması olasıdır. Bu bağlamda araştırmacıların örgütsel öğrenmeyi kendi bilim dalları açısından ele alarak farklı şekillerde yorumladıkları söylenebilir (Özgen, Kılıç ve Karademir, 2004, s. 176).

Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları birbiri ile yakın ilişkili kavramlar olup, bazen birbirlerinin yerlerine kullanılabilir. Örgütsel öğrenme, bir örgüt içerisinde yer alan belirli eylem türlerini tanımlamada kullanılırken, öğrenen örgüt, belirli bir örgüt türünü vurgulamaktadır. Bu anlamda örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Öğrenen örgüt, örgütsel öğrenmenin başarılı bir tiplemesidir (Tsang, 1997, s. 74-75). Öğrenen örgüt kavramından ilk olarak Chris Argyris ve Donald Schon'un (1978) çalışmalarında bahsedilmektedir. Ancak öğrenen örgüt kavramını geliştiren ve şekillendiren Peter M. Senge (1990) olmuştur (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002, s. 51).

Senge (2016, s. 21) Beşinci Disiplin isimli kitabında öğrenen örgütü, “bireylerin gerçekten istedikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini devamlı geliştirdikleri, yeni ve ilham verici düşünce tarzlarının beslendiği, ortak hedeflerin baskılanmadığı ve insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri örgüt” olarak tanımlamaktadır. Öğrenen örgüt, bilgiyi yaratma, edinme, transfer etme ve bu yeni bilgi ve anlayışları davranışlarına yansıtma yeteneğine sahip olan örgüttür (Garvin, 1993, s. 80). Öğrenen örgütler performans hedeflerine ulaşmada, stratejilerini başarılı bir biçimde planlama, uygulama ve değerlendirme adına işgörenler ile paydaşlardan elde ettikleri örtük bilgi ve enformasyonu değerlendirme, edinme ve kullanma yeteneğini destekleyen bir dizi sürece sahiptirler (Bowen, Rose ve Ware, 2006, s. 98-99). Sonuç olarak öğrenen örgüt, örgütlerin deneyimlerinden ders çıkarma yeteneğini, değişen koşullara uyum

sağlama becerisini ve örgütlerin kendi kendilerini yenileyebilen dinamik bir yapı kazanmalarını vurgulayan bir kavramdır (Özden, 2010, s. 121). Bu nedenle örgütlerin yaşamlarını sürdürebilmek ve değişimlere ayak uydurabilmek için potansiyellerini giderek artan bir şekilde öğrenme ve yeni bilgiler edinmeye harcadıkları söylenebilir.

Örgütsel öğrenme bazı araştırmacılar tarafından basitçe örgüt üyelerinin öğrenmelerinin toplamı olarak, bazı araştırmacılar tarafından ise örgütteki ortaklaşa fikirlerin, eylemlerin, süreçlerin, sistemlerin ve yapıların bir yansıması olarak değerlendirilmektedir (North ve Kumta, 2014, s. 17). Örgütsel öğrenme kavramına ilişkin bakış açıları farklılaşmasına rağmen, örgütsel öğrenme sürecinin belirli aşamalardan oluştuğu konusunda bir fikir birliği olduğu görülmektedir. Örgütsel öğrenme süreci, yaygın bilgi üretimi, yeni bilginin örgüt ile bütünleştirilmesi, bilginin kolektif bir biçimde yorumlanması ve yorumlanmış bilgiye dayalı olarak harekete geçilmesi için çalışanların yetkilendirilmesi olmak üzere dört döngüsel aşamayı kapsamaktadır (Dixon, 1999, s. 63).

Braham'a göre (1995, s. 9), öğrenen bir örgütü diğer örgütlerden ayıran özelliklerin başında örgüt üyelerinin yaptıkları her işin içine öğrenmeyi katmaları gelmektedir. Ayrıca örgütte öğrenmenin anlık bir durum olmak yerine, bir süreç haline gelmesi, işgörenler arasındaki tüm ilişkilerde işbirliği temelini bulması, örgüt üyelerinin kendilerini geliştirirken örgütü de geliştirmeleri, yaratıcılığın mevcut olması ve örgütün kendisinden de bir şeyler öğrenmesi diğer ayırt edici özellikler olarak sıralanabilir. Ancak bir örgütün öğrenen bir örgüte dönüşebilmesi için örgütsel özelliklerin de öğrenmeyi destekleyici yapıda olması gerekmektedir. Alanyazında örgütsel öğrenmeyi destekleyici örgütsel özellikler olarak; örgütün öğrenme niyeti, inovasyonu destekleme ve yeteneklerini geliştirmeye yönelik stratejiler, entelektüel liderlik ve dağıtılmış otorite, öğrenmeyi destekleyen norm ve inanç sistemleri, planlama ve karar almada tüm üyelerin katılımı, bireyler ve gruplar arasında bilgi akışını ve aktarımını olanaklı kılacak araçlar ve süreçler ile uygulama odaklı öğrenmenin desteklenmesi gösterilmektedir (North ve Kumta, 2014, s. 17-18).

Örgütsel öğrenme, örgütün kendi deneyimlerinin niteliklerinin, örüntülerinin ve sonuçlarının farkında olduğu ve bu deneyimleri anlayabilmek için zihinsel modeller geliştirdiği bir süreçtir. Öğrenen örgütler kendi deneyimleri çerçevesinde neyin etkili olduğunu keşfeder ve bu süreçten öğrenirler. Öğrenen örgütler yalnızca uyum sağlama yeteneğine sahip olmaktan ziyade, sürekli çevrelerini inceleyen, kendini tanıma ve iç gözlem yeteneğine sahip olan örgütlerdir (McGill ve Slocum, 1993, s. 67). Bu yetenekleri

sayesinde öğrenen örgütler, değişimlere uyum sağlayarak, değişimleri yönetebilmektedirler. Yükseköğretim kurumlarının da kendilerini öğrenmeye, bilgi üretmeye, araştırmaya adanmış ve diğer tüm örgütler gibi değişimlerden etkilenen birer örgüt oldukları düşünüldüğünde, öğrenen birer örgüt olmaları gerektiği açıkça görülmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının temel faaliyetleri olan araştırma ve eğitimi etkin olarak yürütebilmeleri ve misyonlarına ulaşabilmeleri için örgütsel öğrenme sürecini benimsemeleri gerektiği de düşünülmektedir (Vatansever-Toylan ve Aydın-Göktepe, 2010, s. 61-62).

Örgütler biyolojik birer varlık olmasa da öğrenme kapasitesine sahiptirler. Ancak örgütlerde deneyimlerden edinilmiş dersler ve üretilen önceki bilgiler bazen kaybolabilmekte ve unutulabilmektedir (Othman ve Hashim, 2004, s. 273). Örgütler sadece yeni şeyler öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda bazı bilgileri de unutabilmektedirler. Yapılan araştırmalar ve deneyimler örgütsel bilginin genellikle zaman içinde azaldığını ve bazı değerli bilgilerin kaybolduğunu göstermektedir (Martin de Holan ve Phillips, 2011, s. 434). Örgütsel unutma olarak adlandırılan bu durum, son yıllarda araştırmacıların ilgi odağı haline gelmiştir. Örgütsel unutma, bilinçli olarak veya kazara örgütsel bilginin kaybedilmesi şeklinde tanımlanabilir (Martin de Holan ve Phillips, 2004b, s. 1606). Benkard'a (1998, s. 26) göre örgütsel unutma bir örgütün üretim deneyimlerine ilişkin bilgi stokunun zamanla azalmasını ifade etmektedir. Nystrom ve Starbuck (1984, s. 53) ise eski öğrenmelerin yeni öğrenmelere engel oluşturduğunu ve bu nedenle örgütlerin yeni fikirleri denemeden önce, eski olanların yetersizliklerini keşfederek onları çıkarmaları ve unutmaları gerektiğini belirtmektedirler.

Örgütsel unutma kavramı 1970'lerden bu yana örgüt kuramı ve uygulama alanında çalışan az sayıda araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu durum örgütsel unutmanın birbirinden tamamen ayrı iki yaklaşım çerçevesinde ele alınması ile sonuçlanmıştır. Örgütsel unutmayı farklı bakış açıları ile ele alan araştırmalar incelendiğinde, örgütsel unutma kavramının genellikle amaçlı ve kazara unutma şeklinde değerlendirildiği görülmektedir (Fernandez ve Sun, 2009, s. 622). Kazara unutma, örgütteki bazı değerli bilgilerin kaybedilmesine işaret etmektedir ve örgütün gelişimini olumsuz etkilemektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 46). Bu tür bir unutma, örgüte önemli bir maliyete neden olabileceğinden, iyi bir biçimde yönetilmesi gerekmektedir (Ahmadi, Shahbazi ve Jalili, 2014, s. 28). Amaçlı unutma ise artık ihtiyaç duyulmayan örgütsel bilgidan kurtulmaya yönelik istemli bir çabadır. Bu bakış açısı örgütlerin yeni şeyler

öğrenmek ve işleri daha uygun yollarla yapabilmek için eski rutinleri ve uygulamaları bir şekilde unutmaları gerektiği gerçeğine işaret etmektedir. Örgütsel unutmamanın bu türü alanyazında, öğrenmeme olarak da isimlendirilmektedir (Martin de Holan ve Phillips, 2011, s. 437). Alanyazında amaçlı unutmadan ilk bahseden kişi Hedberg'dir. Hedberg (1981, s. 3) amaçlı unutmamanın, örgütlerin nasıl hayatta kalacaklarını ve rekabetçi bir ortamda nasıl rekabet edeceklerini öğrenmeleri için hayati olduğunu belirtmiştir. Amaçlı unutmama yeni örgütsel bilgilerin öğrenilebilmesi için temel bir ihtiyaçtır. Bu tür unutmama planlama ve zaman gerektirir. Martin de Holan, Phillips ve Lawrence'a (2004) göre bir örgüt önceki bilgiyi unutmadan yeni bilgiyi öğrenemeyecektir. Diğer bir deyişle, nasıl ki örgütsel öğrenme bütün örgütlere yararlar sağlıyorsa, kasıtlı veya amaçlı unutmama da örgütlerin öğrenmesine katkıda bulunmaktadır (Brunsson, 1998, s. 422).

Örgütsel unutmama ile ilgili diğer bir ayrım da bilginin köklü veya yeni olması ile ilgilidir. Örgütün hafızasında yer alan bilgilerin bir kısmı derinlere işlemişken, bir kısmı ise yakın zamanda edinilmiştir. Örgütün hafızasına derinlemesine işlemiş bilgiler ile yeni bilgileri unutmama birbirinden oldukça farklı süreçlerdir. Örgütte var olan bilgi yığınları genellikle makineler, veri tabanları, kabul görmüş rutinler, yaygın kültürel semboller gibi sabit örgütsel öğelerin içine gömülme eğilimi gösterirken, yeni bilgiler bireylerin beyinlerinde veya grupların ilişkilerinde daha kısa süreli olarak yer almaktadır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 46). Örgütsel unutmamanın bu farklı sınıflamalarından yola çıkarak, Martin de Holan, Phillips ve Lawrence (2004) örgütsel unutmamanın türlerine ilişkin bir matris geliştirmişlerdir. Bilginin kazara veya istendik bir biçimde unutulmasına ve unutulmuş bilgilerin örgüt hafızasına önceden gömülmüş veya yeni edinilmiş olmasına göre örgütsel unutmamanın; hafıza aşınması, bilgiyi yakalamada başarısızlık, öğrenmeme ve etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınma olmak üzere dört türü bulunmaktadır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 47).

Hafıza aşınması örgütten önemli işgörenlerin ayrılması, birtakım rutinlerin unutulması, yakın çalışma ilişkilerinin bozulması ve bazı önemli belgelerin kaybolması sonucu örgüt hafızasına uzun zamandır gömülü olan ve kritik öneme sahip bilgilerin unutulmasını ifade etmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 47). Dolayısıyla unutmamanın bu türü hem kazara olması hem de örgüt hafızasına önceden işlenmiş verilerin kaybı ile ilişkili olması açısından olumsuz sonuçlar doğuran bir unutmama türü olarak nitelendirilmektedir. Bu tür unutmama, alanyazında hafıza kaybı olarak da isimlendirilmektedir (Othman ve Hashim, 2004). Bir diğer örgütsel unutmama türü olan

bilgiyi yakalamada başarısızlık, örgütte yeni edinilmiş bilgilerin örgüt geneline yayılamaması nedeniyle kaybedilmesini ifade etmektedir. Bilgiyi yakalamada başarısızlığı önleyebilmek için bilginin kurumsal hale getirilmesi, bilginin depolanması, kodlanması ve rutinleşmesine yönelik eylemlerin gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Örgütsel unutmamanın kalıplaşmış davranışların düzeltilmesine yönelik olumlu sonuçlar doğurduğuna değinilen türü ise öğrenmemedir. *Öğrenmeme* örgüt hafızasına işlemiş ancak eskiden yararlı bir bilgi iken şu an örgütün başarısını zayıflatan bilgilerin istendik olarak örgüt hafızasından uzaklaştırılmasını ifade etmektedir. Öğrenme kadar önemli bir süreç olarak değerlendirilen bu süreç, örgütsel öğrenmenin tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Örgütsel unutmamanın son türü olan *etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınma*, örgüt üyeleri tarafından yeni edinilmiş ve örgütsel etkililiğe zarar verebilecek bilgilerin örgüt hafızasına yerleşmeden önce amaçlı bir biçimde uzaklaştırılması anlamına gelmektedir. Örgütün öğrenme kapasitesini arttırmak için önemli görülen bu unutmama türünün etkin bir şekilde kullanılabilmesi için örgütün yararlı ve zararlı bilgileri ayırt edebilme yeteneğini kazanması önem taşımaktadır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 48-50).

Örgütsel unutmama, örgütsel öğrenme ile yakından ilişkili bir kavram olmasının yanı sıra, farklı çıktılar sunması açısından da önemli bir olgudur. Her alanda yaşanan değişimlerle başa çıkmak zorunda olan örgütlerin hem örgütsel öğrenme hem de örgütsel unutmama konusunda yeterliliklere sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Ancak bu değişimler karşısında yalnızca örgütün yeni bilgiler öğrenmesi, istenmeyen bilgileri unutmaması veya olumsuz sonuçlar üreten unutmamalardan kaçınması da yeterli değildir. Artık örgütlerin bilgi yönetim mekanizmalarını iyi bir biçimde işletmelerinin yanı sıra değişimin öncüsü olarak kendi alanlarında inovasyonlar yaparak hayatta kalabilmeleri söz konusudur. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının inovasyonları nasıl yönettiklerinin önem kazandığı düşünülmektedir.

İnovasyon kavramı Türkçede yenilik ve yenilikçilik kavramları ile eş anlamlı bir şekilde kullanılmaktadır (Yavuz, Albeni ve Göze-Kaya, 2009, s. 67). Ancak inovasyon alanyazında eskisinin yerini alan yeni bir fikir, uygulama veya ürünün toplumsal ve ekonomik olarak bir değer yaratması olarak (Uzkurt, 2008, s. 17) tanımlanmakta ve yenilik ve yenilikçilik kavramları ile birlikte ortaya çıkan sonuçları da içeren bir anlam kazanmaktadır. OECD tarafından yayınlanan Oslo Kılavuzunda inovasyon; yeni geliştirilen veya önemli ölçüde iyileştirilen bir ürün, süreç ile pazarlama veya örgütlenme

yöntemi olarak tanımlanmaktadır (OECD/Eurostat, 2005). Rogers (2003, s. 12) inovasyonu; birey veya diğer toplumsal birimler tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama veya nesne olarak tanımlamaktadır. İnovasyonu, girişimciliğin özel bir türü olarak ele alan Drucker (1985, s. 30) bu kavramı, girişimcinin, yeni kaynaklar yaratmak veya var olan kaynakların potansiyellerini arttırarak kullanmak yoluyla refah yaratması olarak tanımlamaktadır. Van de Ven (1986, s. 591) ise inovasyonu bir süreç olarak ele almakta ve örgütsel düzeyde diğer bireylerle etkileşim içinde bulunan bireyler tarafından geliştirilen ve uygulanan yeni fikirler olarak tanımlamaktadır. İnovasyona ilişkin tanımlar, inovasyonun farklı özellikleri ve boyutlarına değinmekle birlikte tanımlarda genellikle eskisinden farklı bir süreç veya çıktı ile bu süreç veya çıktının yarattığı bireysel veya örgütsel değere vurgu yapıldığı söylenebilir.

İnovasyon, ülkelerin ve örgütlerin ulusal ve uluslararası alanda rekabet gücü kazanmalarının, verimlilik artışı sağlamalarının, ekonomik büyüme ve gelişmenin, dolayısıyla da refah ve yaşam kalitesi artışının anahtarı olarak değerlendirilmektedir (Işık ve Kılınç, 2011, s. 14). Ancak tüm bu çıktıların sağlanabilmesi, toplumsal sistemin tüm öğelerinin işbirliği içerisinde ve etkin bir biçimde çalışabilmesi ile olasıdır (Arslanhan ve Kurtsal, 2010, s. 1). Toplumsal sistemin en önemli unsurlarından biri de eğitim sistemidir. Bu bağlamda ülkenin ekonomik gücüne ve kalkınmasına katkıda bulunacak bireyleri yetiştiren eğitim örgütlerinde inovasyon kavramının ayrı bir önem taşıdığı düşünülmektedir.

Eğitim örgütlerinde inovasyonun, özel sektördeki inovasyon için yapılmış olan; yeni geliştirilen veya önemli ölçüde iyileştirilen bir ürün, süreç, pazarlama yöntemi veya örgütlenme yöntemi tanımına benzer şekilde tanımlanabileceği belirtilmektedir. Eğitim kurumları da kitap veya diğer eğitsel kaynaklar gibi ürün ve hizmetler sunarak, hizmetlerini yaymak için çevrimiçi öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı gibi süreçleri işe koşarak, öğrenci ve ailelerle iletişimde bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanmak gibi yeni örgütlenme yöntemlerine başvurarak, topluma yeni değerler kazandırarak, lisansüstü eğitim derslerinde farklı fiyatlandırma gibi pazarlama teknikleri kullanarak inovatif faaliyetlerde bulunabilirler. Bu yeni uygulamaların da eğitimin niteliğini iyileştirmesi ve eğitim kurumlarının etkililiğini arttırması beklenmektedir (OECD, 2014b, s. 23).

Eğitim kurumlarında inovasyonun önemi şu dört başlık altında özetlenebilir: İlk olarak eğitsel inovasyonlar öğrenme çıktılarını ve eğitimin niteliğini iyileştirebilmektedir.

İkincisi inovasyon, öğrenme çıktılarında denkliliği, eğitime erişim ve eğitimden yararlanmada eşitliği teşvik ederek eğitimin amaçlarına hizmet etmektedir. Üçüncüsü inovasyon, eğitim kurumlarının hizmetlerini daha etkili ve verimli bir şekilde sunmasına yardımcı olmaktadır. Dördüncüsü inovasyon, eğitim örgütlerinin hızlı toplumsal ve ekonomik değişikliklere aracılık etmesini sağlamaktadır (OECD, 2014b, s. 21). İnovasyonun, eğitim örgütlerine katkıları değerlendirildiğinde toplumsal ve bireysel gelişimin sağlanması ile birlikte eğitim örgütlerinin kendi amaçlarına etkili ve verimli bir şekilde ulaşmasında önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

İnovasyon, eğitim basamakları bağlamında değerlendirildiğinde ise özellikle yükseköğretim kurumları ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Yükseköğretim açısından inovasyon; yükseköğretim kurumları veya yükseköğretim paydaşları tarafından geliştirilen ya da bu kurumlar üzerinde önemli etkileri bulunan yeni ya da iyileştirilmiş bir ürün, süreç, örgütsel yöntem, hatta örgütün kendisi olarak tanımlanmaktadır (Brennan vd., 2014, s. 35). OECD'nin 2014 yılında yayınladığı "Eğitim Göstergeleri Odağında" isimli raporda eğitim sektörünün ne kadar inovatif olduğu incelenmiş ve kamu örgütlerinin özel sektör örgütleri kadar inovatif olmadığı varsayımının eğitim örgütleri için geçerli olmadığı belirtilmiştir (OECD, 2014a, s. 4). Ayrıca eğitim kademeleri açısından yükseköğretimin ilköğretim ve ortaöğretimden daha inovatif olduğu ve hatta yükseköğretimin tüm sektörler içerisinde üretim sektöründen bile daha inovatif bir sektör olduğu vurgulanmaktadır (OECD, 2014a, s. 1). Yükseköğretim kurumlarını inovatif olmaya iten nedenler olarak; küreselleşme baskısı, yükseköğretime yönelik değişen arz ve talep ile yükseköğretim finansmanının değişmesi gösterilebilir (Brennan vd., 2014, s. 4).

Bir yükseköğretim kurumunun inovasyon derecesini belirlemek oldukça güçtür. Çünkü inovasyonu ölçmek, tıpkı yaratıcılığı veya sanatı ölçmek gibidir. İnovasyonun yarattığı değeri, bu değer kimler tarafından fark edildiğini ve nasıl algılandığını tanımlamak zor bir işlemdir. Ancak, inovasyonun girdi ve çıktılarından veri elde edebilmek söz konusudur (Kingsland, 2007). Bu nedenle araştırmacılar genellikle inovasyon yönetimi üzerinde durmuşlardır (Adams, Bessant ve Phelps, 2006; Cormican ve O'Sullivan, 2004; Martensen ve Dahlggaard, 1999). İnovasyon yönetimi, yönetsel görevler içerisinde en hayati görevlerden biri olarak değerlendirilmektedir (Tushman ve Nadler, 1996). Drucker (1985) inovasyon yönetimini "örgütlerin iç ve dış çevredeki değişimlere uyum sağlayabilmek için düzensiz ve karmaşık yapının yanı sıra yönetsel

faaliyetlerini harekete geçirerek inovasyon sürecini kontrol altında tutmaya yönelik işe koştuğu yönetsel faaliyetler dizisi” olarak tanımlamaktadır (Drejer, 2002, s. 6). İnovasyon yönetimi, inovasyon süreçlerini içeren tüm yenilik sisteminin amaçlı tasarımı olarak da ifade edilmektedir (Sattler, 2011, s. 14).

İnovasyon yönetiminin amacı, inovasyon sistemi içinde yenilik sistemi ile diğer sistemler arasında koordinasyonu sağlayarak inovasyonu başarılı bir şekilde geliştirmek ve ticarileştirmektir (Sattler, 2011, s. 19). İnovasyon yönetimi süreci beş önemli faaliyetten oluşmaktadır. Bunlar; teknolojik bütünleşme, inovasyon süreci, stratejik teknoloji planlaması, örgütsel değişim ve iş gelişimidir. Bu eylemlerden ilk üçü doğrudan inovasyon yönetimini son ikisi ise inovasyon yönetimi bağlamını tanımlamaktadır. Teknolojik bütünleşme, örgütteki teknolojik gelişimlerin, ürün gelişimleriyle stratejik seviyede bütünleştirilmesini ifade etmektedir. İnovasyon süreci, inovasyon sürecinin örgütün sadece bir bölümüne bırakılmaması, aksine bütün bölümler arasında işbirliği sağlanması gerekliliğini vurgulamaktadır. Stratejik teknoloji planlaması, inovasyon yönetiminin örgütün teknolojik portföyüne uygun planlanarak, dengeli bir stratejiyle sürdürülmesi gerektiğini ifade etmektedir. Dördüncü eylem olan örgütsel değişim, inovasyonun büyük veya küçük olsun mutlaka yeni bilgiye, yeni pazarlara ve yeni işgörenlere ihtiyaç gerektirmesinden dolayı örgütsel değişimden ayrı görülemeyeceğini belirtmektedir. Son eylem olan iş gelişimi ise inovasyon yönetiminin örgüte, yeni ve iyileştirilmiş iş olanakları sağlaması ile ilişkilidir (Drejer, 2002, s. 6-7).

Eğitim örgütlerinde inovasyon yönetimi ise rastgele başlatılacak bir süreç değildir. Aksine okulların ihtiyaçlarının ve çevrenin eğilimlerinin iyi bir şekilde analiz edilip inovasyon sürecinin o doğrultuda başlatılması gerekmektedir. Bu noktada örgütsel öğrenme mekanizmalarının ise örgütün bilgiyi toplaması, yayması ve anlamlandırması bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir (Ömür, 2014, s. 11). Bubner (2009) özellikle eğitim örgütlerinin inovasyonlardan daha fazla yarar sağlayabilmeleri için inovasyon yönetimi yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Smith ve arkadaşları (2008) bir örgütün inovasyon yönetebilme yeteneğinin, teknoloji, inovasyon süreci, örgüt stratejisi, örgütsel yapı, örgüt kültürü, işgörenler, kaynaklar, yönetim stili ve liderlik ile bilgi yönetimi gibi faktörlerden etkilendiğini belirtmektedirler. Martensen ve Dahlgard’a (1999, s. 628) göre ise inovasyon ve sürekli iyileşme, bir örgütün yaratıcılık ve öğrenme yeteneğine dayanmaktadır. Tüm bunlardan yola çıkarak, yükseköğretim kurumlarının ülkenin ve toplumun kalkınmasına katkıda bulunabilecek inovasyonları yapabilmeleri

için bunları iyi bir biçimde yönetebilmeleri gerekmektedir. Bunun için de inovasyonlara kaynaklık edecek bilgilerin elde edilebilmesi için örgütsel öğrenme mekanizmalarının örgütsel unutmayı da içine alacak şekilde oluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

Eğitim alanında inovasyon yönetimi ve örgütsel öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik bir araştırma bulunduğu (Ömür, 2014), ancak yükseköğretim kurumlarında inovasyon yönetimi ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkileri, örgütsel unutmayı da dahil edecek şekilde inceleyen bir çalışma bulunmadığı görülmektedir. İşletmelerde örgütsel unutmaya ile örgütsel performans (Ahmadi, Shahbazi ve Jalili, 2014; Safar zad, Pouryani ve Farahnaki, 2016), teknolojik inovasyon (Ardebili ve Feizi, 2015), durumsal liderlik (Esfahani, Radmehr ve Hatampoor, 2012), örgütsel çeviklik ve örgütsel etkililik (Ghasemi, 2015), bilgi yönetimi (Hezarkhani, 2014), inovasyon (Mohammadi ve Salavati, 2015), dönüşümsel liderlik ve rekabetçilik (Nejad ve Aligholi, 2015), örgütsel yapı (Rad, 2016), örgütsel öğrenme (Sorizehi vd., 2014) arasındaki ilişkilerin incelendiği belirlenmiştir. Örgütsel unutmaya aracılığı ile ilişkin yürütülen araştırmalarda da yine işletmelerde lider üye etkileşimi ile yaratıcı iş katılımı (Salarzahi, Hassanzadeh ve Ebrahimpour, 2012) ve dönüşümsel liderlik ile örgütsel öğrenme (Taboli ve Rezaeian, 2016) arasındaki ilişkilerin incelendiği görülmüştür. Örgütsel unutmaya eğitimi örgütlerinde incelendiği araştırmaların ise oldukça sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır. Uluslararası alanyazında yalnızca Jenaabadi ve Salmanzade'nin (2014) lise yöneticilerinin örgütsel zekaları ile istendik örgütsel unutmaya arasındaki ilişkileri incelediği, ulusal alanyazında ise Eryılmaz'ın (2015) "Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutmaya kavramını yeniden düşünmek: Bir eğitim örgütünden iki vaka" isimli üniversitelerdeki örnek olayları incelediği araştırmalara rastlanmıştır. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenme ile inovasyon yönetimi arasındaki ilişkide örgütsel unutmaya nasıl bir rol oynadığı incelenmeye değer görülmüştür.

Sonuç olarak yükseköğretim kurumlarının ekonomik, politik, sosyal, uluslararası değişim ve talepler karşısında rekabet avantajlarını sürdürebilmeleri, çıktılarını iyileştirebilmeleri ve örgütsel amaçlarını etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri, çevresel değişimleri algılayıp onlara hızlı bir biçimde cevap verebilmelerine bağlıdır. Değişmeyen tek şeyin değişim olduğu gerçeği göz önüne alındığında, yükseköğretim kurumlarının bu değişimlere cevap verebilmeleri için hem bilgiyi edinme ve içselleştirme

açısından önemli bir süreç olan örgütsel öğrenme süreçlerini hem de örgütün değişimlere uyum sağlayabilmek için başvurduğu inovasyon sürecini kontrol etmeye yönelik yönetim faaliyetlerini işe koşmaları gerektiği düşünülmektedir. Gerek örgütsel öğrenme gerekse inovasyon yönetiminin temelinde bilgi kavramının bulunması, örgütün öğrenme ve inovasyon yönetimi yeteneğinin geliştirilebilmesi için örgütsel hafızanın hangi bilgilerle yenilenmesi ve örgütsel hafızadan hangi bilgilerin çıkarılması gerektiği sorularını akla getirmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi yeteneklerine sahip olabilmelerinin, örgütsel bilgi birikiminin azalması olarak nitelendirilen örgütsel unutma kavramı ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri ile inovasyon yönetim düzeyleri arasındaki ilişkide olumlu çıktılar sunan amaçlı unutmanın pozitif yönde aracılık etkisi olacağı ve olumsuz çıktılar sunan kazara unutmanın ise negatif yönde aracılık etkisi olacağı öngörülmektedir.

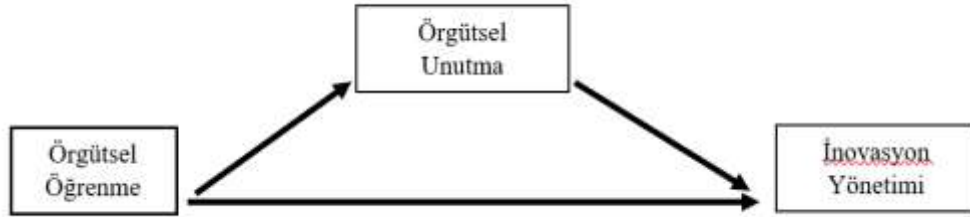
1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi görüşleri arasındaki ilişkide örgütsel unutmanın aracılık rolünü incelemektir. Bu temel amaca dayalı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutma düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri,
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Akademik unvan,
 - d. Çalıştıkları üniversite değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?

6. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya aracılığıyla inovasyon yönetimini istatistiksel olarak anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?

Bu kapsamda örgütsel öğrenmenin örgütsel unutmaya aracılığı ile yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi üzerindeki dolaylı etkisini incelemek üzere ilgili alanyazın çerçevesinde önerilen kuramsal model Şekil 1.1’de sunulmuştur.



Şekil 1.1. Değişkenlere ilişkin kuramsal model

1.3. Önem

Örgütsel amaçları gerçekleştirmek adına oluşturulan örgütlerin hayatta kalarak yaşamlarını sürdürebilmeleri, kendilerini sürekli geliştirmelerine ve çevredeki değişimlere uyum sağlayabilmelerine bağlıdır. Örgütlerin bunu sağlayabilmeleri için öncelikle örgütün en önemli kaynağı olan insan sermayesinin becerilerinin iyileştirilmesi ve örgütün bir bütün olarak sürekli yeni bilgiler edinerek öğrenen bir yapıya kavuşması gerekmektedir. Özellikle yükseköğretim alanında oldukça fazla hissedilen küresel etkiler, onların rekabet gücünü arttırmaları adına öğrenen birer örgüte dönüşmelerini bir gereklilik haline getirmiştir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının öğrenen bir örgüt olup olmadığının belirlenmesi, örgütsel öğrenme açısından hangi alanlarda avantaj ve dezavantajlarının bulunduğu saptanması bakımından önem taşımaktadır.

Bir örgütün öğrenen bir örgüt olup olmadığının belirlenmesi, o örgütte örgütsel öğrenmenin etkili bir biçimde hayata geçirilmesinin önünde engel teşkil eden etmenlerin ve örgütü öğrenen örgüt yapısına kavuşturacak stratejilerin belirlenmesi adına önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma yolundaki eksik noktalarının ortadan kaldırılması ve gerekli tedbirlerin alınması bakımından bu kurumlara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Alanyazında örgütlerde birtakım bilgilerin istendik veya istenmedik bir biçimde kaybolmasını ifade eden örgütsel unutma olgusunun, bilgi yönetimindeki diğer kavramlara kıyasla üzerinde oldukça az durulduğu görülmüştür. Oysaki örgütlerde bilgilerin edinilmesinin doğal olduğu kadar, birtakım bilgilerin unutulması da doğaldır. Ancak örgütlerde olası bir durum olan unutmanın çıktıları, hangi türden bilgilerin unutulduğu, nasıl unutulduğu gibi durumlarla yakından ilişkilidir. Bu bağlamda araştırmanın, yükseköğretim kurumlarında örgütsel unutmanın hangi türlerinin daha sık görüldüğüne ve bu unutma türleri karşısında ne tür yönetsel faaliyetlerin gerçekleştirilmesi gerektiğine ışık tutması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın bir diğer önemi de alanyazına, yükseköğretim kurumlarında örgütsel unutma türlerinin belirlenmesine yönelik yeni bir ölçme aracı kazandırmasıdır. Çalışmanın, alanyazına kazandıracığı veri toplama aracıyla, yükseköğretim kurumlarında görülen örgütsel unutma türleri konusunda yeni araştırmaların yapılmasına olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

Örgütlerde değişime uyum sağlama ve rekabet üstünlüğü elde etme adına gerçekleştirilecek inovasyonların başarılı bir şekilde yürütülmesi için gerekli yönetsel etkinlikleri ifade eden inovasyon yönetiminin, yükseköğretim kurumları bağlamında incelenmesinin, çevresel değişimlerin analiz edilerek inovasyon sürecinin başlatılması adına önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi açısından hangi yönetsel boyutlarda eksikliklerinin bulunduğu saptanmasının, inovasyon sürecinin işlevselliğinin sağlanması ve gerekli önlemlerin alınması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Bir örgütün öğrenen bir örgüte dönüşebilmesi, örgütteki unutma faaliyetlerinin de iyi bir biçimde yönetilmesini gerektirmektedir. Örgütsel unutmanın kimi türlerinin örgütsel öğrenme adına olumlu sonuçlar ürettiği, kimi türlerinin ise hem örgütün gelişimini hem de örgütün rekabet gücünü zayıflattığı göz önüne alındığında, araştırmanın örgütsel öğrenme ile örgütsel unutma arasındaki karşılıklı ilişkileri ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenme düzeyi ile inovasyon yönetimi arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, örgütün bilgileri toplama, yayma ve anlamlandırma özelliği ile bu bilgileri yaratıcı ve değer yaratacak bir şekilde yönetip yönetmediğini gözler önüne sermesi bakımından önem teşkil etmektedir. Benzer şekilde yükseköğretim kurumlarında örgütsel unutma ile inovasyon yönetimi arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin, örgütteki bilgi birikiminin

azalmasının inovasyon yönetim becerileri üzerinde ne tür etkileri olduğunu saptanması bakımından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Son olarak, bu araştırmada ele alınan modelin doğrulanması ile yükseköğretim kurumlarının öğrenen birer örgüt olmaları durumunda olumlu çıktılar üreten örgütsel unutm türlerini işe koşmaları ve olumsuz çıktılar üreten örgütsel unutm türlerinden kaçınmaları aracılığıyla inovasyon yönetim becerilerinin artacağı anlaşılacaktır. Bu durum yükseköğretim kurumlarının daha inovatif kurumlar olabilmeleri için örgütsel öğrenme ve örgütsel unutm kavramlarının değerini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde 2019-2020 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretim elemanları ile sınırlıdır. Üniversitelerdeki, idari personel ve öğrenciler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.
2. Yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin bilgiler, "Bireysel Düzeyde Öğrenme, Grup Düzeyinde Öğrenme ve Örgütsel Düzeyde Öğrenme" boyutlarıyla sınırlıdır.
3. Yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutm durumuna ilişkin bilgiler, "Kazara Unutm ve Amaçlı Unutm" boyutlarıyla sınırlıdır.
4. Yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi durumuna ilişkin bilgiler, "Proje Yönetimi, Örgütsel Kültür ve Yapı, Yenilik Stratejisi, Girdi Yönetimi" boyutlarıyla sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

İnovasyon yönetimi: Örgütlerin çevresel değişimlere uyum sürecinde gerçekleştirdikleri inovasyon sürecini kontrol edebilmek amacıyla yürüttükleri yönetsel faaliyetler bütünüdür.

Öğretim elemanları: Eskişehir ilinde bulunan Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Teknik Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitelerinde görev yapmakta olan ve akademik kadroda bulunan bireyleri ifade etmektedir.

Örgütsel öğrenme: Örgütlerin, birey, grup veya örgüt düzeyinde edindikleri bilgileri içselleştirerek ve yayılmasını sağlayarak örgütsel davranışlara dönüştürdüğü dinamik bir süreçtir.

Örgütsel unutma: Bilginin türüne göre olumlu veya olumsuz çıktılar üreten, örgütsel bilgi birikiminin azalması durumudur.

Yükseköğretim kurumu: Türkiye'nin Eskişehir ilinde bulunan üç devlet üniversitesi olan Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Teknik Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'dir.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi kavramları açıklanarak, bu konularla ilgili alanyazındaki belli başlı çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Örgütsel Öğrenme Kavramı

Örgütsel öğrenme kavramının yeni bir öğreti olmamasına karşın, örgütler üzerine düşünmede temel bir tema haline gelmesi yönetim alanında bir rönesans olarak değerlendirilmektedir (Dilworth, 1996, s. 407). Örgütsel öğrenme temelde iki farklı kuşak olarak nitelendirilebilecek şekilde araştırmalara konu edilmiştir (Cavaleri ve Fearon, 2000, s. 255). Örgütsel öğrenme kavramı ilk olarak Argyris ve Schon'un "Örgütsel Öğrenme" adlı kitabının 1978'de yayımlanması ile ortaya çıkmıştır. Argyris ve Schon (1978), örgütsel öğrenmeyi hataların saptanması ve düzeltilmesi süreci olarak tanımlamışlardır. Hata, üretmeyi düşünülen bir eylem ile gerçekleştirilen eylem ve bu eylemi gerçekleştirirken olanlar arasındaki uyumsuzluk olarak nitelendirilmektedir. Dolayısıyla örgütsel öğrenme, hataların saptanıp düzeltilmesi ile ortaya çıkan etkili eylemlerin bir sonucudur (Argyris, 1993, s. 3). Örgütsel öğrenme ile ilgili bu öncü çalışmanın temel katkısı, döngüsel öğrenme süreci ile iş deneyimlerini birbirinden farklılaştırması olmuştur. Ayrıca bu çalışma örgüt ortamında gerçekleşen öğrenmenin, performans ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Örgütsel öğrenme, neyin en iyi olduğunu keşfetmeyi öğrenme yolu olarak görülmüş ve insanlarda etkin öğrenme ya da deneyim yolu ile öğrenme sürecinin önemine dikkat çekmiştir (Cavaleri ve Fearon, 2000, s.252).

Argyris ve Schon (1978)'un öncü çalışmasının ardından örgütsel öğrenmenin ne olduğunu betimlemeye ilişkin araştırma çabaları devam etmiştir. Örneğin; örgütsel öğrenmenin davranışsal bir değişim mi yoksa bilişsel bir değişim mi olduğunu sorgulayan Fiol ve Lyles (1985, s. 803) örgütsel öğrenmeyi, daha iyi bilgi ve anlayışlar aracılığıyla eylemleri geliştirme süreci olarak tanımlamışlardır. Örgütsel öğrenme kavramını sosyolojik bir bakış açısı ile inceleyen Levitt ve March (1988, s. 319) ise örgütsel öğrenmeyi, rutinlere dayalı, tarihe bağlı ve hedef odaklı bir eylem olarak betimlemişlerdir. Ayrıca örgütlerin, tarihten çıkarımlar yaparak, bunları davranışlara rehberlik eden rutinlere dönüştürdükleri takdirde öğrenebildiklerini belirtmişlerdir. Daft ve Weick'e (1984, s. 286) göre ise örgütsel öğrenme, örgüt ve çevresi arasındaki eylem-

sonuç ilişkileri üzerine bilgilerin geliştirildiği bir süreçtir. Örgütsel öğrenme ile bireysel öğrenmenin farkına odaklanan Stata (1989, s. 64) ise, örgütsel öğrenmeyi bir örgütte inovasyonun gerçekleştiği temel süreç olarak betimlemektedir. Ancak örgütsel öğrenme alanyazınında ikinci kuşak olarak nitelendirebilecek çalışmaları ve açılımı getiren kişinin Peter M. Senge (1990) olduğu söylenebilir. Öğrenen örgüt kavramını sistematik bir şekilde inceleyen Senge (2016, s. 21) “Beşinci Disiplin” isimli kitabında öğrenen örgütü, “bireylerin gerçekten istedikleri sonuçları elde etmek için kapasitelerini devamlı geliştirdikleri, yeni ve ilham verici düşünce tarzlarının beslendiği, ortak hedeflerin baskılanmadığı ve insanların nasıl birlikte öğrenileceğini sürekli olarak öğrendikleri örgüt” olarak tanımlamaktadır.

Senge (2016) öğrenen örgütler ile diğer örgütler arasındaki en önemli fark olarak, öğrenen örgütlerin beş temel disiplinde yetkin olmalarını göstermektedir. Bir örgütün öğrenebilen bir örgüte dönüşebilmesi için bu disiplinlerin hayati öneme sahip olduğunu ve bu beş disiplinin birlikte gelişmesinin gerekliliğini vurgulayan Senge’e (2016, s. 25-31) göre bu disiplinler; sistem düşüncesi, kişisel ustalık, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon ve takım halinde öğrenmedir. *Sistem düşüncesi*, modern örgüt kuramı açısından olayların, durumların ve gelişmelerin incelenmesinde kullanılan bir düşünce tarzı, bir yöntem ve bir yaklaşımı ifade etmektedir (Efil, 2010, s. 427). Örgütsel öğrenme açısından ise bu disiplin, diğer disiplinleri birbirleri ile bütünleştiren, onları tutarlı bir teori ve pratik bütününe dönüştüren disiplin olarak nitelendirilmektedir (Senge, 2016, s. 30). *Kişisel ustalık* disiplini; örgüt üyelerinin kişisel görme ufuklarına sürekli açıklık kazandırma, bunu sürekli derinleştirme, enerjilerini odaklama, sabırlarını geliştirme ve gerçeği objektif olarak görebilme becerisine sahip olmalarını ifade etmektedir (Senge, 2016, s. 26). İnsanların dünyayı ve olayları anlayış şekli ve bu doğrultuda eylemlere geçmelerini ifade eden *zihinsel modeller*, örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için örgüt üyelerinin zihinsel modellerinin değiştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Efil, 2010, s. 428). *Paylaşılan vizyon* disiplini, geleceğe yönelik paylaşılan resimleri ortaya çıkarma becerisi olup, örgüt üyelerinin ortak bir kimlik duygusu etrafında toplanarak kendi istedikleri için öğrenmelerini sağlar. *Takım halinde öğrenme* disiplini ise diyalog süreci ile başlayıp, bireysel varsayımlarını bir kenara bırakan takım üyelerinin tam anlamıyla birlikte düşünme kapasitelerini ifade etmektedir (Senge, 2016, s. 28-29).

Senge (1990)’in bu çalışmasının ardından örgütsel öğrenme kavramı çok sayıda araştırmaya konu olmaya başlamıştır. Örgütsel öğrenme kavramının 90’lı yıllardan

itibaren daha fazla ilgi görmesinin nedenlerinden ilki; büyük değişim zamanlarında, örgütsel öğrenmenin örgütün hızlı bir şekilde uyum sağlaması konusunda kilit öge olarak değerlendirilmesidir. Bir başka neden ise; örgütsel öğrenmenin son zamanlarda dikkat çeken dönüşümsel değişim, yüksek performanslı örgütler, örgütsel yenileşme gereksinimi, işyeri demokratikleşmesi ve örgütleri yeniden keşfetme gereksinimi gibi kavramların doğal bir tamamlayıcısı olmasıdır. Örgütsel öğrenme kavramı aynı zamanda 21. yüzyıldaki tek gerçek rekabet avantajının insan kaynaklarının kalitesinden sağlanabileceğini vurgulaması bakımından da önem taşımaktadır (Dilworth, 1996, s. 407). Senge'in yanı sıra ikinci kuşak örgütsel öğrenme araştırmacıları olarak; DiBella, Edmondson, Isaacs, Kim, Kleiner, Nevis, Oliva, Roth ve Sterman, Argote, Dixon, Handy, Revans ve March gibi önde gelen örgütsel öğrenme teorisyenleri sayılabilir (Calavari ve Fearon, 2000, s. 252).

90'lı yıllardan itibaren farklı disiplinlerden yoğun ilgi gören örgütsel öğrenme kavramına ilişkin alanyazında çok sayıda tanım bulunmaktadır. Dixon (1991, s. 25) örgütsel öğrenmeyi, bilgiyi kasıtlı olarak geliştiren, ilerleten, bilgiye göre hareket eden ve bilgiyi analiz eden örgütlerde ortaya çıkan öğrenme olarak tanımlamaktadır. Kim'e göre (1993, s. 47) örgütsel öğrenme, etkili eylemlerde bulunmak için bir örgütün kapasitesini arttırmasıdır. Bir başka tanıma göre örgütsel öğrenme, bir örgütün deney, gözlem ve analiz yoluyla deneyimlerinden içgörü ve anlayış kazanma yeteneği ve hem başarılarını hem de başarısızlıklarını incelemeye yönelik istekliliğidir (McGill vd.,1992, s.6). Örgütsel öğrenmeyi performans artışına neden olan bir faktör olarak ele alan Slater ve Narver (1995, s. 63) ise kavramı, davranışı etkileme potansiyeline sahip yeni bilgi veya öngörülerin geliştirilmesi olarak ifade etmektedirler. Örgütsel öğrenme, ortak hedefleri gerçekleştirmeye yönelmiş bir grup insanın düzenli olarak hedeflerinin değerini tartma, gereklilik halinde onları yeniden düzenleme ve bu hedefleri gerçekleştirmeye yönelik sürekli olarak daha etkili ve pratik yöntemler geliştirme çabaları şeklinde de tanımlanmaktadır (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995, s. 5). Huber'e (1991, s. 89) göre örgütler, örgütün herhangi bir birimi, örgüte yararlı olma potansiyeli olduğu düşünülen bir bilgiyi edindiğinde öğrenirler. Bilginin, etkili eylemlerin seçimi sonucu yaratıldığını belirten Cavaleri ve Fearon'a (2000, s. 255) göre örgütsel öğrenme, hangi eylemlerin daha etkili olduğu konusunda ortak bir anlayış geliştirme sürecidir.

İkinci kuşak örgütsel öğrenme çalışmaları, örgütsel öğrenme kavramına farklı bakış açıları kazandırmıştır. İlk olarak, örgütsel öğrenme kavramı sistemsel düşünme olarak da

isimlendirilen sistem yaklaşımı çerçevesinde ele alınmaya başlanmıştır. Ayrıca bu araştırmacılar örgütsel öğrenmeyi ölçmeye yönelik çok sayıda aracın geliştirilmesine katkıda bulunmuşlardır. Diyalog, çıkarım merdiveni ve mikro dünyalar gibi zihinsel modelleri ortaya çıkarmaya yönelik özel araçların kullanımı da bu dönemde yaygınlaşmıştır (Cavaleri ve Fearon, 2000, s. 253). Sonuç olarak örgütsel öğrenme alanyazını psikoloji, yönetim bilimi, üretim yönetimi, örgüt kuramı, inovasyon yönetimi gibi farklı disiplinlerin katkısı ile şekillenmiştir (Berends, Boersma ve Weggeman, 2003, s. 1036). Ancak kavramın temelini oluşturan fikrin, bu disiplinlerce büyük oranda paylaşıldığı belirtilmektedir. Örgütsel öğrenme kavramının temel fikrini oluşturan düşünceler; örgütsel uyum, esneklik, durağanlık tuzaklarından kaçınma, deney yapma eğilimi, sonuçları ve sonuca götüren yolları yeniden düşünmeye isteklilik, araştırma yapma yönelimi, çalışanların öğrenme potansiyeline yönelik uygun örgütsel ortamlar yaratma şeklinde sıralanabilir (Argyris, 1999, s. 1).

Örgütsel öğrenme bireysel öğrenmenin ötesine geçen bir kavramdır. Öğrenme, bireylerin yeni bilgiler ve anlayışlar kazandığı ve böylece davranış ve eylemlerini değiştirdikleri bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Örgütsel öğrenme de yeni anlayışlar ve davranış değişikliği gerektirmekle birlikte bireysel öğrenmeden ayrıldığı noktalar bulunmaktadır. İlk olarak, örgütsel öğrenme, paylaşılan görüşler, bilgi ve zihinsel modeller yoluyla gerçekleşir. Bu nedenle örgütler en yavaş bağlantının öğrendiği kadar hızlı öğrenebilirler. Tüm ana karar vericiler birlikte öğrenmedikçe, ortak inanç ve hedefleri paylaşmadıkça ve değişim için gerekli önlemleri almaya kararlı olmadıkça, değişimin gerçekleşmesi söz konusu değildir. İkincisi, öğrenme geçmiş bilgi ve deneyimlerden oluşan hafızanın üzerine inşa edilir. Örgütsel hafıza, bilgiyi korumak için kullanılan politikalar, stratejiler gibi kurumsal mekanizmalara bağlıdır. Elbette ki, örgütler aynı zamanda bireylerin hafızasına da bağlıdır. Ancak, yalnızca bireylere güvenmek, insanlar bir işten diğerine göç ettikçe, bilgi ve deneyimlerin kaybolma riskini ortaya çıkarmaktadır (Stata, 1989, s. 64).

Örgüt ve yönetim alanında örgütsel öğrenme kavramına ilginin giderek artmasının nedeni, bir örgütün hayatta kalabilmesinin çevresel değişimlere uyum sağlama kapasitesine ve bu kapasitenin de örgütteki üyelerin bireysel olarak öğrenmelerine bağlı olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca teknolojiye yaşanan değişiklikler, hizmet kalitesi için artan beklentiler, ekonomik baskılar ve demografik değişiklikler de örgütlerin uyum yeteneklerinin sürekli geliştirilmesini gerektirmektedir (Barrette vd., 2007, s. 334).

Gelecekte başarılı olacak bireylerin ve örgütlerin en kolay ve hızlı öğrenenler olacağı öngörülmektedir (Braham, 1995, s. 13). Bu nedenle bilgi çağı olarak nitelendirilen 21. yüzyıl toplumlarında örgütlerde daha hızlı ve daha üretken bir iş gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle bir işgücünü elde edebilmenin yolu ise yaşam boyu öğrenen bireyler ve örgütler geliştirilmesinden geçmektedir. Benzer şekilde Senge (2016, s. 21-22), örgütlerde sadece tepe yöneticilerin düşünmesi ve geri kalan herkesin onların emirleri doğrultusunda hareket ediyor olmasının artık mümkün olmadığını belirtmekte ve gelecekte rakiplerinin önüne geçecek olan örgütlerin, örgütün tüm seviyesindeki işgörenlerin öğrenme kapasitelerinden ve isteklerinden nasıl faydalanacağını keşfeden örgütler olacağını ifade etmektedir. Kısacası örgütsel öğrenme, değişen çevre koşullarında ve dinamik bir ortamda faaliyet gösteren örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve rekabet avantajı elde edebilmeleri açısından kilit öge olarak değerlendirilebilir.

2.2. Örgütsel Öğrenme Süreci

Bireysel öğrenme ile ilgili birçok modelde, deneyimlerden öğrenme, davranış değişikliği ve bu davranışların yeni durumlara uyarlanması gibi öğrenmenin döngüsel ve tekrarlamalı doğasına vurgu yapılmaktadır. Benzer şekilde bireysel öğrenme ile ilişkili bir kavram olarak örgütsel öğrenmenin de döngüsel bir süreç olduğu alanyazında kabul gören bir yaklaşımdır (Falconer, 2006, s. 143). Öğrenmenin bir süreç olarak incelenmesi, üç açıdan önem taşımaktadır. İlk olarak, örgütsel öğrenmenin, bireylerin bireysel öğrenmelerinin ötesine geçen kolektif bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. İkincisi, yeni bilginin yaratımı ve yayılması, örgütte bilişsel veya davranışsal düzeyde meydana gelebilecek sürekli içsel değişimlerin varlığına işaret etmektedir. Son olarak, bu içsel değişimler, örgütün eylemlerinin sürdürülmesine veya iyileştirilmesine ya da örgütlerin farklı öğrenme yeteneklerine dayalı rekabet avantajı elde etmesine olanak veren sürekli bir gelişim sürecine yol açmaktadır (Jerez-Gomez, Cespedes-Lorente ve Valle-Cabrera, 2005, s. 716).

Örgütsel öğrenmenin bir süreç olduğu konusunda alanyazında ortak bir uzlaşma olduğu görülmektedir. Ancak örgütsel öğrenme sürecinin hangi aşamalardan oluştuğu konusunda bir fikir birliği bulunmamaktadır. Örneğin Daft ve Weick'e göre (1984) örgütsel öğrenme sürecini oluşturan aşamalar; tarama, yorumlama ve öğrenmedir. Tarama, yöneticilerin çevreyi gözlemleyerek çevresel verileri topladığı süreci;

yorumlama, üst yönetim üyeleri arasında ortak anlayış ve ortak kavramsal şemaların geliştirildiği süreci; öğrenme ise yorumlanan veriler doğrultusunda örgütün eyleme geçtiği süreci ifade etmektedir (Daft ve Weick, 1984, s. 286). Carroll (1998) ise örgütsel öğrenme sürecinin; gözleme, yansıtma, yaratma ve eylemde bulunma olmak üzere dört aşamadan oluştuğunu öne sürmektedir. Gözleme aşamasının; farkına varma, dikkat etme, önemseme, izleme faaliyetlerini, yansıtma aşamasının; analiz etme, yorumlama ve tanımlama faaliyetlerini, yaratma aşamasının; hayal etme, tasarlama, planlama, karar verme faaliyetlerini, eylemde bulunma aşamasının ise uygulama ve test etme faaliyetlerini içerdiği belirtilmektedir (Carroll, 1998, s. 702).

Sonuç olarak örgütsel öğrenme sürecinin aşamaları alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmakta ve isimlendirilmektedir. Tablo 2.1’de farklı şekillerde isimlendirilen ve gruplandırılan örgütsel öğrenme aşamalarına yönelik örnekler sunulmuştur.

Tablo 2.1. *Örgütsel öğrenme sürecinin aşamalarına yönelik alanyazından farklı örnekler*

Yazar	Örgütsel Öğrenme Süreci Aşamaları
Daft ve Weick (1984, s. 286)	Tarama (veri toplama) Yorumlama (verilere anlam verme) Öğrenme (eyleme geçme)
Huber (1991, s. 90)	Bilgi edinimi Enformasyon dağıtımı Enformasyonun yorumlanması
Carroll (1998, s. 702)	Örgütsel hafıza Gözleme Yansıtma Yaratma Eylemde bulunma
Crossan, Lane ve White (1999, s. 524)	Sezme Yorumlama Bütünleştirme Kurumsallaştırma
Dixon (1999, s. 63)	Yaygın bilgi üretimi Yeni bilginin örgüt ile bütünleştirilmesi Bilginin kolektif bir biçimde yorumlanması Yorumlanmış bilgiye dayalı olarak harekete geçilmesi
Falconer (2006, s. 145)	Bilgi edinimi Yansıtma ve işleme Yorumlama ve kavrama Eylem
Chatterjee (2011, s. 179)	Gözleme Modelleme Yorumlama Canlandırma

Tablo 2.1 incelendiğinde, örgütsel öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğine ilişkin farklı araştırmacıların farklı öğrenme aşamaları öne sürdükleri görülmektedir. Ancak alanyazındaki bu aşamalar birlikte ele alınarak örgütsel öğrenme sürecini genel olarak

dört aşamada özetlemek mümkündür. Bu aşamalar; bilgi edinimi, bilginin yayılması, bilginin yorumlanması ve örgütsel hafıza şeklinde özetlenebilir (Huber, 1991, s. 90; Kalkan, 2006, s. 92; Tippins ve Sohi, 2003, s. 749).

2.2.1. Bilgi edinimi

Örgütlerde gerçekleştirilen pek çok formal ve informal faaliyet özünde bilgi edinme amaçlıdır (Huber, 1991, s. 91). Daft ve Weick'in (1984, s. 286) tarama olarak isimlendirdiği bu aşamada, örgüt, çevreyi izlemeye ve yöneticilere çevresel veri sağlamaya çalışır. Bilgi edinimi sürecinde örgütler formal veri toplama sistemlerini kullanarak veya yöneticiler çevre ile olan kişisel ilişkileri aracılığıyla veri toplayabilirler. Örgütsel öğrenmenin ilk aşaması olan bilgi edinme süreci, örgütün süreçlerine ve çıktılarına ilişkin hem dışsal verilerin hem de örgüt içerisindeki yeni fikirlerin toplanmasını ve bu süreçteki bilgi üretiminden tüm örgüt çalışanlarının sorumlu olmasını ifade etmektedir. Bilgi üretimindeki dışsal veriler, paydaşlar, çevre, yeni teknoloji ve ekonomik koşullar gibi pek çok olası bilgi kaynağından elde edilebileceğinden, dışsal bilgilerin üretimi örgütün sınırlarını aşarak dış dünya ile etkileşime geçmesini gerektirir. Örgütün temel faaliyetlerinin yürütülmesi sürecinde geliştirilen içsel bilgiler ise başarıların ve hataların analiz edilmesi, yeni bilgilerin elde edilmesine yönelik deneysel çalışmaların yapılması, faaliyetlere yönelik içsel kontrol mekanizmalarının oluşturulması gibi örgütün sınırları içerisinde gerçekleşen faaliyetleri kapsamaktadır (Dixon, 1999, s. 94-95).

Örgütlerin bilgi edinme amaçlı kullandığı süreçler; doğuştan öğrenme, deneysel öğrenme, dolaylı öğrenme, aşılama ve araştırma olarak sıralanabilir (Huber, 1991, s. 91-107).

- *Doğuştan öğrenme:* Bireyler yeni bir örgüt oluştururken, örgüt kurucularının hedeflerini yerine getirebilmek için örgütün çevresi ve süreçleri hakkında bilgi edinirler. Ayrıca bu bilgileri örgüt üyeleri için ulaşılabilir hale getirirler. Bu anlamda örgütler daha kuruluş aşamasında, neyi araştıracağını, neyi deneyimleyeceğini ve karşılaştıklarını nasıl yorumlayacağını belirlemek durumundadırlar.
- *Deneysel öğrenme:* Örgütler kuruluşundan itibaren, bazı bilgileri doğrudan deneyim yoluyla kazanırlar. Deneyim yoluyla bilgi edinimi bazen kasıtlı ve sistematik bir çabanın sonucu iken, genellikle kendiliğinden ve sistematik

olmayan şekillerde gerçekleşir. Örgütün bu öğrenme türündeki deneyimleri, örgütün işleyişine yönelik içsel odaklı deneyimler olabileceği gibi, pazar araştırmaları gibi dış odaklı deneyimler de olabilir. Burada önemli olan örgütün iç ve dış odaklı deneyimler arasında bir denge kurabilmesidir (March, 1991, s. 71).

- *Dolaylı öğrenme:* Dolaylı öğrenme, diğer örgütlerin stratejileri, yönetsel uygulamaları ve teknolojileri hakkında bilgi edinilmesi yoluyla gerçekleşir. Rakiplerin ne yaptıkları ve nasıl yaptıkları hakkında bilgi arama fikrine dayanan dolaylı öğrenme kanalları olarak; danışmanlar, profesyonel toplantılar, fuarlar, yayınlar, satıcılar ve tedarikçiler ile profesyonellerin iletişim ağları gösterilebilir (Slater ve Narver, 1995, s. 64).
- *Aşılama:* Örgütlerin, daha önce örgütte bulunmayan bilgiye sahip olan yeni üyeleri alması ve o üyelerin sahip olduğu bilgilerle bilgi depolarını arttırması şeklinde tanımlanabilir. Aşılama, yalnızca yeni bir bilgi taşıyıcısının örgüte alınması şeklinde küçük çaplı ya da bir örgütün başka bir örgütü devralması şeklinde büyük çaplı olabilir.
- *Araştırma:* Yöneticiler tarafından en bilinçli olarak takip edilen öğrenme yollarından biri olan araştırma; tarama, odaklı arama ve performans izleme olmak üzere üç yolla gerçekleşmektedir. Tarama, örgütün dış çevresinin nispeten geniş kapsamlı bir biçimde algılanmasıdır. Odaklı arama, örgüt üyeleri veya birimlerin genellikle sorunlara veya fırsatlara yanıt olarak, örgütün iç veya dış ortamının dar bir bölümünde inceleme yapmasıdır. Performans izleme ise örgütün önceden belirlenmiş hedeflerini veya paydaşlarının gereksinimlerini yerine getirmedeki etkinliğinin incelenmesidir.

Yukarıdaki bilgi edinme yolları incelendiğinde, her birinin farklı koşullarda avantaj yarattığı söylenebilir. Huber (1991, s. 100) de örgüt için her koşulda yarar sağlayacak tek bir bilgi edinme türünün olmadığını, yalnızca belirli durumlarda bazılarının kullanımını destekleyen özelliklerin bulunduğunun altını çizmektedir. Dolayısıyla modern yönetim kuramlarından durumsallık yaklaşımının örgütlerin bilgi edinimi açısından da geçerli olduğu görülmektedir. Özetle, bilgi edinimi sürecinde hem dış hem iç kaynakların kullanıldığı ancak bu süreçte örgüt üyelerinin temel aktörler olduğu söylenebilir.

2.2.2. Bilginin yayılması

Bilginin yayılması, örgüte farklı kaynaklardan gelen bilgilerin örgüt üyeleri ile paylaşıldığı ve bu bilgilerden yeni bilgi ve anlayışlara gidildiği aşamadır (Huber, 1991, s. 90). Bilginin dağıtılması, yaygınlaştırılması veya yeni bilginin örgüt ile bütünleştirilmesi şeklinde de nitelendirilen bu aşama, bir kurum tarafından elde edilen bilgilerin, işlevsel birimler arasında, formal ve informal kanallar aracılığıyla paylaşılma derecesi olarak da tanımlanabilir (Tippins ve Sohi, 2003, s. 749). Öğrenme sürecinin etkili olması için elde edilen bilgilerin örgüt içinde o bilgiye ihtiyaç duyan kişilere dağıtılması gerekmektedir (Huber, 1991, s. 100). Bilginin yayılması, farklı bakış açılarının ortaya çıkmasını ve ortak bir anlam duygusu oluşmasını sağlaması açısından önemli bir avantaj sağlar (Tippins ve Sohi, 2003, s. 749).

Örgütsel öğrenme sürecinin ikinci aşaması olan bilginin yayılması, dış çevreden toplanan ve örgüt içinde üretilen bilgilerin ancak örgüt bağlamı içinde anlaşılabilirliği varsayımına dayanmaktadır. Yeni bilgilerin örgüt ile bütünleştirilebilmesi için örgüt içerisinde doğru ve tam bilginin paylaşılması, dağıtılması gerekmektedir. Çünkü örgüte yayılan bilginin türü ve miktarı genellikle sınırlıdır (Dixon, 1999, s. 98-101). Daft ve Huber (1987, s. 9-10) bilginin ulaşılabilirliğini, şeklini ve doğruluğunu etkileyen 4 ögeden bahsetmektedir. Bunlar; mesajın yöneltmesi, mesajın özetlenmesi, mesajın ertelenmesi ve mesajın değiştirilmesidir. Mesajın yöneltmesi; örgütteki bilginin seçkili dağıtımı ile ilişkilidir. Mesajın özetlenmesi, mesaj büyüklüğünün azaltılmasını ifade etmektedir. Mesajın ertelenmesi, mesajın dağıtılma zamanının gecikmesi anlamına gelmektedir. Mesajın değiştirilmesi ise mesajın çarpıtılma derecesi ile ilişkilidir. Bu nedenle bu aşamada kritik olan ögenin, elde edilen bilgilerin örgütte doğru ve eksiksiz bir biçimde dağıtılması olduğu söylenebilir. Bilginin etkili bir şekilde yayılması veya paylaşılması, bilginin değerini arttıran bir aşama olması nedeniyle önemlidir (Slater ve Narver, 1995, s. 65). Bilgi dağıtımının sağlıklı olarak gerçekleştirilip gerçekleştirilemeyeceğinin temel belirleyicisi ise örgütün değerleri, normları ve davranışlarından oluşan örgüt kültürüdür (Davenport ve Prusak, 2000, s. 96). Örgüt kültürünün bilgi paylaşımına açık bir yapıda olmasının bilginin etkili bir biçimde yayılmasını kolaylaştırdığı söylenebilir.

2.2.3. Bilginin yorumlanması

Öğrenmenin üçüncü aşaması olan bilginin yorumlanması aşaması, örgüt içerisine dağıtılmış olan bilgiye bir veya birden fazla ortak anlam verilmesi sürecidir (Huber, 1991, s. 90). Bu aşamada verilere anlam verilir, algılar paylaşılır ve bilişsel haritalar oluşturulur. Böylece örgütte bir çeşit bilgi koalisyonu oluşturulur. Bilginin yorumlanması, örgütün kolektif bilişsel haritasına yeni bir yapının tanıtılması ile başlar. Bu aşama, olayların tercüme edilmesi ve üst yönetim üyeleri arasında paylaşılan anlayış ve kavramsal şemaların geliştirilmesi süreci olarak da tanımlanmaktadır (Daft ve Weick, 1984, s. 286).

Bilginin yorumlanması aşaması, bilginin kolektif bir biçimde yorumlanması olarak nitelendirilmekte ve örgütsel öğrenmenin en önemli aşaması olarak değerlendirilmektedir. Çünkü genellikle bilginin üyelere dağıtılması ile örgüt üyelerinin bu bilgileri öğrendikleri varsayılmaktadır. Oysaki bilginin dağıtımı ile bilginin anlamlandırılması farklı süreçlerdir. Bu nedenle her bir örgüt üyesi bilgiyi bireysel olarak anlamlandırmanın yanı sıra diğer örgüt üyeleri ile etkileşime girerek de bilginin anlamını şekillendirmelidir (Dixon, 1999, s. 103-104). Slater ve Narver'e (1995, s. 65) göre bu aşama sonucunda, bilginin anlamı konusunda örgüt üyeleri arasında bir fikir birliği oluşmaktadır. Bu aşama, yorumlanan bilgilerin örgütün gelecek stratejisini nasıl etkileyeceğinin belirlenmesine de yardımcı olur. Üyeler bilginin anlamı konusunda uzlaşa sağladıklarında, bilgiye yönelik ortak bir tutum ile hareket ederler. Bilginin yorumlanması, örgütsel belleğe bağlı bir süreç olduğundan, gelecekteki bilgiler de örgüt belleğindeki mevcut bilgiler ışığında değerlendirilmektedir (Tippins ve Sohi, 2003, s. 749).

2.2.4. Örgütsel hafıza

Örgütsel hafıza, en kısa haliyle gelecekteki kullanım için bilgilerin depolandığı araçlardır (Huber, 1991, s. 90). Walsh ve Ungson (1991, s. 61) ise örgütsel hafızayı, örgütün geçmişinde edindiği ve mevcut kararlarına yön vermede kullanabileceği bilgiler olarak tanımlamaktadır. Örgütsel hafıza; bilgiyi tutma özelliği olan bir yapıdan, onun içerdiği bilgilerden, bilgiyi edinme ve sürdürme süreçlerinden ve hafızanın yarattığı etkilerden oluşan karmaşık bir sistemdir. Örgütsel hafıza, örgütün işlem maliyetlerini azaltan, etkin ve verimli karar vermeye katkıda bulunan ve örgütteki gücün temelini oluşturan bilgiler sağlar. Çok görevli ve çok kullanıcı ortamlarda işbirliğini kolaylaştırır.

Örgütsel hafıza, işin, işgörenin ve işyerinin teknik, işlevsel ve sosyal yönlerini içeren bir sistemdir (Croasdell, 2001, s. 9).

Örgütsel hafızanın örgütlerde üç temel işlevi bulunmaktadır. Örgütsel hafızanın ilk işlevi, bilgisel işlevidir. Örgütsel hafızanın saklama depolarında yer alan bilgi içeriği, örgütün verimli ve etkili kararlar almasına katkıda bulunmaktadır. İkinci olarak örgütsel hafıza bir kontrol mekanizması olarak işlev göstermektedir. Örgüt hafızasında yer alan bilgiler, denetim fonksiyonuna ihtiyaç duyulmadan istenen davranışları verimli bir şekilde şekillendirmeyi sağlamaktadır. Böylece örgütte yeni bir kararın uygulanmasının yol açtığı işlem maliyetleri de azaltılabilmektedir. Son olarak ise örgütsel hafıza, örgütte politik bir rol oynayabilir. Bilginin kontrolü, iktidardaki bireylerin veya grupların başkalarının eylemlerini etkileyebileceği bir kaynak bağımlılığı oluşturur. Örgütsel hafızadan belli bir gündemi destekleyen belirli bilgilerin seçilmesi, gücü arttırmak ve sürdürmek için bir araç olarak kullanılabilir (Walsh ve Ungson, 1991, s. 73-74).

Örgütsel hafıza, örgütsel öğrenme sürecinde iki temel rol oynamaktadır. İlk olarak, örgütsel hafıza üretken öğrenme süreçleri aracılığıyla örgütte değişim için bir temel oluşturmaktadır. İkinci olarak, örgütsel hafıza aranan bilginin türünü ve bilgilerin analiz edilme şeklini etkilemektedir (Slater ve Narver, 1995). Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için edinilen bilgilerin örgütsel hafızaya depolanması gerekir. Bu depolama yazılı belgeler, bilgisayar dosyaları, yerleşik prosedürler, teknoloji ve benzerleri şeklinde olabilir. Örgütsel hafıza, bireylerin hafızasından bağımsız olarak bireylerin dışında bulunmaktadır. Bu nedenle örgütsel hafızanın, tüm örgüt üyeleri tarafından erişilebilir olması örgütsel öğrenme açısından önem taşımaktadır (Cyert ve Goodman, 1997, s. 51). Akpınar'a (2007, s. 48-49) göre, örgütlerin gelecekte kullanmayı düşündükleri bilgiyi yönetebilmeleri üç faaliyeti başarılı bir biçimde hayata geçirebilmelerine bağlıdır. Öncelikle, örgütler; çok sayıda olay, çalışan, bilgi ve işlem arasından değerli olanları seçebilmeli, ikincisi, deneyimlerini uygun bir ortamda saklayabilmelidir. Son olarak ise örgütsel hafızanın yeni bilgiler ile güncellenmesi gerekmektedir. Croasdell'e (2001, s. 10) göre öğrenmenin gerçekleşmesi için üyelerin; bilişsel sistemler ve hafızayı paylaşmaları gerekmektedir. Kısacası örgütsel öğrenme aracılığı ile zaman içinde öğrenilenler, örgütün yapısı, kültürü ve hafızasına yerleştirilir.

Sonuç olarak, örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için örgütsel öğrenme döngüsünün tüm aşamalarının izlenmesi büyük önem arz etmektedir. Örgütsel öğrenme döngüsünde yer alan adımlar arasındaki bağlantılar kesildiğinde, ortak bir öğrenme

gerçekleşmesi söz konusu değildir. Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde bu dört adımın atılmasının yanı sıra bu adımların kimler tarafından atıldığı da önem taşımaktadır. Bilginin edinilmesi veya üretilmesi süreçlerinde rol oynayan üyelerin, bilginin yorumlanmasına da katılım göstermeleri gerekir. Bu durum örgütün daha eksiksiz bir resme sahip olmasını sağlamaktadır. Ayrıca örgütsel öğrenme sürecinde bilgiyi yorumlayan üyelerin, yorumlarının ne kadar anlamlı olduğunu ve daha iyi bir yorum yapmak için hangi ek verilere ihtiyaç duyulduğunu öğrenmek için de başka üyeler görev almalıdır (Dixon, 1999, s. 64-65).

2.3. Örgütsel Öğrenme Türleri

Örgütsel öğrenme kavramının farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanması, örgütsel öğrenmenin bileşenlerinin ve örgütsel öğrenme modellerinin çeşitlenmesine neden olmuştur (Fiol ve Lyles, 1985, s. 803). Örgütsel öğrenme, bir örgütte farklı şekillerde meydana gelen çok düzeyli bir olgudur (Huber, 1991; Levitt ve March, 1988). Yönetim alanında örgütsel öğrenme üzerine yapılan deneysel çalışmalar, öğrenmenin farklı türlerinin var olduğunu ortaya koymuştur (Subramaniam, 2005, s. 45). Bu çalışmada Argyris ve Schon (1978), Fiol ve Lyles (1985) ile Senge (1990) tarafından yapılan örgütsel öğrenme sınıflandırmaları detaylı olarak incelenmektedir.

2.3.1. Argyris ve Schon'e göre örgütsel öğrenme türleri

Örgütsel öğrenme konusundaki ilk model Argyris ve Schon (1978) tarafından geliştirilmiştir. Onlara göre öğrenme, iki koşul altında gerçekleşmektedir. İlk olarak, örgüt niyetlendiği şeyi başardığında öğrenme olur. Burada tasarlanan eylem ile ortaya çıkan sonuç ya da çıktılar arasında bir uyum vardır. İkinci olarak ise öğrenme, tasarlanan eylemler ile çıktılar arasında bir uyumsuzluk saptandığı ve bu uyumsuzluk düzeltildiğinde gerçekleşir (Argyris, 1999, s. 67).

Argyris ve Schon (1978), örgütsel öğrenme davranışlarını ilk olarak tek döngü ve çift döngü öğrenme şeklinde iki gruba ayırmışlardır. Tek döngü öğrenme, örgütte herhangi bir hatanın tespit edilmesi ve bu hatanın, örgütsel sistemin altında yatan temel değerler sorgulanmaksızın veya değiştirilmeksizin düzeltilmesi halinde ortaya çıkan öğrenme şeklidir. Elektrik mühendisliğinden transfer edilmiş bir kavram olan tek döngü öğrenmeye örnek olarak termostat gösterilebilir. Nasıl ki bir termostat çok sıcak ya da çok soğuk olma durumunu tespit etmek ve duruma göre ısıyı arttırmak veya azaltmak

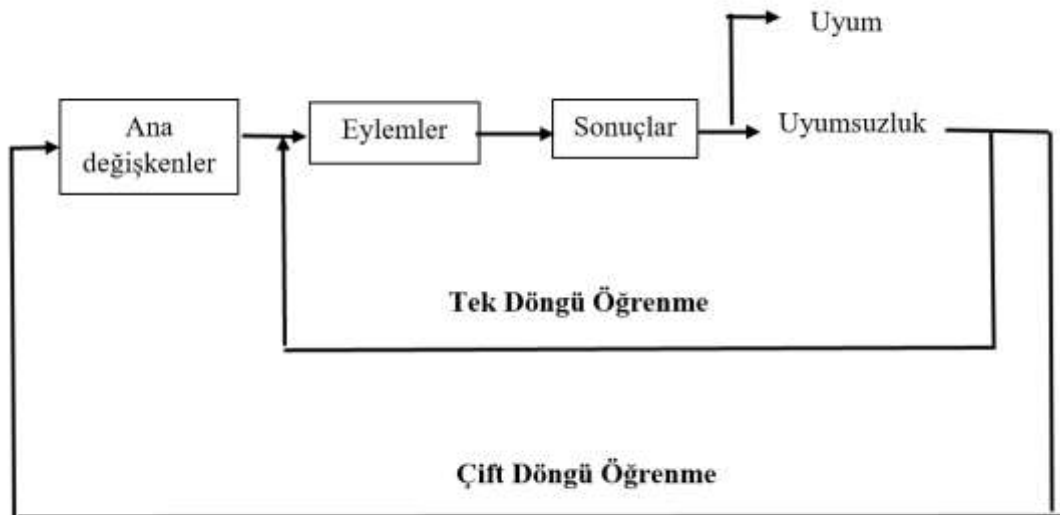
üzere programlanmış ise, tek döngü öğrenme de benzer şekilde gerçekleşmektedir (Argyris, 1999, s. 68). Tek döngü öğrenmede, mevcut sorunlar çözülmeye çalışılırken, sorunun nedenleri veya bu soruna yol açan koşullar üzerinde durulmamaktadır (Barrett, 1995, s. 36). Bu anlamda tek döngü öğrenme, “neden” sorusundan ziyade “nasıl” sorusu ile karakterize edilebilir. Tek döngü öğrenme, bireylerin zihinsel modellerine, varsayımlarına veya öğrenme çerçevesine meydan okumayı gerektirmeyen, rutin ve tekrarlayan sorunlar için uygundur. Bu nedenle, tek döngü öğrenmenin kapsamı sınırlı olmakla birlikte, yine de standart çalışma prosedürlerinin gerekli bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Eilertsen ve London, 2005, s. 3).

Tek döngü öğrenmede örgüt üyeleri yeni beceriler ve yetenekleri küçük iyileştirmeler yoluyla öğrenirler. Çalışanlar kuruluşun kurallarını sorgulamaksızın kabul eder ve bu kurallar çerçevesinde performanslarını arttırmaya çalışırlar (Eilertsen ve London, 2005, s. 2). Tek döngü öğrenmenin zayıf yönü, herhangi bir temel değişiklikle sonuçlanmaması ve bu nedenle sorunların çözümü için mevcut eylemlerden başka bir şey öngöremeyen bir düşünce biçimine yol açmasıdır. Bu şekilde, hataların veya sorunların ortaya çıkmasının altında yatan nedenler devam ettirilir (Falconer, 2006, s. 144). Ayrıca tek döngü öğrenme basit sorunların çözümü için uygun olsa da çift ve üçlü döngü öğrenmede gömülü olan üst düzey düşünmeyi gerektiren problemleri çözmede etkisiz bir yaklaşımdır. Ancak tek döngü öğrenmenin, iki ya da üçlü döngü öğrenmeden daha az değerli bir öğrenme türü olduğunu söylemek olanaklı değildir. Örneğin tek döngü öğrenmeyi gerektiren bir durumda üçlü döngü öğrenmeyi uygulamak hem etkisiz hem de hatalı bir uygulama olacaktır (Eilertsen ve London, 2005, s. 6).

Çift döngü öğrenme, gerçekleştirilen eylem ile sonuç arasındaki mevcut uyumsuzluk incelendikten sonra öncelikle ana değişkenlerin değiştirildiği ve ardından eyleme geçildiği öğrenme türüdür. Ana değişkenler, insanların sahip oldukları temel değerler ya da inançlar değil, insanların o yönde davrandıklarında tatmin oldukları durumlardır. Diğer bir deyişle, örgüt üyelerinin eylemlerini gözlemleyerek çıkarım yapılabilen değişkenlerdir (Argyris, 1999, s. 68). Tek döngü öğrenmenin aksine çift döngü öğrenmede bireylerin inançlarında, düşüncelerinde ve tutumlarında yapısal bir değişim gerçekleşir. Bu durum, bireylerin ve örgütlerin dış dünyada meydana gelen temel ve sürekli değişimlere uyum sağlamasına yardımcı olur. Örgütsel bağlamda çift döngü öğrenme, belirli bir örgütsel soruna yönelik bir yaklaşım veya çözümün aslında neden işe yaradığına ilişkin içgörü sağlar. Buradaki içgörü, anlayışın iyileştirilmesine ve yeni

bilgilerin geliştirilmesine yardımcı olan “neden” veya “niçin” sorularının sorulmasından kaynaklanmaktadır. Çift döngü öğrenmede, örgüt üyeleri düşünme ve davranış kalıplarının temelini anlamak ve bunu yaparken de düşüncelerini ve eylemlerini yeniden şekillendirmek durumundadırlar. Çift döngü öğrenmede, hata tespitinin sürdürülmesinin yanı sıra örgüt üyelerinin bu hataların ortaya çıkmasına neden olan mevcut yapıları ve örgütsel politikaları anlamak için kendi zihinsel modellerini ve varsayımlarını gözden geçirmeleri söz konusudur (Eilertsen ve London, 2005, s. 3).

Çift döngü öğrenme, daha karmaşık ve programlanamayan sorunların çözümü için uygun bir öğrenme türüdür (Argyris, 1999, s. 69). Çift döngü öğrenme, örgüt üyelerinin örgütsel işleyişin temelinde yatan paradigmayı, metaforları, zihinsel modelleri ve düşünce yapısını anlayabilme becerilerine bağlıdır (Morgan, 2006, s. 89-90). Çünkü çift döngü öğrenmede örgütteki mevcut bilgiye meydan okunması söz konusudur ve bu anlamda bu tür bir öğrenme, toplam kalite yönetimindeki ve işletme mükemmelliğindeki sürekli iyileştirmelerle yakından ilişkilidir (Eskildsen, Dahlgaard ve Norgaard, 1999, s. 525). Çift döngü öğrenme, tek döngü öğrenmeden daha dinamik, daha üretici ve daha etkili bir öğrenme yöntemi olmasına rağmen, etkin iletişim sistemleri, örgüt üyelerinin öğrenme stilleri ve yetenekleri dahil olmak üzere birçok değişkene bağlı bir öğrenme türü olduğundan, geliştirilmesi kolay değildir (Falconer, 2006, s. 144). Şekil 2.1’de tek ve çift döngü öğrenme modelinin nasıl gerçekleştiği özetlenmiştir.



Şekil 2.1. Tek döngü ve çift döngü öğrenme (Argyris, 1999, s. 68)

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi, örgütte bir uyum ya da uyumsuzluk gerçekleşmediği sürece, örgütsel öğrenme gerçekleşmez. Örgütsel öğrenme, herhangi bir örgüt üyesi yeni bir sorun ya da soruna yönelik bir çözüm keşfettiğinde değil, keşfedilen bu çözüm uygulandığında gerçekleşmektedir. Dolayısıyla sorunları keşfetme veya çözüm üretmenin, örgütsel öğrenme için gerekli olduğunu ancak yeterli koşulu sağlamadığını söylemek mümkündür (Argyris, 1999, s. 68).

Argyris ve Schon’un örgütsel öğrenme modeline daha sonraları üçüncü bir öğrenme türü eklenmiştir. Bu öğrenme türü alanyazında öğrenmeyi öğrenme (deutero learning) veya üçlü döngü öğrenme (triple loop learning) şeklinde isimlendirilmektedir. Üçlü döngü öğrenmede, örgüt üyeleri, önceki örgütsel öğrenme deneyimlerini araştırır, öğrenmedeki başarısızlıklarının nedenlerini inceler ve öğrenme için gerekli bağlamları öğrenirler. Öğrenmeyi kolaylaştıran eylemleri keşfeder, öğrenme için yeni stratejiler geliştirir, ürettikleri bu stratejileri değerlendirir ve bu değerlendirmelere dayalı olarak öğrenmeye ilişkin genellemeler yaparlar. Bu anlamda üçlü döngü öğrenme, mükemmelliği yakalamak için sürekli çaba harcanan proaktif bir öğrenme sürecidir (Argyris ve Schon, 1978, s. 4).

Üçlü döngü öğrenme hem tek hem de çift döngü öğrenmeyi kapsamakta ve öğrenmeyi bir adım daha ileriye taşımaktadır. Tek döngü öğrenme; gerçekleştirilen eylemleri, çift döngü öğrenme; sorunların altında yatan zihinsel modelleri ve varsayımları sorgularken, üçlü döngü öğrenme; örgüt üyelerinin nasıl daha iyi öğreneceklerini sorgular. Bu anlamda örgüt üyelerinin öğrenmelerine yardımcı olarak onların dönüştürülmesine odaklanır. Üçlü döngü öğrenmenin gerçekleşmesi için örgüt üyeleri, örgütün çeşitli yerlerine gömülü kolektif bilgileri nasıl kullanacaklarını, nasıl öğreneceklerini ve öğrenmelerini kolaylaştıran veya engelleyen şeylerin neler olduğunu keşfetmek durumundadırlar (Eilertsen ve London, 2005, s. 4). Üçlü döngü öğrenme, tam bir değişim ve yenilenme ihtiyacını karşılamaya yönelik bir öğrenme türüdür (Eskildsen, Dahlgaard ve Norgaard, 1999, s. 525). Kısacası üçlü döngü öğrenme, örgütün öğrenmeyi öğrenme yeteneğini geliştirmesini ifade etmektedir (Eilertsen ve London, 2005, s. 5).

2.3.2. Fiol ve Lyles’e göre örgütsel öğrenme türleri

Fiol ve Lyles (1985) örgütsel öğrenme alanyazınının, öğrenmenin bilişsel değişiklikler sonucu mu yoksa davranışsal değişiklikler sonucu mu gerçekleştiği yönünde iki temel akım bağlamında ilerlediğini savunmuşlardır. Bilişsel değişimin, örgüt üyeleri

tarafından paylaşılan yeni anlayış ve kavramsal şemalarla, davranışsal değişimin ise yeni tepkiler, eylemler veya yapılarla ilişkili olduğunu belirten Fiol ve Lyles (1985, s. 806) bu bağlamda örgütsel öğrenmeyi düşük düzeyli öğrenme ve yüksek düzeyli öğrenme olarak sınıflandırmışlardır. Düşük düzeyli öğrenme, belirli bir örgüt yapısı içinde, belirli bir kurallar kümesi içinde gerçekleşen, bazı temel davranış ve sonuç bağlantılarının gelişmesine yol açan ancak genellikle kısa süreli olan ve örgütün yaptıklarının sadece bir kısmını etkileyen öğrenme şeklidir. Tekrarlama ve rutin sonucu oluşan ve örgütün tüm seviyelerinde gerçekleşebilen düşük düzeyli öğrenmenin, belirli bir davranışsal çıktı veya belirli bir performans düzeyi ile sonuçlanması beklenmektedir. Yüksek düzeyli öğrenme ise belirli faaliyet veya davranışlardan ziyade genel kuralları ve normları düzenlemeyi amaçlar. Yüksek düzeyli öğrenmeden elde edilen sonuçların etkileri uzun vadelidir ve örgütün tamamını etkiler. Bu tür öğrenme, sezgilerin kullanımı, beceri geliştirme ve içgörüler aracılığıyla gerçekleşir. Bu nedenle düşük düzeyli öğrenmeye göre daha bilişsel bir süreçtir. Yüksek düzeyli öğrenmenin bağlamı genellikle belirsizdir. Bu belirsizlik, yüksek düzeyli öğrenmenin genellikle örgütün üst yönetim seviyelerinde gerçekleştiğine işaret eder (Fiol ve Lyles, 1985, s. 807-808). Düşük düzeyli öğrenme ve yüksek düzeyli öğrenmenin özellikleri, sonuçları ve bu düzeylere yönelik örnekler Tablo 2.2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.2. *Fiol ve Lyles’in örgütsel öğrenme düzeyleri (Fiol ve Lyles, 1985, s. 810)*

	Düşük Düzeyli Öğrenme	Yüksek Düzeyli Öğrenme
Özellikleri	Tekrarlama sonucu ortaya çıkar	Sezgisel yöntemler ve içgörüler sonucu ortaya çıkar
	Rutin Mevcut işin, kuralların ve yapıların kontrolü	Rutin dışı Kontrol eksikliğini giderecek farklılaşmış yapılar, kurallar ve benzerinin geliştirilmesi
	İyi anlaşılabilir bağlam	Belirsiz bağlam
Sonuçları	Örgütün her düzeyinde ortaya çıkar Davranışsal çıktılar	Genellikle üst düzeylerde ortaya çıkar Öngörüler, sezgiler ve ortak bilinç
Örnekler	Kurumsallaşmış resmi kurallar	Yeni misyonlar ve örgütün yönüne ilişkin yeni tanımlar
	Yönetim sistemlerinde düzeltmeler Problem çözme becerileri	Gündem oluşturma Problem tanımlama becerileri <ul style="list-style-type: none"> • Yeni mitlerin, hikayelerin ve kültürün geliştirilmesi

Özetle düşük düzeyli öğrenme, tamamen geçmiş davranışların tekrarlanmasına odaklı, genellikle kısa vadeli, yüzeysel, geçici, örgütün belirli bir bölümünü etkileyen ve rutin seviyede bir öğrenme türü olması nedeniyle tek döngü öğrenmeye benzer özellikler taşımaktadır. Yüksek düzeyli öğrenmenin ise yeni eylemlere yönelik karmaşık kural ve bağlantılar ile bir nedensellik anlayışı geliştirilmesine odaklanan, temel normlar, referans çerçeveleri ve varsayımların değişmesini gerektiren ve tüm örgütü etkileyen bir öğrenme türü olması nedeniyle çift döngü öğrenmeye benzediği söylenebilir (Fiol ve Lyles, 1985, s. 810).

2.3.3. Senge'e göre örgütsel öğrenme türleri

Senge (1990) Argyris ve Schon'un tek döngü ve çift döngü öğrenme modeline dayalı olarak, öğrenme türlerini uyum sağlayıcı öğrenme ve üretici öğrenme olarak sınıflandırmıştır. Uyum sağlayıcı öğrenme, problemlerin acil bir biçimde çözümüne odaklanan ve sorunlarla başa çıkmaya yönelik bir öğrenme türüdür. Senge'e (1990) göre uyum sağlayıcı öğrenme, öğrenen örgüte doğru ilerlemenin ilk adımını oluşturmaktadır. Bu öğrenme türü, her ne kadar hedeflere ulaşma açısından gelecek odaklı bir öğrenme türü olarak değerlendirilse de yansıtıcı bir öğrenme türü değildir (Salner, 1999, s. 491). Çünkü uyum sağlayıcı öğrenmede sorunların özünde yer alan sebeplerin analizi söz konusu değildir (Biçer, 2017, s. 68). Uyum sağlayıcı öğrenme, resmi bilgi sistemlerinde teknolojik olarak yakalanabilen ve rutinler içerisinde gömülü olan sorunların çözümü açısından kullanışlıdır (Salner, 1999, s. 491).

Yaratıcılıkla ilişkili olan üretici öğrenme ise uyum sağlayıcı öğrenmenin aksine, müşterileri anlamak veya bir örgütü daha iyi yönetmek açısından yeni bakış açıları gerektirir. Bu öğrenme türü, örgütteki sorunun kaynağı incelenmediği zaman, sorunu yaratan nedenleri ortadan kaldırmanın mümkün olmadığı anlayışına dayanır (Senge, 1990). Üretici öğrenme, örgütlerin sorunları saptama ve çözüme kavuşturma metotlarını sürekli analiz etmeleri ve dönüt elde etmeleri üzerine kuruludur (Biçer, 2017, s. 68). Ayrıca sebep ve sonuçların altında yatan yapılara bakan ve bilişsel süreçleri yansıtan bir öğrenme türü olması nedeniyle inovasyona yönelik bir öğrenme türüdür (Salner, 1999, s. 491). Kısacası Senge (2016, s. 33) öğrenen bir örgütün yalnızca ayakta kalmayı öğrenmesinin yani uyum sağlamayı öğrenmesinin yeterli olmadığını, bunun yanı sıra örgütün yaratma kapasitesini arttırmasını sağlayan üretici öğrenmeler de gerçekleştirmesi gerektiğini savunmaktadır.

Alanyazında yukarıda bahsedilen örgütsel öğrenme türlerinin yanı sıra farklı öğrenme türleri ile de karşılaşılmaktadır. Örneğin Williams (2001), örgütsel öğrenmeyi, planlı ve planlanmamış öğrenme olarak sınıflandırır. Planlı veya sistematik öğrenme, istendik ve resmi eylemlerin doğrudan bir sonucu olarak gerçekleşen bir öğrenme türüdür. İnfomal liderler, grup içi baskılar ve örgüt çevresi gibi farklı değişkenlerin etkileşiminin meydana getirdiği ve birikimli bir süreç sonucu gerçekleşen planlanmamış öğrenme ise daha çok tarihsel bağlamın bir işlevidir. Dolayısıyla planlanmamış öğrenme örgütün kültürüne de yansır (Williams, 2001, s. 69-70). Fulmer (1994, s. 20-21) örgütsel öğrenmenin; sürdürücü öğrenme, şok öğrenme ve ileriye dönük öğrenme olmak üzere üç farklı türünün olduğunu belirtmektedir. Sürdürücü öğrenme, örgütün nasıl yapacağını bildiği şeyleri nasıl daha iyi yapabileceğini bulmasına yöneliktir. Sürdürücü öğrenme, yapılacakların doğru şeyler olup olmadıklarını sormak yerine, doğru şeyleri doğru şekilde yapmayı teşvik eden bir öğrenme türü olduğundan, tek döngü öğrenmenin bir alt kümesi olarak değerlendirilebilir. Şok öğrenme, herhangi bir kriz durumunda gerçekleşen öğrenme türüdür. Şok öğrenme, örgüt için olumlu sonuçlar yaratabileceği gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir. Reaktif doğası gereği şok öğrenme, tek döngü öğrenmeye benzemektedir. İleriye dönük öğrenme ise mevcut eylemlerin uzun vadeli sonuçlarının değerlendirilmesine ve gelecekteki çevre ile başa çıkmaya yönelik bir öğrenme türüdür. İleriye dönük öğrenme, öğrenme sürecindeki ana değişkenlerin kurum tarafından gerçekleştirilen düzeltici eylemleri nasıl etkilediğini dikkate alır. Bu anlamda ileriye dönük öğrenme, çift döngü öğrenmeye benzemektedir.

Chaharbaghi ve Newman (1996, s. 11-12) ise örgütsel öğrenmeyi; dönüşümsel öğrenme, gelişimsel öğrenme, davranışsal öğrenme ve araç yapımı ile kademeli öğrenme olmak üzere dört grup altında incelemektedirler. Dönüşümsel öğrenme, yaratıcı fikirler üretmeye ve dünyaya farklı bakış açısı ile yaklaşmaya dayalıdır. Bu öğrenme şekli, zengin düşünme ve soru sorma ile elde edilir. Örgütlere gelecekteki olası senaryolara hazırlanmak için bir öngörü sağladığından dönüşümsel öğrenme, çift döngü öğrenmeye benzemektedir. Gelişimsel öğrenme, örgütsel hedeflerin yönünü somutlaştırmak, sıralı ve ortaklaşa hedefler belirlemek amacıyla örgüt üyelerinin işbirliği içinde birlikte öğrenmelerini ifade etmektedir. Gelecekte ortaya çıkabilecek muhtemel sorunların üstesinden gelmek için bir planın geliştirildiği gelişimsel öğrenme, bu yönü ile öğrenmeyi öğrenmeye benzemektedir. Davranışsal öğrenme ve araç yapımı, yeni hedeflere ulaşmada tüm sorunları önceden tahmin etmek ve çözmek için değişim sürecine yeni araçların

geliştirilmesini de dahil eden öğrenme şeklidir. Kademeli öğrenme ise yeni deneyimlerden öğrenme yoluyla geliştirilen bir öğrenme şeklidir.

Her ne kadar araştırmacılar, örgütsel öğrenmeyi farklı şekillerde sınıflandırmış olsalar da alanyazında bu sınıflamalara yönelik deneysel araştırmaların sayısının oldukça az olduğu saptanmıştır (Subramaniam, 2005, s. 48). Bu araştırmada da son yıllarda örgütsel öğrenme ile ilgili deneysel çalışmaların örgüt içindeki farklı öğrenme düzeylerine dayalı olarak yapılması göz önünde bulundurularak, örgütsel öğrenme kavramı birey, grup ve örgüt düzeyinde incelenmektedir.

2.4. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

Örgütsel öğrenme çok düzeyli bir kavramdır. Örgütler bireysel, grupsal ve örgütsel olmak üzere üç temel seviyede öğrenirler (Crossan, Lane ve White, 1999, s. 523; Watkins ve Marsick, 2003). Örgüt içindeki tüm öğrenmeler özünde insan zihninde gerçekleşir (Simon, 1991, s. 125). Örgütsel öğrenmenin çok boyutlu olması da içgörülerin ve inovatif fikirlerin kurumlardan ziyade bireylerde ortaya çıkmasından kaynaklanmaktadır (Nonaka ve Takeuchi, 1995). Ancak bireylerin bu öğrenmelerinin paylaşılması ve ortak olarak anlamlandırılması gerekmektedir (Daft ve Weick, 1984, s. 285; Huber, 1991, s. 100-102). Örgütlerde bireyler ve gruplar tarafından gerçekleştirilen öğrenmeler davranışları yönlendiren rutinler ile bütünleştirildiği zaman örgütsel hale gelmektedir (Levitt ve March, 1988, s. 320). Örneğin başlangıçta ekip içindeki bir örgüt üyesi tarafından geliştirilen bir fikir (bireysel düzeyde öğrenme), daha sonra takım içindeki işbirliği yoluyla değiştirilebilir ve geliştirilebilir (grup düzeyinde öğrenme). Ardından bu fikir örgüt genelindeki uygulamalara dahil edilebilir veya diğer ekipler tarafından tanınıp benimsenerek örgüt uygulamalarına yön verebilir (örgütsel düzeyde öğrenme) (Mulholland vd., 2001, s. 339). Sonuç olarak alanyazında örgütsel öğrenme teorisinin birey, grup ve örgüt düzeyinde olmak üzere 3 düzeyde gerçekleştiğine yönelik bir uzlaşma bulunmaktadır (Crossan vd., 1995, s. 338; Collinson ve Cook, 2007, s. 32). Bu üç örgütsel öğrenme düzeyi, örgütsel öğrenmenin gerçekleştiği yapıyı tanımlama aracı olarak işlev görmektedir (Crossan, Lane ve White, 1999, s. 524).

2.4.1. Bireysel düzeyde öğrenme

Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenme sürecinin temelini oluşturmaktadır. Bireysel öğrenme örgütün öğrenmesini garanti etmemekle birlikte, bireysel öğrenme olmaksızın

örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi olanaklı değildir (Senge, 2016, s. 159). Bu anlamda örgütsel öğrenmenin ilk ve temel koşulunun bireylerin öğrenmesi olduğu çıkarımında bulunulabilir. Kim (1993, s. 38), örgütsel öğrenmede bireysel öğrenmenin iki açıdan önemli olduğunu belirtmektedir. Öncelikle tüm örgütler bireylerden oluşmaktadır. İkincisi ise örgütler belirli bir örgüt üyesinden bağımsız olarak öğrenebilirler ancak örgütsel öğrenmenin, örgütteki tüm bireylerden bağımsız bir biçimde gerçekleşmesi söz konusu değildir. Bireysel düzeyde öğrenme, insanların bilgi ve beceri kazanma ve anlam yaratma yolu olarak tanımlanmaktadır (Marsick ve Watkins, 2001, s. 32). Mulholland ve arkadaşlarına (2001, s. 339) göre bireysel öğrenme, örgüt üyelerinin açık ve örtük bilgilerinin etkileşimi sonucu gerçekleşir. Örtük bilgi, işin bir parçası olarak zahmetsizce ve rutin olarak kullanılan, ancak kolayca tanımlanamayan bilgi iken, açık bilgi incelemeye açık olan ve meslektaşlar arasında tartışılabilen bilgi türüdür. Örgüt üyeleri örtük bilginin yönlendirdiği eylemler ile ilgili açık bilgi üretebildiklerinde veya mevcut açık bilgileri değiştirebildiklerinde bireysel öğrenme gerçekleşmektedir. Simon'a göre (1991, s. 125) ise bireysel öğrenme tekil olmaktan ziyade sosyal bir olgudur. Çünkü bireysel öğrenme yalnızca örgüt üyelerinin bir şeyler öğrenmelerinin ötesinde bu bilgilerin diğer üyelere iletilmesini içermektedir.

Bireysel düzeyde öğrenme, görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan bireysel yeterlilik, yetenek ve motivasyonu ifade etmektedir. Bireysel düzeyde öğrenmede çalışanlardan yeni içgörüler yaratmaları, deneysel faaliyetlerde bulunmaları, geleneksel düşünme biçimlerinden uzaklaşarak yeni ve farklı şekillerde düşünceleri, dış çevreyi izlemeleri, işleri ile ilgili yetkinliklerini geliştirmeleri, işleri ile gurur duymaları, işlerini sahiplenmeleri ve işlerini etkileyecek olan kritik konuların farkında olmaları gibi faaliyetler beklenmektedir (Bontis, Crossan ve Hlland, 2002, s. 442). Bu düzeyde öğrenmede rol oynayan süreçler, sezgi ve yorumlamadır (Crossan, Lane ve White, 1999, s. 525). Sezgi; yeni öngörülerin nasıl geliştirildiğini açıklayan bir süreç olması bakımından önem taşırken, yorumlama ise bireylerin bu yeni öngörülerini nasıl içselleştirdikleri ve açıklığa kavuşturduklarını anlamak açısından önem arz etmektedir (Bontis, Crossan ve Hlland, 2002, s. 442). Marsick ve Watkins'e (1999, s. 11) göre ise bireysel öğrenmede kilit öğeler; örgütte sürekli öğrenme olanaklarının yaratılması ile araştırma ve diyalogun teşvik edilmesidir. Öğrenen bir örgütte bireysel düzeyde öğrenmenin teşvik edilmesi için öncelikle işlerin öğrenmeye açık şekilde tasarlanması gerekmektedir. Böylece işgörenler iş başında öğrenerek eğitim ve gelişime yönelik

olanaklardan faydalanabilir ve örgütün öğrenmesine katkıda bulunabilirler. Araştırma ve diyalogun teşvik edilmesi ise işgörenlerin birbirlerinin görüşlerini dinlemeleri, sorgulamaları, geri bildirimde bulunmaları ve yeni şeyler denemelerine olanak tanınması açısından önem taşımaktadır (Marsick, 2013, s. 130).

Örgütlerde bireysel öğrenmenin geliştirilmesi hem bireyin ihtiyaçlarının hem de örgütün ihtiyaçlarının karşılanması bağlamında gerekli görülmektedir. Bu nedenle örgütler, eğitimleri öğrenenlerin ihtiyaçlarına göre düzenleme, geribildirim kullanımı, farklı öğrenme stillerini tanıma gibi çeşitli yöntemlere başvurumaktadırlar. Böylece bir yandan bireysel öğrenme aracılığıyla bireylerin yeteneklerini geliştirmeleri sağlanırken, bir yandan da örgütün genel büyümesine katkıda bulunmaktadır (Wilkinson ve Kleiner, 1993, s. 17).

2.4.2. Takım/Grup düzeyinde öğrenme

Örgütsel öğrenme için bireysel öğrenme kadar önemli olan diğer öğrenme türü, takım veya grup öğrenmesidir. Senge'in (2016) örgütlerin öğrenen örgüt olabilmeleri için önerdiği disiplinlerden biri de takım öğrenmesidir. Senge'e (2016, s. 29) göre modern örgütlerde temel öğrenme birimi bireyler değil, takımlardır. Bu nedenle takımlar öğrenmedikçe, örgütlerin de öğrenmesi olası değildir. Özellikle 21. yüzyıl örgütleri, karmaşık ve sürekli değişen bir çevrede hayatta kalmaya ve rekabet etmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla 21. yüzyıl örgütlerinin takım çalışması olmadan, takımı oluşturan çalışanların bilgi, deneyim ve akıllarından faydalanmadan, yaratıcı çözümler ve yeni yaklaşımlar geliştirmeleri, doğru ve yerinde kararlar alabilmeleri oldukça güç görünmektedir (Akpınar, 2007, s. 11).

Takım düzeyinde öğrenme, uyumlu ve işbirliğine dayalı eylem kapasitesi için yeni bilgilerin karşılıklı olarak oluşturulması olarak tanımlanmaktadır (Marsick ve Watkins, 2001, s. 32). Örgütlerde, takım düzeyinde öğrenmenin örgütsel öğrenme açısından üç işlevi bulunmaktadır. Bunlardan ilki, karmaşık sorunlar üzerinde içgörüselsel bir düşünme sistemine ihtiyaç duyulmasıdır. Bu noktada takımlar, birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelinden nasıl yararlanılacağını öğrenmelidirler. İkincisi, yenilikçi ve eşgüdümlü eyleme ihtiyaç duyulmasıdır. Bu noktada takımlar, tıpkı bir spor takımı ya da orkestra gibi üyelerinin eylem ve amaç birlikteliğini sağlayabilmeli ve birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekilde davranabilmelidirler. Üçüncüsü ise takım üyelerinin diğer takımlar üzerinde etkisinin olmasıdır. Bu anlamda öğrenen bir takım, diğer öğrenen

takımları sürekli geliştirebilmekte ve bunu yaparken takım halinde gelişim vurgusu yapabilmektedir (Senge, 2016, s. 258-259).

Bireylerin takım halinde öğrenmeye başlaması ile öğrenme yeteneği geliştirilir. Senge'e (2016) göre, takım öğrenmesinde anahtar unsur diyalog ve tartışmadır. Diyalog aracılığıyla işgörenler fikirlerini açıkça paylaşabilir ve her örgüt üyesi yöneticilere önerilerde bulunabilir. Diyalogda; karmaşık ve incelikli sorunları özgür ve yaratıcı bir şekilde araştırma, birbirine derin bir kulak verme ve kendi görüşlerini askıya alma vardır. Tartışma ise farklı görüşler sunulup savunulmasına (Senge, 2016, s. 259) ve böylece ortak bir anlayış oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Marsick ve Watkins'e göre (1999, s. 11) ise grup düzeyinde öğrenmede önemli olan örgütün işbirliği ve takım öğrenmesini teşvik etmesidir. Böyle bir örgüt, iş gruplarının farklı şekillerde düşünmelerini destekleyecek şekilde tasarlanmakta, gruplar birlikte öğrenerek çalışmakta ve işbirliğine değer verildiği için ödüllendirilmektedir (Marsick, 2013, s. 130).

Takım halinde öğrenme; bireysel öğrenme ile örgütsel öğrenme arasında bağlantı kurarak bireysel öğrenmenin örgüte aktarılmasında dönüştürücü bir süreç olarak işlev göstermektedir. Bu anlamda grup öğrenmesinin yanı sıra, iletişim, açıklık, ortak bir vizyon geliştirilmesi ve girişimlerin ödüllendirmesi gibi öğelerin de işe koşulması gerekmektedir (Garavan, 1997, s. 50). Sonuç olarak takım halinde öğrenme, işbirliği ruhu ile çoğulculuğu ön plana çıkaran ve bu sayede örgütlerin bireysel öğrenmelerden daha fazlasına ulaşabileceklerini öne süren bir kavram olarak nitelendirilebilir. Ancak bu noktada dikkat edilmesi gerekenler; örgüt üyelerinin öğrenme düzeylerinin hızlı bir biçimde artması ve her örgüt üyesinin öğrenen bir birey haline gelmesidir (Senge, 2016, s. 28).

Bontis ve arkadaşları (2002, s. 443) çoğu zaman örgütlerde somut takımlardan ziyade ortak bir anlayış geliştirmeye çalışan insan gruplarının olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle takım yerine grup düzeyinde öğrenme kavramını tercih etmektedirler. Bu bağlamda grup düzeyinde öğrenme, grup dinamikleri ve ortak anlayış geliştirilmesi süreci ile ilişkili bir kavramdır. Bu süreçte ise bütünleşme anahtar bir rol oynamaktadır. Bütünleşme süreci, bireyler arasında paylaşılan bir anlayış geliştirilmesi ve karşılıklı uyumlaştırma yolu ile koordineli bir biçimde harekete geçilmesi olarak tanımlanabilir. Bu süreçte özellikle diyalog ve ortak eylem, grup üyeleri arasında ortak anlayışın geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir (Crossan, Lane ve White, 1999, s. 525). Grup düzeyinde öğrenmenin kapsadığı faaliyetler olarak ise gruplarda etkili bir biçimde

çalışma, verimli toplantılar gerçekleştirme, belirli konular için doğru insanları görevlendirme, hem başarıları hem de başarısızlıkları paylaşmaya hazır olma, çeşitliliği destekleme ve çatışmaları etkili bir biçimde yönetme gibi faaliyetler sıralanabilir (Bontis, Crossan ve Hulland, 2002, s. 443).

2.4.3. Örgütsel düzeyde öğrenme

Alanyazında bireysel ve örgütsel öğrenmenin birbirinden ayrı şeyler oldukları konusunda bir görüş birliği mevcuttur (Fiol ve Lyles, 1985, s. 804). Örgütler her ne kadar üyeleri aracılığı ile öğrenseler de örgütsel düzeyde öğrenmeyi, üyelerin öğrenmelerinin toplamı olarak değerlendirmek doğru değildir. Çünkü örgütler bir beyine sahip değildirler. Yalnızca bilişsel sistemlere ve hafızalara sahiptirler. Bireyler zaman içinde kişiliklerini, kişisel alışkanlıklarını ve inançlarını geliştirirken, örgütler ise dünya görüşlerini ve ideolojilerini geliştirirler. Dolayısıyla örgütlerin üyeleri ve liderleri değişse de örgütlerin hafızaları, belirli davranış kalıplarını, zihinsel haritaları, normları ve değerleri zamana karşı korumaya devam ederler (Hedberg, 1981, s. 6). Her ne kadar örgütsel öğrenme kavramı insan öğrenmesinden esinlenerek geliştirilen bir metafor olarak ortaya atılmış olsa da bireysel öğrenme ve örgütsel öğrenme arasında bariz bir farklılık olduğu söylenebilir.

Slater ve Narver (1995, s. 65) örgütsel öğrenmenin bireysel öğrenmeden ayırt edici özelliklerinin; bilginin yayılması ve bilgilerin paylaşılan bir yorumunun yapılması olduğunu öne sürmektedirler. Kim (1993, s. 37) ise örgütsel düzeyde öğrenmenin bireysel öğrenmeden farkı olarak; bireysel öğrenmelerin örgütün hafızasına ve yapısına gömülü hale gelmesi sürecine işaret etmektedir. Bir tür aktarım olarak ifade edilebilecek bu sürecin, örgütsel düzeyde öğrenmenin özünü oluşturduğunu belirtmektedir. Ayrıca bireysel ve örgütsel düzeydeki öğrenmenin birbirinden farklı şeyler olduğunun bir diğer göstergesi olarak; bireysel öğrenme teorilerinin pek çoğunun, örgütlerde gerçekleşen, esasen benzersiz ve tekrarlanamayan stratejik düzeydeki öğrenmeleri açıklamada yetersiz kalması gösterilmektedir (Fiol ve Lyles, 1985, s. 804).

Örgütsel düzeyde öğrenme, sistemlere, politikalara, prosedürlere, iş süreçlerine ve bilgi sistemlerine, örgütün zihinsel modellerine, şema, ürün ve hizmetlere gömülü bilgilerin içine yerleştirilmiş öğrenmeler olarak tanımlanmaktadır (Marsick ve Watkins, 2001, s. 32). Örgütsel düzeyde öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için örgütte öğrenmeyi yakalamak ve paylaşmak için sistemler kurulması ve çalışanların ortak bir vizyon

doğrultusunda yetkilendirilmesi önem taşımaktadır. Örgütsel düzeyde öğrenmenin olduğu örgütlerde, öğrenmeyi paylaşmak için hem yüksek hem de düşük teknoloji sistemler yaratılır ve bu sistemler işle bütünleştirilir. Ayrıca çalışanların bu sistemlere erişimi sağlanır ve bu sistemler örgüt tarafından korunur. Çalışanların ortak bir vizyon doğrultusunda yetkilendirilmesi için ise bu vizyonun oluşumuna katkı sağlamaları ve bu vizyon doğrultusunda eşit sorumluluk ve yetki ile donatılmaları önem taşımaktadır. Böylece çalışanlar sorumlu oldukları görevlere ilişkin öğrenme konusunda motive olabilmektedirler (Marsick, 2013, s. 130; Marsick ve Watkins, 1999, s. 11).

Örgütsel düzeyde öğrenme, geçmiş deneyimlerden faydalanma, çevresel değişikliklere uyum sağlama ve gelecekteki seçeneklere imkan tanıma aracı olarak işlev göstermektedir (Berends, Boersma ve Weggeman, 2003, s. 1036). Bontis ve arkadaşları (2002, s. 444) örgütsel düzeyde öğrenmeyi, örgütün kültürü, sistemleri, yapısı, stratejisi gibi insan dışı öğrenme depoları arasında bir uyumun sağlanması olarak değerlendirmektedirler. Örgütsel düzeyde öğrenme sürecinde kilit role sahip olan süreç, kurumsallaşmadır. Rutinleşmiş işlemlerin gerçekleşmesini sağlama süreci olan kurumsallaşma, örgütlerin bireysel üyelerinin öğrenmelerini bütünleştirecek bir araç görevi görmektedir. Kurumsallaşma bireylerin ve grupların öğrenmelerinin; sistem, yapı, prosedürler ve stratejiye gömülmesini sağlar (Crossan, Lane ve White, 1999). Örgütsel düzeyde öğrenme, kurumun her kademesinde çalışanların hem kişisel gelişimi hem de profesyonel gelişimi için misyonun gerçekleştirilmesi ile olanaklar arasında doğal ve planlı bir sinerji yaratılmasını da içermektedir (Dilworth, 1996, s. 407).

Sonuç olarak, örgütsel öğrenme farklı düzeyler açısından sınıflandırılarak incelenen bir kavramdır. Shristava (1983) örgütsel öğrenmenin farklı düzeyler doğrultusunda incelenmesinin araştırmacılar açısından oldukça yararlı olduğunu belirtmektedir. Çünkü farklı öğrenme düzeyleri, farklı insanlar ve örgütsel yeterlikler gerektirmektedir. Örneğin bireysel veya grup düzeyinde öğrenme için bireylerin veya grupların teknik becerilerinin geliştirilmesi gerekirken, örgütsel düzeyde öğrenme için liderlik ve karar verme becerilerinin de geliştirilmesi gerekmektedir (Collinson ve Cook, 2007, s. 32).

2.5. Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları

Öğrenen örgüt kavramı eğitim örgütleri açısından diğer örgütlere oranla daha büyük bir anlam ifade etmektedir. Eğitim örgütleri işlevleri gereği gelecekteki sosyal ve

ekonomik değişimi tahmin etmek ve bu tahminler doğrultusunda bu değişiklere uyum sağlamak durumundadırlar (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995, s. 3). Eğitim kurumları, artık sadece öğrencileri eğiten kurumlar olarak değil, kendileri de zaman içerisinde değişen ve yenileşen dinamik yapılar olarak ele alınmaktadır (Banoğlu, 2009, s. 28). Sürdürülebilir yeniliklere açık bir geleceğe katkı sağlamak için eğitim örgütlerinin öğrenmeye odaklanması gerekir (Lodge ve Reed, 2003, s. 46). Dever (1997, s. 57) de benzer şekilde öğrenen örgüt fikrinin özellikle mal üreten veya kar amacı güden örgütlerden ziyade, misyonları öncelikle öğrencileri eğitme ve bilgiyi iletme olan eğitim kurumları için uygun olduğunu savunmaktadır. Leithwood, Jantzi ve Steinbach (1995, s. 3)'a göre ise değişimin belirsizlikleri ile etkili bir şekilde baş edebilecek okullar, öğrenen örgüt olma vizyonunu benimsemiş olan okullar olacaktır. Çünkü eğitim örgütleri sürekli yeni sorunlarla ve değişen taleplerle karşı kaşıya kalmaktadırlar. Bu durumun üstesinden gelmek için ise eğitim kurumlarının yaptıkları işleri daha etkili yapma yollarını öğrenmeleri, dolayısıyla öğrenen bir örgüt olmaları kaçınılmazdır.

Eğitim örgütlerinin öğrenen örgütlere dönüşebilmeleri için birtakım mekanizmaların işe koşulması gerekmektedir. Bunlar; personel katılımı, değerlendirme, okul temelli mesleki gelişim ve bilgi yönetimidir (Kurland, Peretz ve Hertz-Lazarowitz, 2010, s. 9). Personel katılım mekanizmaları, okulda kalite uygulamalarına ilişkin temel varsayımların geliştirilmesi, paylaşılan değerlerin geliştirilmesi, okul çapında iyileştirme çabalarının şekillendirilmesi, ortak hedeflerin oluşturulması ve sorunların çözümünde kararlara katılımın sağlanması bakımından gereklidir. Değerlendirme mekanizmaları, okul üyelerinin veri analizine dayalı olarak sonuçlara ulaşmalarını, bu sonuçlardan dersler çıkarmalarını ve böylece önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda sürekli gelişmelerini sağlar. Okul temelli mesleki gelişim mekanizmaları, öğretmenlerin mesleki bilgilerini geliştirmelerine ve bu bilgiler aracılığıyla öğrencilerin başarılarını verilere dayalı olarak değerlendirebilmelerine katkıda bulunur. Bilgi yönetimi mekanizmaları ise, öğretmenlerin sınıflarında geliştirmiş oldukları pratik bilgilerin okuldaki diğer üyelere transferini sağlar (Kurland ve Hasson-Gilad, 2015, s. 59). Collinson ve Cook (2007, s. 60) ise eğitim örgütlerinde örgütsel öğrenmeyi destekleyen faktörlerin; tüm örgüt üyelerinin öğrenmeye öncelik vermesi, araştırmanın desteklenmesi, bilgi paylaşımının kolaylaştırılması, demokratik ilkelerin uygulanması, insan ilişkilerine önem verilmesi ve örgüt üyelerinin kendilerini gerçekleştirme ihtiyacının karşılanması olduğunu belirtmektedirler. Tüm bu eylemler ise eğitim örgütlerinin etkinliğinin, inovasyon ve

büyüme potansiyelinin kilit göstergeleri olarak kabul edilmektedir (Kurland ve Hasson-Gilad, 2015, s. 56; Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995, s. 35).

Eğitim örgütleri basamaklarından yükseköğretim kurumları bağlamında ise örgütsel öğrenme olgusu daha büyük bir önem kazanmaktadır. Çünkü yükseköğretim kurumları öğrenci ve personel çeşitliliğinin artması, teknolojilerin sürekli değişmesi, küreselleşmenin etkilerinin artması ve pazarlama beklentilerinin gelişmesi gibi eğilimlere yoğun bir biçimde maruz kalmaktadırlar. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarının hızlı bir şekilde öğrenmeleri ve öğrenen bir örgüte dönüşmeleri önemli bir gereklilik olarak görülmektedir (Kezar, 2005, s. 20). Çünkü yükseköğretim kurumlarının hayatta kalabilmeleri bu değişiklikleri nasıl kabul ettiklerine, uygulamalarını nasıl geliştirdiklerine ve rekabet edebilirliklerini nasıl arttırdıklarına bağlıdır. Bu nedenle toplam kalite yönetimi, örgütsel yeniden yapılanma gibi çeşitli yöntemlere başvuran yükseköğretim kurumlarının, hizmetlerini ve uygulamalarını iyileştirmek ve rekabet edebilirliklerini artırmak için başvurduğu en önemli yollardan biri, örgütsel öğrenme düzeyini yükseltmektir (Ali, 2012, s. 55). Öğrenen üniversite olmak, üniversitenin hem çevre değişkenlerini etkileyebilmeyi hem de onlara karşılık verebilmeyi birlikte yapabilmesi anlamına gelmektedir (Kristensen, 1999, s. 45). Öğrenen üniversiteler, çevredeki değişimlere uymak için sürekli kendini geliştirme, öğrenerek önderlik etme ve bilgiyi inovasyona dönüştürebilme yeteneğine sahip olan üniversitelerdir (Odabaşı, 2006, s. 96). Bu anlamda yükseköğretim kurumları çoğunlukla örgüt üyelerinin kendi öğrenmelerini, yaratıcılıklarını, potansiyellerini ve örgütsel performanslarını en üst düzeye çıkardıkları örgütler olan öğrenen örgütlerin somut bir örneği olarak görülmektedir (Smith, 2003, s. 1).

Yükseköğretim kurumları bir yandan öğrenen örgütlerin somut örneği olarak görülmekte, öte yandan öğrenen birer örgüt olmadıkları yönünde de eleştirilmektedir. Örneğin White ve Weathersby (2005, s. 292-293) öğretim elemanlarının, öğrenen örgüt teorilerinde bulunan en basit ilkeleri bile nadiren uygulayan çalışanlar olduklarını belirtmektedirler. Çünkü öğretim elemanları her ne kadar işbirlikçi projeler ve komiteler kapsamında araştırma yapıp, yayınlar üretseler de, görevleri başında özerktirler. Oysaki yükseköğretim kurumları bölüm, fakülte ve üniversite düzeyinde rekabete dayalı derecelendirme ve sıralamalara tabi tutulmakta ve öğrenme düzeyleri bakımından hiyerarşik bir şekilde yapılandırılmaktadırlar. Bu nedenle yükseköğretim kurumları için öğrenen örgüt uygulamalarının teşvik edilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde bilgi

çağının öğrenen örgüt modelleri olarak yükseköğretim kurumlarına duyulan güven artacaktır (White ve Weathersby, 2005, s. 292-293). Benzer şekilde Bauman (2005, s. 33-34) yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenmenin olması gerektiği kadar etkili bir şekilde yürütülemediğini belirtmektedir. Oysaki yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanları, yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri sonuçları kendi kurumlarının gelişimi için uyarlayabilirler. Böylece, ekonomi, sosyoloji, işletme, örgüt ve diğer birçok alanda araştırma yapan fakülteler, araştırma yöntemlerini kendi kurumlarının değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için kullanabilirler. Bu sayede yükseköğretim kurumlarında üretilen bilgilerin yayılması sağlanarak örgütsel öğrenme faaliyetlerinin etkili bir şekilde hayata geçirilmesi de sağlanabilir.

Sonuç olarak yükseköğretim kurumlarının değişimini kolaylaştıran veya onları değişime hazırlayan en önemli araçlardan biri örgütsel öğrenmedir (Kuru, 2007, s. 31-32). Her ne kadar yükseköğretim kurumlarının öğrenen örgüt haline gelmelerini engelleyebilecek nedenler olarak strateji, yapı ve kültür arasındaki açmazlar ve akademik kültür çatışmaları gibi gerekçeler gösterilse de (White ve Weathersby, 2005, s. 293-294), yükseköğretim kurumlarının bu engelleri aşarak öğrenen örgüt haline gelmeleri kaçınılmaz bir gereksinim olarak görülmektedir. Bu nedenle diğer eğitim kurumları gibi yükseköğretim kurumları da öğrenen örgütler olabilmek için sistematik düşünme modellerini geliştirmeli, geçerli zihinsel modellere meydan okumalı ve ortak bir vizyon oluşturmaları, ekip öğrenmesini ve kişisel ustalığı teşvik etmelidirler (Sertdemir-Erişken, 2007, s. 4). Kısacası yükseköğretim kurumlarının kendi kurumlarındaki işleyişin iyileştirilmesi bakımından öğrenen örgüt olma yolunda daha titiz adımlar atmaları gerektiği söylenebilir (Bauman, 2005, s. 34).

2.6. Örgütsel Unutma Kavramı

Örgütlerin yalnızca öğrenmedikleri, bunun yanı sıra bazı bilgileri unutabildikleri düşüncesi, örgütsel öğrenmenin örgütlerin biyolojik varlıklar olmasalar dahi öğrenebilme kapasitesine sahip oldukları varsayımına dayanmaktadır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 45; Martin de Holan ve Phillips, 2004a, s. 425). Alanyazında örgütlerin birtakım bilgileri unutmaları durumu, örgütsel unutma olarak nitelendirilmektedir. Martin de Holan ve arkadaşları (2004) örgütsel unutmanın örgütler açısından oldukça önemli ve yaygın bir durum olduğunu ancak henüz tam olarak anlaşılammış olduğunu belirtmektedirler. Bunun nedeni olarak ise unutmanın da

öğrenme gibi karmaşık bir olgu oluşu gösterilmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 45).

Örgütsel unutmada, herhangi bir örgütsel kademedeki örgütsel bilginin kasıtlı olarak veya kasıtlı olmayarak unutulmasını ifade etmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 46). Örgütsel unutmada, örgütsel bilginin bilinçli olarak veya kazara kaybedilmesi şeklinde de tanımlanmaktadır (Martin de Holan ve Phillips, 2004b, s. 1606). Benkard'a (1998, s. 26) göre örgütsel unutmada, bir örgütün üretim deneyimlerine ilişkin bilgi stokunun zamanla azalmasını ifade etmektedir. Örgütsel unutmada, örgütlerin hem yeni elde etmiş olduğu hem de kökleşmiş örgütsel bilgilerinin gerek örgütün iradesi dışında ve gerekse iradesi ile örgütün hâkimiyetinden çıkması olarak da tanımlanabilir (Yıldız ve Keskinlik, 2015, s. 966).

Örgütsel unutmada ile öğrenmemenin iç içe ancak farklı kavramlar olduğunu vurgulayan Easterby-Smith ve Lyles (2011, s. 311) örgütsel unutmayı planlanmış veya amaçlanmış olma zorunluluğu olmaksızın örgütsel bilginin kaybı şeklinde tanımlamaktadırlar. Ayrıca örgütsel unutmadaın örgütsel öğrenmeye paralel olarak birey, grup ve örgüt düzeyinde gerçekleşebileceğini belirtmektedirler. Örneğin bireyler teknik bilgilerini, deneyimlerini ya da pazar istihbaratı ile ilgili bilgileri unutabilirler. Gruplar ve takımlar kolektif yeteneklerini ve kimliklerini kaybedebilir veya kuruluş nedenlerini unutabilirler. Örgütler ise başlangıçta onları başarılı kılan stratejileri, belirli sistemleri ve rutinleri oluşturma nedenlerini unutabilirler (Easterby-Smith ve Lyles, 2011, s. 311).

Alanyazında örgütsel unutmada kavramının ilk olarak 1970'li yıllarda ortaya çıktığı (Fernandez ve Sun, 2009, s. 620) ve ilgili alanyazının 1975-1985 yılları arasında gelişmeye başladığı belirtilmektedir (Eryılmaz, 2018, s. 757). Ancak örgütsel unutmada olgusu birbirinden tamamen bağımsız iki akım doğrultusunda şekillenmiştir (Fernandez ve Sun, 2009, s. 620). İlk akım, örgütsel unutmayı engellenmesi gereken bir durum olarak nitelendiren akımdır. Örgütsel unutmayı olumsuz bir nitelik olarak ele alan bu yaklaşım, örgütlerin öğrenme eğrilerinin incelenmesi sonucu bilgi stokunda azalma eğilimi tespit edilmesi neticesinde gelişmiştir (Argote, 2013, s. 73; Epple, Argote ve Devadas, 1991, s. 60). Diğer bir akım ise öğrenmeme kavramı doğrultusunda gelişen ve örgütlerin güncel olmayan birtakım bilgilerden vazgeçerek örgüt hafızasında yeni öğrenmelere yer açmaları gerektiği varsayımına dayanan akımdır (Hedberg, 1981, s. 3; Nystrom ve Starbuck, 1984, s. 53). Bu akımın savunucularının örgütsel unutmayı gerekli ve olumlu çıktılar sunan bir olgu olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Kısacası örgütsel unutmada

kavramı alanyazında olumlu ve olumsuz sonuçlar üretmesi bağlamında farklı bakış açıları ile ele alınarak gelişmiş bir kavramdır. 2000’li yıllarda ise bu farklı bakış açıları örgütsel unutmaya kavramı altında bütünleşmiş bir çerçeveye oturtulmuştur.

Örgütsel öğrenme ile örgütsel unutmaya yakından ilişkili kavramlardır. Örgütsel öğrenme, örgütlerin bilgi stoklarını artırma ve böylelikle yetenek dağarcıklarını geliştirme süreçleri ile ilişkili iken, örgütsel unutmaya da öğrenmenin tersine bu tür bilgilerin kaybı ile ilişkilidir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 46). Bu bağlamda örgütsel unutmaya açıklamak için örgütsel öğrenme yaklaşımlarından faydalanmak mümkündür. Örgütsel öğrenmeye yönelik bilişsel, davranışsal ve sosyal olmak üzere üç temel yaklaşım bulunmaktadır (Easterby-Smith ve Lyles, 2011, s. 312).

Bilişsel yaklaşıma göre örgütsel öğrenme, örgütlerdeki bireylerin bilişindeki değişikliklerle açıklanmakta ve bilgi edinme, şekillendirme, depolama, işleme, çıkarma ve uygulamayı içeren insan bilgi işleme süreci ile karakterize edilmektedir (Akgün, Lynn ve Byrne, 2003, s. 841). Örgütsel unutmaya, bilişsel yaklaşım ile ele alındığında, bilgi transferinin güç olması, bilgiye sahip olan bireylerin örgütten ayrılması veya bilgiye olası erişimi engelleyen teknik ve fiziksel kısıtlılıklar nedeniyle örtük veya açık bilginin kaybolması olarak değerlendirilmektedir (Easterby-Smith ve Lyles, 2011, s. 312).

Davranışsal yaklaşıma göre örgütler, geçmişteki deneyimlerinden dersler çıkararak ve çıkardıkları bu dersleri, davranışlarını yönlendiren rutinlere dönüştürerek öğrenirler. Örgütsel öğrenmeye ilişkin davranışsal yaklaşımda, örgütlerin doğrudan deneyimlerden nasıl öğrendiklerine, başkalarının deneyimlerinden nasıl öğrendiklerine ve bu deneyimleri yorumlamak için geliştirdikleri kavramsal çerçevelere veya paradigmalara odaklanılır (Levitt ve March, 1988, s. 319). Davranışsal yaklaşım açısından değerlendirildiğinde, örgütsel unutmaya, eski rutinlerin, prosedürlerin ve sistemlerin unutulması, alışkanlık ve örgütsel rutinler oluşturmanın özgün mantığının kaybedilmesi ile ilişkilidir (Easterby-Smith ve Lyles, 2011, s. 312).

Öğrenmeye sosyal bakış açısı ise öğrenmede örgütteki grup ve bireylerin etkileşiminin önemini vurgulamakta ve öğrenmenin bu etkileşimler sonucu gerçekleştiğini savunmaktadır. Sosyal yaklaşımda bilgi, bireylerden ziyade grupların sahip olduğu bir nitelik olarak değerlendirilmektedir (Cook ve Yanow, 1993, s. 384). Öğrenmeye sosyal yaklaşımda örgütte hedef ve stratejilerin belirlenmesi, çevredeki fırsat ve tehditlerin analizi ve kaynakların tahsisi gibi konularda örgütün tüm üyelerinin katılımının sağlanması önem taşımaktadır (Daft ve Weick, 1984). Sosyal yaklaşım

açısından örgütsel unutmaya, belirli bir dünya görüşünün ve stratejilerin sürdürülmesini sağlayan ortak bakış açılarının ve sosyal iletişim ağlarının kaybını ifade etmektedir. Bu anlamda unutmaya, kimliği oluşturan ve hissetme yeteneğini destekleyen etkileşimlerin bozulmasına işaret etmektedir (Easterby-Smith ve Lyles, 2011, s. 313). Temel alınan öğrenme yaklaşımı doğrultusunda örgütsel unutmaya yönelik avantaj ve dezavantajlarından söz etmek mümkündür. Tablo 2.3'te örgütsel unutmaya farklı öğrenme yaklaşımları bağlamında avantaj ve dezavantajları sunulmuştur.

Tablo 2.3. Örgütsel unutmaya avantaj ve dezavantajları (Easterby-Smith ve Lyles, 2011, s. 314)

	Avantaj	Dezavantaj
Bilişsel yaklaşım	<ul style="list-style-type: none"> • Köklü inovasyonlara olanak verme • Örgütün bir biriminden diğerine transfer edilen bilginin yerleşimini ve uyarlanmasını meşrulaştırma 	<ul style="list-style-type: none"> • Önemli teknik ve yönetsel bilgilerin kaybı • Genel yeterliliklerin azalması
Davranışsal yaklaşım	<ul style="list-style-type: none"> • Eski uygulamaların elde tutulmasını azaltması • Potansiyel dinamik bir yeterlilik olarak işlev göstermesi • Değişim ve yenilemeye destek olması 	<ul style="list-style-type: none"> • Örgüt üyelerinin hatalarının tanınmasını engellemesi • Örgüt üyelerinin sorumluluk almaktan kaçınmalarına neden olması • Örgütün eski hatalarından öğrenme yeteneğini düşürmesi
Sosyal yaklaşım	<ul style="list-style-type: none"> • Başarısızlık sonrasında yaşanan moral kaybını azaltması • Zorunlulukları ve bağlantıları azaltması 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişisel iletişim ağlarına zarar vermesi • Kimlik kaybı yaratması

Tablo 2.3'te görüldüğü gibi, örgütsel unutmaya bilişsel yaklaşım açısından köklü inovasyonlara olanak verirken, öte yandan önemli teknik ve yönetsel bilgilerin kaybına ve genel yeterliliklerin azalmasına neden olabilmektedir. Örgütsel unutmaya davranışsal yaklaşım açısından eski uygulamaların elden çıkarılmasını sağlama gibi yararlar sağlarken, örgüt üyelerinin sorumluluk almaktan kaçınmalarına yol açabilmektedir. Sosyal yaklaşım açısından ise zorunlulukları ve bağlantıları en aza indirirken, çalışanlarda kimlik kaybı yaşanmasına neden olabilmektedir. Ancak çeşitli avantaj ve dezavantajlarına rağmen, örgütsel unutmaya örgütlerde kaçınılmaz bir durum olduğu söylenebilir. Bu nedenle örgütsel unutmaya örgütlerde yönetilmesi gereken önemli bir olgu olarak nitelendirilmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 45).

Örgütsel unutkanlığın yönetiminin gerekliliği ise kavramın, örgüt üzerinde potansiyel olarak yararlı ya da zararlı etkileri olan karmaşık bir olgu oluşundan kaynaklanmaktadır (Feldman ve Feldman, 2006, s. 872). Benzer şekilde Haunschild ve arkadaşları (2015, s. 1682) da örgütsel unutkanlığın örgütler için olağan bir durum olduğunu vurgulamaktadırlar. Onlara göre; örgütler, öğrenme ve unutma dönemleri arasında sürekli bir salınım içinde bulunmaktadır. Döngüsel bir bütün oluşturan bu iki kavram sonucunda örgütler öğrenmekte, daha sonra unutmakta, ardından tekrar öğrenmekte ve yine unutmaktadırlar. Bu nedenle örgütlerin yalnızca öğrenme süreçlerinin değil unutma süreçlerinin de incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Mariano, Casey ve Olivera (2015), 40 yıllık bir geçmişe sahip olan örgütsel unutkanlık ile ilgili yaptıkları sistematik literatür incelemesi sonucunda, örgütsel unutkanlık ile ilgili kritik dört tema belirlemiştir. Bunlar; yönetsel katılım (etki ve biliş), geribildirim süreçleri, sosyal etkileşimler (yapı, sosyalleşme ve araştırma kültürü) ile bilgiyi kavrama ve hafızadır. Ayrıca örgütsel unutkanlık ile güç ilişkileri, yapı ve söylem arasındaki etkileşim, örgütsel unutkanlık faktörlerinin, yöntemlerinin, aşamalarının ve ölçümlerinin betimlenmesi, örgütsel unutkanlığın faydaları, engelleri, stratejileri ve performans ile ilgili bağlantılarının incelenmesi yönünde araştırmalar yapılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmanın önerileri ile uyumlu olarak, bu araştırmanın amaçlarından biri alanyazında örgütsel unutkanlığın ölçülmesine yönelik eksikliği gidermek adına bir veri toplama aracının geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Yine bu çalışmada vurgulanan eksiklikleri gidermeye yönelik Abbasi ve arkadaşları (2017, s. 401) tarafından yürütülen nitel bir çalışmada, kamu kurumlarında örgütsel unutkanlığı engelleyen temel etmenler incelenmiştir. Bu etmenler; yapısal, yönetsel, çevresel ve işgörenle ilgili engeller olarak dört grupta toplanmıştır. Örgütsel unutkanlık engellerinden en önemlilerinin ise öğrenme kültürü eksikliği, bürokratik kültür, ayrımcılık ve eşitsizlik olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütlerde unutkanlığı engelleyen temel etmenlerden en önemlisinin yönetsel etmenler olduğu vurgulanmıştır. Bu çalışmada örgütsel unutkanlık ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişkilerin pozitivist bir yaklaşımla incelenecek olmasının, öğrenme kültürü eksikliğinin, örgütsel unutkanlığı engelleyip engellenmediğine dair somut veriler sunulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Alanyazında bir örgütün örgütsel unutkanlık konusunda başarısız olmasının, örgütün bilgi dinamiklerinin iyi işletilmesi açısından engel teşkil edeceği vurgulanmaktadır. Ayrıca örgütsel unutkanlıktaki başarısızlığın örgüt performansını azaltacağı da

belirtilmektedir (Abbasi vd., 2017, s. 396). Ancak örgütsel unutmaya veya bağlama bağlı bir olgudur. Bu nedenle örgütsel unutmaya koşullara bağlı olarak kimi zaman olumlu kimi zaman olumsuz sonuçlar üretebilmektedir (Martin de Holan, 2011b, s. 303). Bu nedenle örgütsel unutmaya farklı türlerine yönelik farklı yönetsel eylemlerde bulunulmasının önem taşıdığı belirtilmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004). İlerleyen başlıklarda örgütsel unutmaya türlerine ve bu türlerin yönetimine ilişkin yapılması gereken faaliyetlerin neler olduğuna değinilmiştir.

2.7. Örgütsel Unutmaya Türleri

Örgütsel unutmaya sosyal bilimler alanındaki pek çok olguda olduğu gibi farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Örneğin Azmi (2008, s. 247) örgütsel unutmaya olumlu veya olumsuz sonuçlar üretmesine ve planlı veya plansız olmasına göre dörde ayırmaktadır. Planlı unutmaya, eski verileri ve bilgileri ortadan kaldırmak adına yapılan aktif ve kasıtlı bir örgütsel eylem iken, plansız unutmaya, hayati verilerin ve bilgilerin amaçlanmaksızın kaybedildiği, pasif ve genellikle kazara gerçekleşen bir eylemdir. Bu sınıflandırmaya göre olumlu sonuçlar üreten planlı unutmalar, öğrenmeme; olumlu sonuçlar üreten plansız unutmalar, çürüme; olumsuz sonuçlar üreten planlı unutmalar, sabotaj ve olumsuz sonuçlar üreten plansız unutmalar, ihmalkarlık olarak isimlendirilmektedir (Azmi, 2008, s. 247). Fernandez ve Sun (2009) ise örgütsel unutmaya bilginin kodlanmış ve bilinçli (kasıtlı) olup olmamasına göre dört gruba ayırmaktadırlar. Bunlar aşağıda verilmiştir:

1. Kodlanmış bilginin bilinçli kaybı: Bu tür unutmaya örnek olarak eski prosedür kitaplarının tasfiye edilerek yeni standart prosedürlerin kullanımı gösterilebilir.
2. Kodlanmış bilginin bilinçsiz kaybı: Bu tür unutmaya örnek olarak yanlışlıkla veya arıza nedeniyle bilgisayarlardaki belgelerin kaybı veya çalışanların işten çıkarılmaları nedeniyle kodlanmış birtakım bilgilerin kaybı gösterilebilir.
3. Kodlanmamış bilginin bilinçli kaybı: Bu tür unutmaya örnek olarak örgüt kültürünün, çalışanların katılımına daha açık olmasına yönelik yapılacak değişiklikler gösterilebilir.
4. Kodlanmamış bilginin bilinçsiz kaybı: Bu tür unutmaya örnek olarak herhangi bir belgede kayıtlı bulunmayan ancak müşterilerle ilgili belirli özelliklere aşina olan bir satış görevlisinin istifa etmesi gösterilebilir (Fernandez ve Sun, 2009, s. 627-628).

Alanyazında en fazla kabul gören örgütsel unutmaya sınıflandırması ise Martin de Holan, Phillips ve Lawrence (2004)'ın geliştirdikleri çerçevedir. Bu çerçeveye göre unutmaya türleri öncelikle bilginin kazara veya istenilen bir biçimde unutulmasına göre kazara ve amaçlı unutmaya şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Kazara ve amaçlı unutmalar da unutulmuş bilgilerin örgüt hafızasına önceden gömülmüş veya yeni edinilmiş olmasına göre ikiye ayrılmaktadır. Böylece dört farklı örgütsel unutmaya türü ortaya çıkmaktadır. Bunlar; hafıza aşınması, bilgiyi yakalamada başarısızlık, öğrenmeme ve etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınma olarak anılmaktadır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 47).

2.7.1. Kazara unutmaya

Kazara unutmaya, örgütte bilginin örgüt dışına çıkarılmasına yönelik açık bir istek bulunmaksızın bilgilerin kaybedilmesini ifade etmektedir (Martin de Holan ve Phillips, 2011, s. 434). Değerli bilgilerin de istemsizce kaybedilmesi ile sonuçlanabilecek bir unutmaya türü olması nedeniyle bu tür unutmaya genellikle olumsuz sonuçlar ile ilişkilendirilmektedir. Bu nedenle örgütlerde kazara unutmaların önüne geçilebilmesi için bu unutmaya türünün iyi bir şekilde yönetilmesi gerekmektedir (Ahmadi, Shahbazi ve Jalili, 2014, s. 28). Kazara unutmaya, unutulmuş bilginin örgüt hafızasına önceden gömülmüş veya yeni edinilmiş olmasına göre hafıza aşınması ve bilgiyi yakalamada başarısızlık olarak ikiye ayrılmaktadır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 47).

2.7.1.1. Hafıza aşınması/kaybı

Hafıza aşınması, örgütsel unutmaya türünün kazara olan ve örgüt hafızasına önceden gömülü olan bilgilerin kaybedildiği türüne işaret etmektedir. Hafıza aşınması, örgütten önemli işgörenlerin ayrılması, birtakım rutinlerin unutulması, yakın çalışma ilişkilerinin bozulması ve bazı önemli belgelerin kaybolması sonucu örgüt hafızasına uzun zamandır gömülü olan ve örgüt için kritik öneme sahip bilgilerin unutulmasını ifade etmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 47). Hafıza aşınmasına örnek olarak bir örgütteki üretimden sorumlu kilit personelin örgütten ayrılması nedeniyle örgütte yıllardır kullanılan kritik bir üretim tekniğinin unutulması gösterilebilir (Eryılmaz, 2016, s. 66). Hafıza aşınmasının alanyazında hafıza kaybı olarak isimlendirildiği de görülmektedir.

Örgütsel hafıza kaybı, örgütlerin yararlı geçmiş deneyimlerine erişme, bunlardan faydalanma yeteneği ve istekliliğinin azalması olarak tanımlanmaktadır (Pollitt, 2000, s.

6). Başka bir tanıma göre ise örgütsel hafıza kaybı, örgütün gerekli uyumu sağlamak veya değer yaratmak için önceden öğrenilmiş olan şeyleri kullanmadaki başarısızlığını ifade etmektedir (Othman ve Hashim, 2004, s. 276). Kransdorf (1998)'a göre örgütsel hafıza kaybı, hataların sürekli tekrar edilmesi, başarılarından uygun şekilde dersler alınamaması, her seferinde tekerleğin tekrar icat edilmesi gibi nedenlerle örgütün deneyim avantajından yararlanabilme şansını yok eden ve böylelikle örgütlerin verimliliğini ve rekabet avantajını olumsuz etkileyen bir unutma türüdür. Benzer şekilde Conklin (1996), örgütlerin geçmişte ne yaptıklarını ve onu neden yaptıklarını rutin olarak unuttuklarını ve bu unutmanın örgütün öğrenme kapasitesini düşürdüğünü belirtmektedir.

Alanyazında örgütlerde hafıza kaybının pek çok nedeninin olabileceği belirtilmektedir. Örgütsel hafıza kaybını, örgütsel hafıza için en büyük sorunlardan biri olarak nitelendiren Romhardt (1997); çalışanların kurumdan ayrılması, ekiplerin bölünmesi, veri tabanlarına virüs bulaşması veya tüm işlevlerin dış kaynaklardan sağlanması gibi nedenlerle hafıza kaybının gerçekleşebildiğini belirtmektedir. Kızıldağ (2015, s. 181), örgütlerde hafıza kaybının nedenleri olarak; işten çıkarılma, transfer, emeklilik, çalışanın ölümü, dış kaynaklardan yararlanma, yeniden yapılanma, sistem değişiklikleri ve sistem çökmesi gibi pek çok farklı neden öne sürmektedir. Martin de Holan, Phillips ve Lawrence (2004, s. 47)'a göre hafıza aşınması; örgütün kilit personelinin işten ayrılması, rutinlerin unutulması, yakın çalışma ilişkilerinin bozulması, önemli belgelerin kaybolması ve özellikle örgütlerin küçülmeye gitmeleri durumlarında gerçekleşmektedir. Pollitt (2000, s. 8)'e göre örgütsel hafıza aşınmasının temel nedeni ise örgütsel değişimlerin artan hızı ve bu değişimlerin kendine özgü doğasıdır. Bu bağlamda bu araştırmanın yürütüldüğü yükseköğretim kurumlarının da içinde bulunduğu kamu kurumlarında örgütsel hafıza aşınmasının nedenleri şöyle sıralanmaktadır (Pollitt, 2000, s. 8):

1. Örgütsel yeniden yapılanmadaki artış oranı: Bu durum örgütün neredeyse farklı bir örgüte dönüşmesine ve örgütün eski halindeki personeli ve kayıtları ile temasının kaybedilmesine neden olur.
2. Belgelerin saklanma ortamlarındaki hızlı değişimler: Belgelerin, kağıt dosyalardan elektronik ortamlardaki dosyalara ve farklı yazılımlara aktarılarak saklanmaya başlanması, geçmişteki kayıtların bir bölümünün kaybolmasına neden olur.

3. Kamu hizmetlerinin kalıcı bir kariyer olmaktan uzaklaşması: Bu durum kısa süreli deneyime sahip kamu personel oranlarının artmasına yol açar.
4. Radikal değişim fikrinin popülerleşmesi: Yeniden yapılanma ve kıyaslama gibi yeni örgüt geliştirme teknikleri geçmişe dönüp bakmanın yanıltıcı olduğu yönünde fikirler içerir.

Ayrıca Pollitt (2000), hafıza aşınmasının dört durum sonucunda gerçekleştiğini belirtmektedir. Bunlardan ilki, bir örgütün önemli verileri kaydetmediği veya kararlarını belgelemediği durumlar; ikincisi, bu bilgilerin kaydedildiği ancak kayıtların kaybolduğu durumlar; üçüncüsü, kayıtların kesin olarak kaybolmadığı, ancak bir nedenden ötürü hızlı bir şekilde erişilemediği durumlar ve son olarak kayıtların ulaşılabilir ve erişilebilir olduğu ancak hiç kimsenin onları kullanmayı düşünmediği durumlardır (Pollitt, 2000, s. 6). Hafıza aşınması hangi durumdan kaynaklanırsa kaynaklansın temelinde düzenli olarak kullanılmayan bilgilerin bozulma eğilimi göstereceği savı bulunmaktadır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 47).

Sonuç olarak örgütün rekabet avantajı açısından olumsuz etkileri olan ve unutilan bilgilerin tekrar öğrenilmesi gerektiğinden masraflı ve örgüte zarar verici nitelikte olan (Martin de Holan ve Phillips, 2004b, s. 1608) hafıza kaybı, örgütlerde en aza indirgenmesi gereken bir unutma türüdür. Bu doğrultuda örgütlerde hafıza kaybının önlenmesi için iki temel yöntem önerilmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 47-48).

1. Örgütsel bilginin yerini doğru bulma: Örgütlerde önemli bilgilerin unutulmasını önlemek için öncelikle o bilgilerin nerede bulunduğunu anlamak gerekmektedir. Örgütlerdeki değerli bilgi genellikle gizli, örtük ve informaldır. Özellikle rutinlerde ve günlük eylemlerde gömülü olan örtük bilgiler, daha az görünür olduklarından uzun dönemli aşınmaya meyillidirler.
2. Stratejik bir zorunluluk olarak örgütsel hafızayı sürdürme: Örgütsel hafızayı sürdürmek stratejik bir zorunluluktur. Bilginin nerede bulunduğunun farkında olmak yeterli değildir. Örgütler bu bilgileri düzenli bir biçimde kullanarak sürdürmelidir. Bu anlamda örgütte belirli kişilerin kritik bilgi stokunu tanımlama ve koruma konusunda sorumlu ve yetkili olması gerekmektedir.

2.7.1.2. Bilgiyi yakalamada başarısızlık

Bilgiyi yakalamada başarısızlık, örgütsel unutmanın kazara olan ve örgüt hafızasına henüz yerleşmemiş olan bilgilerin kaybedildiği türüne işaret etmektedir. Örgütsel

unutmanın bu türü, örgütte yeni edinilmiş bilgilerin örgüt geneline yayılamaması nedeniyle kaybedilmesini ifade etmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 48-50). Bu unutmaya türü, yeni bilginin örgütsel hafıza ile ilişkilendirilmesindeki başarısızlıktan kaynaklanmaktadır. Bu tür unutmaya örgütteki takımların dağılması veya örgütteki işgören devir hızının yüksek olması nedeniyle de görülebilir (Eryılmaz, 2016, s. 66). Othman ve Hashim (2004, s. 276) bu tür unutmaya, mekana dayalı hafıza kaybı olarak nitelendirmektedirler. Mekan dayalı hafıza kaybı, örgütün bir noktasında öğrenilen derslerin örgütün diğer noktalarına taşınmaması veya örgüt içinde dağılamamasını ifade etmektedir.

Bilginin yakalanması süreci birbiri ile ilişkili iki temel adımdan oluşmaktadır. İlk adım, bilginin ifadelendirilmesi olarak isimlendirilen bilginin örtük halden açık hale getirilmesidir. İkinci adım ise bilginin kurumsallaştırılması, yani yeni bilginin örgütün diğer kısımlarına iletilmesi ve hafıza sisteminin uygun bir kısmına gömülmesidir. Dolayısıyla bilgiyi yakalamada başarısızlığı önlemek ve kazara unutmaların olumsuz etkilerinden kaçınmak isteyen örgütlerde bilginin kurumsal hale getirilmesi, bilginin depolanması, kodlanması ve rutinleşmesine yönelik eylemlerin gözden geçirilmesi gerekmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 48-50).

2.7.2. Amaçlı unutmaya

Amaçlı unutmaya, örgütün sahip olduğu eski veya güncel olmayan bilgilerin çıkarılmasına yönelik bilinçli ve istendik bir süreci ifade etmektedir. Amaçlı unutmadaki temel varsayım, örgütün işleri yapmanın yeni ve daha uygun yollarını öğrenmek için eski rutinleri ve uygulamaları unutmalarının gerektiğidir (Martin de Holan ve Phillips, 2011, s. 434). Buradaki amaçlılık boyutu, eyleme ilişkin karar verme süreçlerinin işe koşulmasının yanı sıra kararı alacak bireylerin de bulunması gerektiğini vurgulamaktadır (Fernandez ve Sun, 2009, s. 626).

Martin de Holan (2011a, s. 317) örgütlerde amaçlı unutmaya sağlamaya yönelik dört aracın kullanabileceğini belirtmektedir. Bunlar; varlıklar ve teknolojiler, rutinler ve prosedürler, güç ve görev dağılımını sağlayan yapılar ve örgüt üyelerinin kolektif anlayışlarıdır. Bu araçlar kullanılarak örgütlerde amaçlı ve istendik yönde unutmalar gerçekleştirilebilir. Örgütün neler bildiği üzerindeki etkin müdahalesini ifade eden amaçlı unutmaya, örgütsel değişimin de temelini oluşturmaktadır. Dolayısıyla yöneticilerin planlı örgütsel değişim için amaçlı unutmaya stratejik bir araç olarak kullanabilecekleri

söylenbilir (Martin de Holan, 2011a, s. 320). Amaçlı unutma, uzaklaştırılmak istenen bilginin örgüt hafızasına önceden gömülmüş veya yeni edinilmiş olmasına göre ikiye ayrılmaktadır. Bunlar; öğrenmeme ve etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınmadır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 47).

2.7.2.1. Öğrenmeme (Geri öğrenme)

Öğrenmeme, örgütsel unutmanın amaçlı olan ve örgüt hafızasına önceden gömülü olan bilgilerin bilinçli olarak uzaklaştırıldığı türüne işaret etmektedir. Öğrenmeme kavramına değinen ilk kişi olan Hedberg (1981), örgütlerin bazen günün şartlarına uymayan bilgileri ve rutinleri öğrenme gerçekleşmeden önce terk etmesi gerektiğini belirtmiştir (Hedberg, 1981; Nystrom ve Starbuck, 1984). Öğrenmeme kavramı geri öğrenme olarak da adlandırılmaktadır (Akgün, Sezen ve Lynn, 2002, s. 101). Ancak öğrenmemenin ne olduğu konusunda alanyazında bir uzlaşma bulunmamaktadır. Bu nedenle öğrenmemenin pek çok farklı tanımı bulunmaktadır. Hedberg (1981, s. 18) yeni yanıtlara ve zihinsel haritalara yol açan öğrenmeme sürecini, öğrenenlerin geçersiz ve yanıltıcı bilgiyi attığı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Newstrom (1983, s. 36) kavramı, yeni öğrenmenin önünde engel teşkil edebilecek önceden var olan bilgi veya alışkanlıkları azaltma veya ortadan kaldırma süreci olarak ifade etmektedir. Becker (2005, s. 661) öğrenmemeyi, bireylerin ve örgütlerin, yeni bilgi ve davranışlara uyum sağlamak için varsayımlar ve zihinsel çerçeveler de dahil olmak üzere önceki öğrenmeleri tanımları ve bu öğrenmelerden vazgeçmeleri süreci olarak tanımlamıştır. Akgün ve arkadaşları (Akgün, Lynn ve Bryne, 2006, s. 75, Akgün vd., 2007, s. 798)'na göre öğrenmeme, kısaca rutinlerin ve inançların değişmesidir. Martin de Holan ve Phillips (2011, s. 437) öğrenmemeyi, örgütün artık gerekli olmayan bilgilerden kurtulmak için gösterdiği gönüllü bir çaba olarak tanımlamaktadırlar. Bir başka tanıma göre örgütsel öğrenmeme, istenmeyen bilgileri elden çıkarmak için kasıtlı olarak yapılan girişimleri ifade etmektedir (Easterby-Smith ve Lyles, 2011, s. 311).

Sonuç olarak, örgütsel öğrenmeme, bir örgütün yeni bilgi ve fırsatların benimsenmesini engelleyen, yararsız ve eski bilgileri tanımladığı ve uzaklaştırdığı dinamik bir süreçtir (Cegarra-Navarro ve Moya, 2005, s. 161-162). Öğrenmeme kavramı, örgütlerin işleri yapmanın uygun ve yeni yollarını öğrenebilmeleri için eski rutinleri ve uygulamaları bırakmaları gerçeğini vurgulamaktadır. Tsang ve Zahra (2008, s. 1437)

alanyazındaki çeşitli öğrenmeme tanımlarını inceledikten sonra, öğrenmemeyi, eğer yeni bir yolu varsa eski rutinlerin terkedilmesi olarak tanımlamıştır.

Tüm öğrenmeme tanımlarında iki ortak öge mevcuttur. Bunlardan ilki bir şeyin terk edilmesi, ikincisi ise yeni bir şey ile eskisinin değiştirilmesidir (Tsang ve Zahra, 2008, s. 1437). Çünkü öğrenmeme sürecinde örgüt, hafızasına iyice yerleşmiş bir bilgiyi kasıtlı olarak çıkarmaktadır. Özellikle bu bilgi örgütün başarısını zayıflatmaya başladığında, örgüt bu bilgiyi çıkarıp atmalıdır. Öğrenme kadar önemli bir süreç olarak değerlendirilen öğrenmeme (Martin de Holan ve Phillips, 2004b, s. 1603), özellikle önceki yararlı bilgi etkisiz hale dönüştüğünde gerçekleşmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 49). Öğrenmeme sürecini daha iyi anlayabilmek için öncelikle öğrenme sürecini anlamak gerekmektedir. Örgütsel öğrenmenin temelinde örgüt üyelerinin bireysel bilgilerinin kurumsal hale gelecek şekilde düzenlenmesi bulunmaktadır. Öğrenmeme süreci ise bu sürecin tam tersi bir sürece işaret etmektedir. Öğrenmeme sürecinde rutinlerin dışına çıkılarak, örgüt yapıları değiştirilerek ve örgüt kültürü, derinlere gömülü bilgiyi çıkarmaya yönelik yönetilerek bilginin düzensiz hale getirilmesi söz konusudur (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 49).

Hedberg (1981, s. 18) örgütsel öğrenmede olduğu gibi öğrenmemede de örgütün kendisinin bu faaliyeti gerçekleştiremeyeceğini ve bir örgütün ancak üyeleri aracılığıyla bu süreci başarabileceğini belirtmektedir. Bu anlamda öğrenmeme alanyazında bireysel, grup ve örgütsel öğrenmeme boyutları bağlamında incelenmektedir (Zhao, Lu ve Wang, 2013, s. 905). Bireysel öğrenmeme, bireyin belirli değerleri, bilgileri veya davranışları bilinçli bir şekilde atması, terk etmesi veya onlardan vazgeçmesi olarak tanımlanmaktadır (Hislop vd., 2014, s. 542). Cegarra-Navarro ve Moya (2005, s. 162) bireysel öğrenmemenin üç aşamadan oluştuğunu belirtmektedirler. Bu aşamalar; problemlerin tanımlanması, bilişsel kalıpların değiştirilmesi ve yeni kontrol önlemlerinin dahil edilmesidir.

Örgütsel öğrenme ve öğrenmeme kavramları, örgütteki bireylerin bilgi akışlarını ve geri bildirim süreçlerini nasıl kullandıkları üzerine inşa edilmiş kavramlardır. Bu bağlamda hem öğrenme hem de öğrenmeme süreçlerinin temelini, bireyin bilgisindeki kusurları düzeltme yeteneği oluşturmaktadır (Cegarra-Navarro ve Sanchez-Polo, 2008, s. 1615). Bu anlamda işgörenlerin bireysel yeteneklerinin ve güncel olmayan bilgi ve rutinleri ortadan kaldırma isteklerinin, örgütsel öğrenmeme için oldukça hayati özellikler olduğu belirtilmektedir (Zhao, Lu ve Wang, 2013, s. 905).

Örgütsel öğrenmemenin diğer bir boyutu olan grupsal öğrenme, bir grubun inançlarını ve rutinlerini değiştirme süreci olarak nitelendirilmektedir (Akgün, Lynn ve Bryne, 2006, s. 84). Grupsal öğrenme de bireysel öğrenme gibi üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; bilginin ayrışması, bilginin paylaşımı ve bilginin tasfiyesidir (Cegarra-Navarro ve Moya, 2005, s. 163). Ancak bilgiler grupta kök salmış olduklarından, bireysel öğrenmeye göre grupsal öğrenme daha fazla direnç ile karşılaşılan bir süreç olarak değerlendirilmektedir (Zhao, Lu ve Wang, 2013, s. 905). Grupsal öğrenme, örgütte iki temel misyona hizmet etmektedir. İlk olarak bireylerin eskimiş olan otomatik ve bilinçli bilgilerini nesnel ve kolektif bir yapıya dönüştürür. İkincisi, bu eskimiş bilgiler örgütün diğer üyeleri tarafından da atılırsa, örgüte rekabet avantajı kazandırır. Ancak bu avantajın sağlanabilmesi, eski bilgilerin gruplar tarafından örgüte duyurulması ile elde edilebilmektedir (Cegarra-Navarro ve Moya, 2005, s. 162). Dolayısıyla örgütsel öğrenme grupsal öğrenmemenin örgüt düzeyine taşınması ile sağlanmaktadır. Kısacası örgütsel öğrenme, bireysel öğrenme, grupsal öğrenme ve örgütsel öğrenme şeklinde ilerleyen sürekli bir değişim sürecidir. Ayrıca alanyazında örgütsel öğrenmemenin döngüsel bir özellik taşıdığı da vurgulanmaktadır. Çevrenin değişmesi sonucu kişisel motivasyon ile başlayan bireysel öğrenme süreci, zaman içinde grup düzeyine ulaşmaktadır. Grupsal öğrenme ise zamanla örgüt seviyesine erişerek, örgütsel öğrenme ile sonuçlanmaktadır. Örgütsel öğrenme de bireysel öğrenmeyi kolaylaştırarak, yeni bir öğrenme döngüsünün başlangıcını oluşturmaktadır (Zhao, Lu ve Wang, 2013, s. 905).

Sherwood (2000) ise örgütsel öğrenme sürecini beş aşamadan oluşan basit bir süreç olarak nitelendirilmektedir. İlk adım, ilgi odağının tanımlanmasıdır. Bu aşamada örgüt, yeni fikirler üretmeyi hedeflediği alanı tanımlamaktadır. Örneğin, örgütün ilgi odağı; yeni ürünler, inovasyon süreçleri, örgütteki değişiklikler, yeni ilişkiler veya stratejiler olabilir. İkinci adım, örgüt üyelerinin halihazırda bildikleri şeyleri tanımlamalarıdır. Bu aşamada işgörenlerin ilgi odağına ilişkin bilgi ve deneyimlerini ayrıntılı bir şekilde kaydetmeleri gerekmektedir. Örgütsel öğrenmemenin üçüncü adımı, kaydedilen bilgilerin meslektaşlar ile paylaşılması ve karşılaştırılmasıdır. Dördüncü adım, grubun kolektif öğrenimini, bilgisini ve deneyimini yansıtan birleşik özellikler ve varsayımlar listesinden yola çıkarak, nelerin daha farklı yapılabileceğinin sorgulanmasıdır. Buradaki zorluk, aranılan belirgin bir fikrin olmayışı ve farklı düşüncelerin üretilmesinin gerekmesidir. Son adım ise, tüm fikirlerin yazılması ve nelerin

değiştirileceğine dair kararların alınmasıdır. Böylece öğrenmeme için daha önce öğrenilenlerden ve bilinenlerden bilinmeyenlere doğru bir başlangıç noktası elde edilmiş olacaktır (Sherwood, 2000, s. 39-40).

Rushmer ve Davies (2004, s. 14)'e göre öğrenmemenin 3 türü bulunmaktadır. Bunlardan ilki; sönümlü veya rutin öğrenmemedir. Bu öğrenmeme türünde geçmiş öğrenmeler basitçe sönmekte veya problemsiz bir şekilde unutulmaktadır. Silerek veya güdümlü öğrenmemede, mevcut iş yapma yollarının öğrenilmemesi için kasıtlı ve güçlü girişimlerde bulunulması gerekmektedir. Son öğrenmeme türü olan derin öğrenmemede ise ani, beklenmedik ve muhtemelen acı verici bir olayın, var olma veya dünyayı algılama şeklini değiştirmesi söz konusudur. Bu üç öğrenmeme türü arasındaki temel farklar, öğrenmeme eğrisinin hareket hızı ile öğrenmeme girişiminin kasten başlatılma ve yönlendirilme derecesi ile ilişkilidir. Öğrenme kaybolabilir (rutin öğrenmeme); silinebilir (örneğin eğitim, danışmanlık veya kişisel deneyimlerin yansımaları yoluyla); veya travmatik birtakım olayların ardından ortadan kaldırılabilir (derinlemesine öğrenmeme). Örgütler, eski rutinleri silme, örgütsel sistemleri yeniden düzenlemek için yeniden yapılanma, yeni performans yönetimi ya da ödül sistemlerine geçme gibi yöntemlere başvurarak öğrenmeme eğrisini kasıtlı bir yöne çekme yoluna gidebilirler.

Örgütsel değişim teorisyenleri, öğrenmemeyi dinamik değişime yol açan hızlandırıcı bir araç olarak değerlendirmektedirler (Mezias, Grinyer ve Guth, 2001, s. 91). Ancak alanyazında öğrenmemenin örgütsel değişimden farklı bir olgu olduğu da vurgulanmaktadır. Öğrenmemenin değişimden farkı, örgütsel değişimin bir dönüşüm sürecinin sonucunu ifade etmesi, öğrenmemenin ise özellikle hafızanın elenmesine odaklanması olarak belirtilmektedir. Örgütsel öğrenmeme, örgütsel değişim sürecini eşgüdümleyen kolektif bilinç ve rutinlerde bir değişimi ifade eder (Akgün vd., 2007, s. 800). Örgütün değişim engellerini aşmasını ve örgütsel yeterlilikleri, tehditleri, fırsatları, stratejileri ve başarıya ulaşmak için ilgili yolları bilişsel olarak yeniden değerlendirmesini gerektirir (Mezias, Grinyer ve Guth, 2001, s. 76). Bu bağlamda Sherwood (2000, s. 34-35) öğrenmemeyi uygulayan örgütlerin temel özelliklerini şöyle sıralamaktadır.

Öğrenmemeyi benimseyen örgütler,

- Düşünme, keşif ve inovasyon için zaman ayırırlar.
- Çözülmesi gereken açık bir sorun olmasa bile her zaman daha iyi şeyler yapmanın yollarını ararlar.

- Kuralların, politikaların, prosedürlerin ve süreçlerin üretildiği zamana özgü öğeler olduğunu bilir ve onları sürekli olarak gözden geçirerek amaçları ile uyumlu olanları korurlar.
- Kararlaştırılmış bir politikadan ayrılma durumunu ifade eden ihmal ile çıktılar beklenenden farklı olduğunda gerçekleşen öğrenmeyi birbirinden ayırt ederler.
- Birbirlerini ve dış dünyayı aktif bir şekilde dinlerler.
- Kaynakları, bilgileri, insanları ve riski paylaşırlar.
- “Hayır” demekten çok “evet” demeyi tercih ederler.
- Yargılamak için acele etmezler ve fikirleri ne zaman değerlendireceklerini iyi bilirler.
- İnovasyonun tamamen risk yönetimi ile ilgili olduğunu, her inovasyonun başarılı olamayacağını bilirler ve risk yönetimi konusunda akılcı bir yaklaşım sergilerler.
- Performans ölçütlerini inovasyon cesaretini kırmak yerine inovasyonu destekleyecek şekilde belirlerler.
- Bir inovasyon projesine atanmayı, saygınlık göstergesi olarak değerlendirir ve risk almayı ödüllendirirler.
- Hangi işlerin (iyi anlaşılmalı ve kesin bir biçimde planlanmış görevler gibi) tamamlanması için çalışanlara talepte bulunmaları gerektiği ile hangi işler için (inovasyon gibi daha açık uçlu ve araştırma ile ilgili görevler) talepte bulunmamaları gerektiği arasındaki dengeyi iyi kurarlar.

Ancak örgütler, öğrenmemenin getirilerinden yararlanabilmek için öğrenme sürecinin farklı zorlukları ile yüzleşmek durumundadırlar (Tsang, 1997, s. 82). Bu zorluklar iki grupta toplanabilir. Bunlardan ilki, öğrenmemenin zaman ve kaynak gerektiren bir süreç olmasıdır (Hedberg, 1981, s. 19). İkincisi ise örgütlerin özellikle başarılı iken değişmekte zorlanmaları ve bu nedenle öğrenmeden öğrenmemeye geçişlerinin güç olmasıdır. Çünkü başarı, örgütlerde mevcut bilgi yapılarını ve davranışlarını koruma eğilimine yol açmakta ve örgütler böyle dönemlerde kaynaklarını, davranışlarında temel değişiklikler yapmak için kullanmak yerine örgüt içi güç mücadelelerine harcamaktadırlar (Cegarra-Navarro ve Moya, 2005, s. 161). Bu doğrultuda örgütlerde öğrenme sürecinin yönetimi için iki yöntem önerilmektedir. Bunlar; rutinlerin ve uygulamaların dışına çıkılması ve işlerin elden çıkarılmasıdır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 49-50).

- Rutinlerin ve uygulamaların dışına çıkılması: Örgütlerde derine gömülü bilgiler genellikle rutinler ve uygulamalar aracılığıyla sürdürülür. Örgüt üyeleri rutinlerin ve uygulamaların altında yatan varsayımları çoğunlukla sorgulamadıklarından, bu tür bilgiler derine gömülmüş olup, öğrenmeme sürecini güçleştirmektedirler. Eğer örgütteki bazı rutinlere ve uygulamalara gömülü bilgiler sorunlu bilgi üretimine yol açıyorsa, örgüt ancak bu rutinleri ve uygulamaları yıkmak için ortak bir çaba sarf ederek öğrenmeme sürecini gerçekleştirebilir.
- İşlerin elden çıkarılması: Bazen örgütsel bilgi o kadar derinlere işlemiştir ki örgütün süregiden önemli eylemlerin işleyişini durdurmaksızın öğrenmemeyi gerçekleştirebilmesi mümkün olmamaktadır. Bu durumda örgüt, örgütün ana faaliyetlerine bağlı eylemleri tasfiye etme, bir birimi veya grubu kapatma, işgörenleri örgütün geri kalan kısımlarına dağıtma, örgütsel yeniden yapılanma yoluna gitme gibi eylemlere başvurabilir. Burada başvuru yöntem ne olursa olsun amaç, örgütün hafızasındaki diğer kısımlarla bağıntılı olan ve değişimi zor veya imkansız hale getiren karmaşık bir bilgi yığını ortadan kaldırmaktır.

Sonuç olarak, örgütsel öğrenmeme örgütlerdeki bilgi yönetimi sürecinin dinamikliği için bir gerekliliktir. Çevrede meydana gelen değişikliklerle birlikte önceden edinilen bilgi yavaş yavaş eskimiş olur ve değerini kaybeder. Bu güncel olmayan ve yararsız bilgi, yeni bilgi akışını engeller, böylece örgütler bilgilerini zamanında güncelleyemezler. Buna ek olarak, örgüt içinde köklü olan bu modası geçmiş bilgi, yavaş yavaş yeni bilgi girişlerini engelleyen örgütsel rutinleri ve inançları oluşturur. Bu nedenle, eski bilgileri, rutinleri ve inançları çıkarmak, örgütlerin yeni dış bilgiler edinmesini teşvik eder ve dinamik bilgi yönetimini kolaylaştırır. Dolayısıyla, dinamik bilgi yönetimi için örgütsel öğrenme kadar örgütsel öğrenmeme de önemlidir. Örgütlerin sağlıklı ve dinamik bir bilgi yönetim sürecine sahip olabilmeleri için örgütsel öğrenmeme sinyallerine daha fazla dikkat etmeleri gerekir (Zhao, Lu ve Wang, 2013, s. 903). Benzer şekilde Hedberg (1981) de örgütlerin uzun vadede hayatta kalabilmeleri için öğrenme ve öğrenmeme yetenekleri arasında denge kurmalarının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Çünkü yeni bilgi üretmek, mevcut bilgiyi düzeltmek ve güncellemek için öğrenme yeteneklerine, örgütsel hafızada daha yeterli ve yorumlayıcı çerçeve ve yanıtlara yer açmak için ise öğrenmeme yeteneklerine ihtiyaç vardır (Hedberg, 1981, s. 19-20).

2.7.2.2. Etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınma

Etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınma, örgütsel unutmamanın amaçlı olan ve örgüt hafızasına henüz yerleşmemiş olan bilgilerin bilinçli olarak uzaklaştırıldığı türüne işaret etmektedir. Etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınma, örgüt üyeleri tarafından yeni edinilmiş ve örgütsel etkililiğe zarar veren bilgilerin örgüt hafızasına yerleşmeden önce amaçlı bir biçimde uzaklaştırılması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla örgütlerin daha iyi öğrenen örgütler olabilmelerine katkı sağlayan bu unutmama türünün hayata geçirilebilmesi için örgütün yararlı ve zararlı bilgileri ayırt edebilme yeteneği kazanması önem taşımaktadır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 50).

Etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınma, örgütlerin stratejik hedeflerine zarar verebileceği tespit edilen yeni bilgilerin, örgüt içinde benimsenmeden yok edilmesini sağlamaktadır. Böylece örgütlerin zarar görebileceği uygulamaların ve politikaların önceden önüne geçilebilmektedir (Martin de Holan ve Phillips, 2004a, s. 426). Etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınmaya örnek olarak, bir örgütün üst yönetiminin yeni bir yönetsel inovasyonun örgüt için zararlı olabileceğini farkedip onu örgütten uzaklaştırması gösterilebilir (Eryılmaz, 2016, s. 66). Etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınmak, yararlı bilgileri öğrenme ile benzeri bir çaba ve adanma gerektirmektedir. Bu nedenle örgütsel unutmamanın bu türü için yöneticilerin yaygın bilgi tuzaklarının bilincinde olmaları büyük önem arz etmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 50). Örgütlerde etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınmak için ise iki yöntem önerilmektedir. Bunlar; başarıdan ya da başarısızlıktan aşırı öğrenmeme ve örgütün kendisini ortaklarının kötü alışkanlıklarından uzak tutmasıdır (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 50-51).

- Başarıdan ya da başarısızlıktan aşırı öğrenmeme: Örgütlerin doğru şeyleri öğrenmeleri ve başarısızlıklardan doğru dersleri çıkarmaları önem taşımaktadır. Ancak başarısızlıklardan aşırı öğrenmek de başarısızlıktan hiçbir şey öğrenmemek kadar örgüt için tehlikelidir. Hatalardan aşırı öğrenmek, örgütün neden başarısız olduğunu tanımlamayı bırakıp, kendi kapasitelerine ilişkin olumsuz yargılar geliştirmelerine ve belirli eylemleri gerçekleştirmekten vazgeçmelerine neden olabilir.
- Kendini ortağın kötü alışkanlıklarından uzak tutma: Örgütlerin ortaklıklara gitmeleri yeni yeterlikler geliştirmeleri ve bilgi temellerini arttırmalarının temel

yollarındandır. Ancak örgütler bu tür ortaklıklarda nelerin öğrenileceği konusunda temkinli olmalıdırlar.

2.8. İnovasyon Kavramı

İnovasyon kavramı Latince yeni ve değişik bir şey yapmak anlamına gelen “innovare” kelimesinden türetilmiştir. Bilim ve teknoloji kullanılarak ekonomik ve toplumsal yararlar yaratacak çıktılara ulaşılmasını ifade eden inovasyon kavramı Türkçe alanyazında yenilik, yenilenme, yenileşim, yenilikçilik gibi farklı terimlerle ifade edilmeye çalışılmaktadır (Eraslan vd, 2008, s. 9). Türk Dil Kurumu (2019) da inovasyon kavramının karşılığı olarak yenileşim kavramını önermektedir. Ancak alanyazında bu kavramların inovasyon kavramının tam anlamını karşılayamadığına yönelik ifadeler de bulunmaktadır (Eraslan vd, 2008, s. 9; Özdevecioğlu ve Biçkes, 2012, s. 24; Uzkurt, 2008, s. 17). Bunun nedeni; inovasyonun Türkçe karşılığı olarak kullanılan kelimelerin, inovasyon kavramının içinde yer alan sonuçları içeren bir anlam ifade etmemesi (Özdevecioğlu ve Biçkes, 2012, s. 24; Uzkurt, 2008, s. 17); bu bağlamda toplumsal veya ekonomik yararlar sağlama ölçütünü karşılayamaması şeklinde ifade edilmektedir. Benzer şekilde Kırım (2006, s. 6) her yeniliğin inovasyon ile eşit sayılamayacağını, yeni olanın inovasyon sayılabilmesi için piyasada farklı bir değer edinmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada inovasyon kavramının Türkçe karşılığı olarak ‘inovasyon’ sözcüğünün kullanılmasına karar verilmiştir.

İnovasyon kavramının önemi, ilk olarak ekonomist Joseph Schumpeter tarafından vurgulanmıştır (Rogers, 1998, s. 6). İnovasyonu ekonomik değişimin itici gücü olarak değerlendiren Schumpeter’e (1934, s. 66) göre inovasyon, yeni bir ürünün veya mevcut bir ürünün yeni bir niteliğinin piyasaya sürülmesi, yeni bir üretim yönteminin geliştirilmesi, yeni bir pazarın açılması, hammadde ya da yarı mamul madde temini için yeni kaynakların geliştirilmesi ve sektörde bir tekel pozisyonunun oluşturulması veya sektördeki mevcut tekel pozisyonunun bozulması gibi faaliyetleri içermektedir (Akt. Kurz, 2008, s. 269). İnovasyon kavramını girişimcilik bağlamında ele alan Drucker (1985, s. 30) inovasyonu, girişimcinin yeni kaynaklar yaratması veya var olan kaynakların potansiyellerini arttırması vasıtasıyla refah yaratması olarak değerlendirmiştir. İnovasyonu bir süreç olarak ele alan Van de Ven (1986, s. 591) ise kavramı, örgütsel düzeyde diğer bireylerle etkileşimde olan bireylerin geliştirdiği ve uyguladığı yeni fikirler olarak tanımlamıştır.

Bu öncü çalışmaların ardından inovasyon farklı alanlardan farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Damanpour (1991, s. 556) örgüt için yeni olan, örgüt içinde üretilen veya satın alınan bir cihaz, sistem, politika, program, süreç, ürün veya hizmetin benimsenmesi olarak tanımlamaktadır. West ve Anderson (1996, s. 681), inovasyonu, örgütte yeni olan, örgüte ve paydaşlarına fayda sağlayacak şekilde tasarlanan süreçlerin ve ürünlerin etkili bir biçimde uygulanması şeklinde tanımlamışlardır. Certo (2000, s. 519) inovasyonu, ürün ve hizmet üretiminde yeni yöntemlerin kullanılması ve çalışma koşullarında yeni yöntemlerin geliştirilmesi şeklinde ifade etmektedir. Trott (2005, s. 15) ise inovasyonu, yeni ya da iyileştirilmiş bir ürün, imalat süreci, ekipman, fikir veya teknolojinin geliştirilmesi, üretimi ve pazarlanmasını kapsayacak şekilde ilgili tüm faaliyetlerin yönetimi şeklinde tanımlamıştır. Luecke'ye (2008, s. 3) göre inovasyon, orijinal, yeni ve değerli bir ürün, bir üretim süreci ya da bir hizmet yaratmak için bilginin sentezi, kombinasyonu ya da somutlaşmasıdır.

Biemans (1992) inovasyonun alanyazında genellikle üç farklı kavramdan birini ifade etmek için kullanıldığını belirtmektedir. Bunlar; yeni bir ögenin geliştirilme süreci, yeni bir ögenin benimsenme süreci ve yeni ögenin kendisidir. Ancak inovasyonun yeni ögenin kendisi olduğunu, yeni bir ögenin geliştirilme sürecinin ürün veya süreç geliştirme, yeni bir ögenin benimsenme sürecinin ise inovasyonu benimseme olarak nitelendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Alanyazında en çok benimsenen inovasyon tanımı ise OECD ve Avrupa Komisyonu'nun birlikte yayınladığı Oslo Kılavuzu'nda yer alan tanımdır. Oslo Kılavuzu'na (OECD/Eurostat, 2005, s. 50) göre inovasyon, yeni veya önemli ölçüde değiştirilmiş ürün (mal ya da hizmet) veya sürecin; yeni bir pazarlama yönteminin, ya da iş uygulamalarında, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerde yeni bir örgütsel yöntemin uygulanmasıdır. Sekizinci 5 yıllık kalkınma planında ise inovasyon, "bilim ve teknolojiyi, ekonomik ve toplumsal yarara, pazarlanabilir yeni ürün, yeni sistem, yeni üretim yöntemleri ve yeni toplumsal hizmetlere dönüştürebilme" olarak tanımlanmıştır (DPT, 2000, s. 2-3). Alanyazında farklı disiplinlerde yer alan 60 inovasyon tanımını içerik analizi ile inceleyen Baregheh, Rowley ve Sambrook (2009, s. 1334) inovasyonu, örgütlerin ilerlemek, rekabet etmek ve pazarda kendilerini başarıları ile ayırt edilir hale getirmek için fikirleri yeni veya geliştirilmiş ürün, hizmet veya süreçlere dönüştürdükleri çok aşamalı bir süreç olarak tanımlamaktadırlar.

İnovasyon kavramının farklı şekillerde tanımlanması, kavramın bazı kavramların yerine kullanılmasına veya bazı kavramlarla inovasyon arasındaki farkın

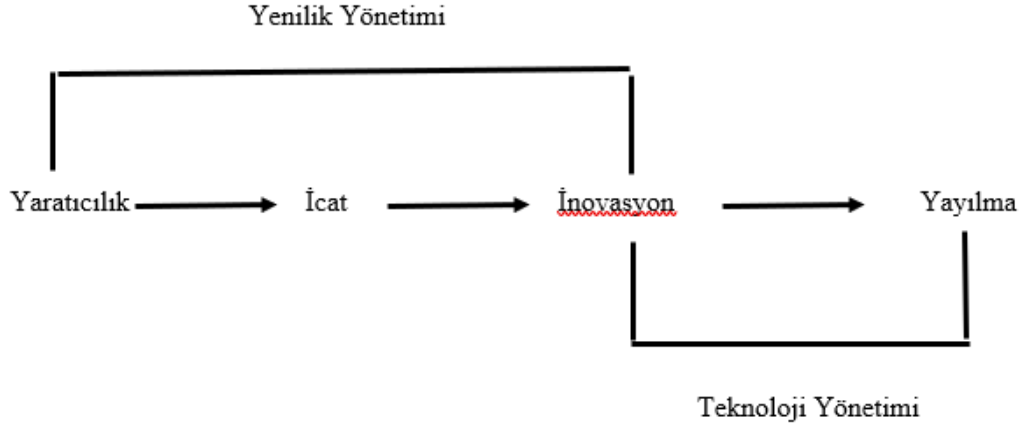
belirsizleşmesine neden olmaktadır. Bu nedenle inovasyon kavramının daha iyi anlaşılabilmesi için ilişkili kavramların incelenmesi gerekmektedir. İnovasyon kavramı ile yakından ilişkili kavramlardan biri yaratıcılıktır. Yaratıcılık, bir bireyin veya birlikte çalışan küçük bir grubun yeni ve faydalı fikirler üretmesini ifade etmektedir (Amabile, 1996). İnovasyon ise bireye, gruba, kuruluşa veya daha geniş bir topluma önemli ölçüde fayda sağlamak üzere tasarlanmış yeni bir fikir, süreç veya prosedürün istendik olarak tanıtılması ve uygulanmasını ifade etmektedir (West ve Farr, 1990, s. 9). Dolayısıyla, yaratıcılık kavramında fikir üretimi vurgulanırken (Barker, 2001, s. 23), inovasyon kavramında fikrin uygulaması önem kazanmaktadır. Ayrıca yaratıcılık ve inovasyon, fikrin özgünlüğü ve sosyal etkileşim derecesi açısından da farklılaşmaktadır.

Yaratıcılık tam anlamıyla yeni ve özgün bir üretilerdir. İnovasyon ise önceki deneyimlerden veya farklı organizasyonlardan benimsenen fikirlere dayalı olarak geliştirilebilir. İnovasyonun bireyler arası sosyal bir süreç olma yönü ağır basarken, yaratıcılık bir ölçüde birey içi bilişsel bir süreçtir (Anderson ve King, 1993). Ancak inovasyonun gerçekleşebilmesi için yaratıcı bir süreç gerektiği de belirtilmektedir. Fakat her yaratıcı süreç sonunda katma değer üretecek bir sonuç elde edilmesi söz konusu değildir. Bu nedenle inovasyon, yaratıcılık ile eş anlamlı bir kavram olarak değerlendirilmemelidir (Keleşoğlu, 2017, s. 51).

İnovasyon ile karıştırılan diğer bir kavram ise icat veya buluştur. Roberts (1988) icat ile inovasyon arasındaki farkı şu şekilde ortaya koymaktadır: İcat bir fikrin üretimini, inovasyon ise hem icadı hem de icattan faydalanılmasını kapsamaktadır. İcattan faydalanılması ise ticari geliştirme ve uygulama süreçlerinin bütün aşamalarını içermekte ve icat sonucunda elde edilen çıktılarının kullanımını, dağıtımını ve yayılımını kapsamaktadır (Roberts, 1988, s. 13). Read'e (2000, s. 97) göre ise icadın, inovasyondan farkı, icadın pratik bir uygulamaya dönüşme zorunluluğunun bulunmamasıdır. İnovasyonun ise özellikle örgütün performansına katkıda bulunma bağlamında bir yarar sağlaması beklenmektedir. Szymkowski (2005) yeni bir ürün veya süreç hakkında bir fikrin ilk kez ortaya çıkmasını icat, bu fikrin uygulamaya geçirilmesi amacıyla yapılan ilk girişimi ise inovasyon olarak nitelendirmektedir. Kısacası icat, yeni bir ürünü, inovasyon ise yeni bir değeri ifade etmektedir.

İnovasyon kavramı ile karıştırılmamasına karşın inovasyon kavramı ile iç içe olan kavramlardan biri ise teknolojidir. Teknoloji, bilimsel bilgiye dayalı olarak, makina ve cihazları imal etme bilgisi olarak tanımlanabilir (Günay, 2017, s. 163). İnovasyon ise bu

bilginin ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürülmesini de kapsamaktadır (Elçi, 2007, s. 2). İnovasyon ve inovasyon ile ilişkili olarak incelenen kavramlar arasındaki ilişkiler Şekil 2.2’de gösterilmiştir.



Şekil 2.2. İnovasyon ve ilişkili kavramların farkı (Güleş ve Bülbül, 2004, s. 128)

Şekil 2.2’de görüldüğü gibi inovasyon ve teknoloji kavramı arasındaki fark daha çok bu kavramların yönetimi bağlamında birbiri ile ilişkilendirilmektedir. Teknoloji yönetimi daha çok inovasyonun ortaya çıkışından sonra benimsenmesi, uygulanması ve yayılmasıyla ilişkilidir (Güleş ve Bülbül, 2004, s. 128). İnovasyon yönetimi ise yaratıcı düşüncelerin icada dönüştürülmesi, icatların da katma değer kazanarak inovasyon haline gelmesi ve içinde yer alan tüm öğelerin geliştirilmesi ile ilişkili bir süreç olarak nitelendirilebilir.

İnovasyon en kısa haliyle yeni bir fikir, yöntem veya aracın tanıtılması olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç hem yeni fikirlerin üretilmesi hem de uygulanmasını gerektirmektedir. İnovasyon, arzu edilen yöne doğru bir dizi adımı veya büyük bir sıçramayı gerektiren bir tür değişim olarak nitelendirilebilir (Adair, 2004, s. 41). Bu anlamda bütün inovasyonlar bir değişimi ifade etmektedir. Ancak örgütlerde meydana gelen bütün değişimler inovasyon değildir. İnovasyon ile meydana gelen değişimin özgün olması ve içinde bulunduğu sistemin amaçlarına ulaşma düzeyine olumlu katkıda bulunması gerekmektedir. Bu anlamda inovasyonun, değişimin özel ve belirgin bir türü olduğu söylenebilir (Acaray, 2007, s. 32).

OECD tarafından hazırlanan OSLO Kılavuzu’nda örgütlerin performanslarını arttırmak amacıyla örgüt faaliyetlerinde planlı değişikliğe gidilmesi sürecini ifade etmek

üzere kullanılan inovasyonun temel özellikleri şöyle sıralanmaktadır (OECD, 2005, s. 33-34):

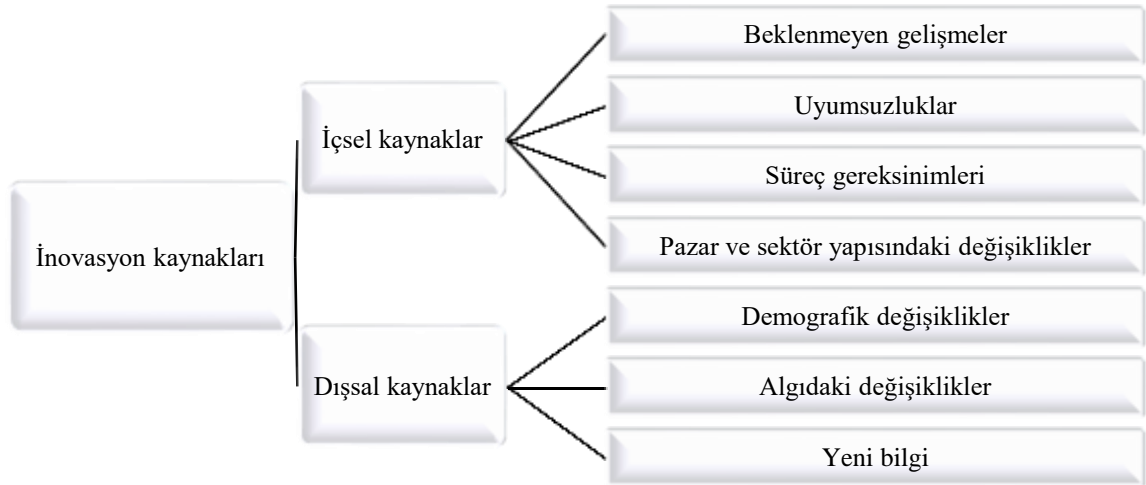
- İnovasyon faaliyetlerinin sonucunun ne olacağı önceden bilinmemektedir. Ar-Ge'nin pazarlanabilir bir ürünü başarılı bir şekilde geliştirip geliştiremeyeceği veya yeni bir üretim süreci, pazarlama veya örgütsel yöntemi uygulamak için ne kadar zamana ve kaynağa ihtiyaç duyulacağı ve bunun ne kadar başarılı olacağı belirsizdir.
- İnovasyon yatırım gerektiren bir süreçtir. İnovasyon ile ilgili yatırımlar gayri maddi sabit varlıkların yanı sıra maaş, malzeme veya hizmet alımı gibi potansiyel getiri sağlayabilecek diğer yatırım faaliyetlerini de içerir.
- İnovasyon, yayılmaya tabi olan bir süreçtir. Yaratıcı bir inovasyon yapan örgütün, o inovasyonun sağladığı yararların tamamından faydalanması söz konusu değildir. Çünkü diğer örgütlerde özgün inovasyonun kendisini kullanarak veya o inovasyona ilişkin yayılan bilgilerden yararlanarak fayda sağlayabilirler.
- İnovasyon, yeni bir bilginin kullanımını, mevcut bilginin yeni bir kullanımını veya bunların bir sentezini gerektiren bir süreçtir. Yeni bilgi, inovasyon faaliyetleri sırasında örgüt tarafından üretilebilir veya çeşitli kanallar yoluyla örgüt dışından edinilebilir. Yeni bilginin kullanımı veya mevcut bilgi ile sentezi ise standartlaştırılmış rutinlerden farklı olarak yenilikçi çabalar gerektirir.
- İnovasyon sonucunda ürün talep eğrilerinde, kar grafiklerinde ve örgütün inovasyon becerisinde artış sağlayarak, rekabet avantajı yakalamak ve böylece örgütün performansını iyileştirmek amaçlanır.

Bunların yanı sıra inovasyonun süreklilik ve bütünsellik özellikleri de bulunmaktadır. Gelişen teknoloji, değişen müşteri istekleri, bilgiye ve teknolojiye kolaylıkla erişim, müşterilerin taklit becerileri gibi değişkenler karşısında örgütlerin tek bir inovasyonla rekabet avantajını sürdürebilmeleri söz konusu değildir. Bu nedenle inovasyon süreklilik gösteren bir faaliyet olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca inovasyon örgütün diğer faaliyetlerinden soyutlanmış olarak ele alınmaması gereken bir faaliyet olması bağlamında bütünsellik içermektedir (Elçi, 2007, s. 22).

2.9. İnovasyon Kaynakları

Örgütlerde inovasyon fikrinin kendiliğinden oluşması söz konusu değildir (Acaray, 2007, s. 34). İnovasyonun oluşması için birtakım faktörlerin varlığı gerekmektedir. Bu

bağlamda Drucker (2002) inovasyonun kuşkusuz insan zekasının ürünü olduğunu, ancak özellikle başarılı olan inovasyonların, inovasyon olanaklarının bilinçli ve amaçlı bir biçimde araştırılması sonucunda gerçekleştirilebildiğini belirtmektedir. Bu bakış açısı doğrultusunda Drucker (2002, s. 35) inovasyon kaynaklarını örgüt veya endüstri içinden gelen içsel kaynaklar ve örgütün bulunduğu sosyal ve entelektüel çevreden gelen dışsal kaynaklar olarak iki gruba ayırmaktadır. Şekil 2.3'te iç ve dış inovasyon kaynakları sunulmuştur.



Şekil 2.3. İnovasyon kaynakları (Drucker, 2002, s. 35)

Şekil 2.3'te görüldüğü gibi içsel inovasyon kaynakları; beklenmeyen gelişmeler, uyumsuzluklar, süreç gereksinimleri ile pazar ve sektör yapısındaki değişiklikler, dışsal inovasyon kaynakları ise demografik değişiklikler, algıdaki değişiklikler ile yeni bilgidir. Örgüt içinde yaşanan beklenmedik başarılar veya başarısızlıklar, beklentiler ile sonuçlar arasındaki uyumsuzluklar, mevcut süreçlerin iyileştirilmesi amacıyla yeni süreçlerin devreye sokulması, sektörün ve pazarın büyümesi veya yapısal olarak değişmesi inovasyonlara zemin hazırlayan içsel kaynaklı unsurlardır. Demografik yapıyı niteleyen yaş, büyüklük, eğitim durumu, coğrafi konum gibi özellikler, tüketicilerin ve inovasyon yapan kişilerin algılarındaki değişimler, bilimsel, teknik veya sosyal alanlarda elde edilen yeni bilgiler ise inovasyon fırsatı ve kaynağı yaratan dışsal öğelerdir (Drucker, 2002, s. 35). Benzer şekilde inovasyon fikirlerinin birçok kaynağının bulunduğunu belirten Luecke (2008, s. 37-49)'ye göre inovasyonun temel kaynakları şunlardır:

1. **Yeni bilgi:** Radikal inovasyonların birçoğu yeni bilgi tarafından üretilmiştir. Yeni bilgilerin inovatif ürünlere aktarılması için toplanması ve bu bilgilerin ticari olarak güvenilir ürünlere dönüştürülüp geliştirilmesi gerekmektedir.
2. **Tüketicilerin Düşüncelerinden Faydalanmak:** Tüketiciler ürünün son halinin zayıf yönleri konusunda en iyi bilgi kaynağı ve çözümlenmesi gereken sorunların tanımlanması konusunda en pratik veri kaynağıdır.
3. **Lider Kullanıcılar:** İhtiyaçları pazar eğilimlerinin önünde olan birey veya örgütleri ifade eden lider kullanıcılar, üreticilerin henüz düşünemediği ve kendi ihtiyaçlarına uyan yenilik ya da buluşları geliştiren insanlar olarak inovasyonlara öncülük edebilmektedirler.
4. **Empatik Tasarım:** Benzer ilerleme veya gelişmelerin daha ötesine geçmek ve fark yaratmak için müşterilerin fark etmediği sorunları çözmek ve ihtiyaçlarını tanımlamak gerekmektedir. Bunun için kullanılan yöntemlerden biri olan empatik tasarım, inovasyon için çaba harcayan kişi veya kurumların, tüketicilerin sahip oldukları ürün ve hizmeti kendi çevrelerinde nasıl kullandıklarını gözlemleyerek fikir ürettikleri bir süreçtir.
5. **Ar-Ge Birimleri:** Birçok üretici resmi Ar-Ge birimleri aracılığıyla inovatif fikirler üretmekte ve geliştirmektedir. Bazı kuruluşlar Ar-Ge bölümlerini, örgüt ve iş birimleri olmak üzere iki düzeyde desteklemektedir. Örgüt düzeyindeki Ar-Ge çalışmaları radikal inovasyonlara ve değişik işletme birimlerinin kullanabileceği teknolojilere, iş birimleri düzeyindeki Ar-Ge çalışmaları ise ilgili iş birimlerinin doğrudan yararlanacağı aşamalı inovasyonlara odaklanırlar.
6. **Yenilik Pazarı:** Yenilik pazarı kavramı örgütlerin yeni ürün ya da hizmet ihtiyaçları hakkındaki fikirlere örgüt dışından nasıl ulaşabileceklerini tanımlamak için kullanılmaktadır. Yenilik pazarı, inovatif fikirlere şirket dışından ulaşabilmeyi sağlamak için stratejik ittifak, ortak girişim, lisanslama gibi serbest ticaret faaliyetleri içeren, örgütlerin kendi bünyeleri dışından da inovatif faaliyetlere ulaşabilmesini sağlayan öğeleri kapsamaktadır (Rigby ve Zook, 2002).

Sonuç olarak, inovasyon hangi kaynağa dayalı olarak gerçekleşirse gerçekleşsin, örgütler için hayati bir önem kazanmıştır. Özellikle dinamik pazarlarda, inovasyon uzun vadeli kurumsal başarının kilit noktalarından biri haline gelmiştir (Damanpour ve Gopalakrishnan, 2001, s. 15). Bu nedenle örgütlerin hayatta kalmaları ve rekabet avantajı

elde ederek başarı sağlayabilmeleri için inovasyon kaynaklarının farkında olmaları ve onları sürekli analiz ederek onlardan faydalanmaları gerektiği söylenebilir.

2.10. İnovasyon Türleri

İnovasyon farklı şekillerde sınıflandırılan bir kavramdır (Naranjo-Valencia, Jiménez-Jiménez ve Sanz-Valle, 2016, s. 31). İnovasyonu, alanlarına, büyüklüğüne, özelliklerine ve etkilerine göre çeşitli gruplara ayırmak olanaklıdır (Bülbül, 2010, s. 36; Uzkuurt, 2008, s. 32). Bu çalışmada inovasyon türleri, alanlarına ve derecesine göre incelenmektedir.

2.10.1. Alanlarına göre inovasyon türleri

Alanlarına göre inovasyon türleri; ürün inovasyonu, süreç inovasyonu, pazarlama inovasyonu ve örgütsel inovasyon olarak dörde ayrılır (OECD, 2005, s. 47).

2.10.1.1. Ürün/Hizmet inovasyonu

Ürün inovasyonu, mevcut özellikleri bakımından veya öngörülen kullanımlarına göre yeni ya da önemli derecede iyileştirilmiş bir mal veya hizmetin ortaya konulmasıdır. Ürün inovasyonu, teknik özelliklerde, bileşenler ve malzemelerde, eklenen yazılımlarda, kullanım kolaylığında veya diğer fonksiyonel özelliklerde önemli iyileştirmeler içerir. Ürün inovasyonu kavramı burada hem ürünleri hem de hizmetleri kapsayıcı bir biçimde kullanılmaktadır (OECD, 2005, s. 48). Ürün inovasyonunda amaç, yeni ürün ve hizmetler üretmek, yeni pazarlar ve tüketiciler yaratılması ve mevcut müşterilerin ve pazarların memnuniyet düzeyinin artırılmasıdır (Wan, Ong ve Lee, 2005, s. 262).

Alanyazında ürün ve hizmet inovasyonu arasındaki farklara da değinilmektedir. Ürün inovasyonu; farklı ve yeni bir ürünün geliştirilmesi, ya da var olan üründe değişiklik, farklılık ve yenilik yapılması ve bu ürünün pazara sunulmasını içermektedir. Hizmet inovasyonu ise yeni veya önemli ölçüde değiştirilmiş bir hizmet yaklaşımının benimsenmesi, hizmetin sunum ve dağıtımında yenilik ve farklılığa gidilmesi veya hizmetin sunulmasında yeni teknolojilerin kullanılmasıdır (Elçi, 2007, s. 3-7). Bu anlamda ürün inovasyonu, örgütlerin müşteriye sundukları ürünlerdeki yeni gelişmeler, hizmet inovasyonu ise ürünü sunmak ve tüketiciler için daha cazip hale getirmek için üstlenilen faaliyetlerdeki yeni gelişmeler olarak değerlendirilmektedir (Oke, 2004, s. 38).

Sako ve diğerkleri (2006, s. 29) hizmet inovasyonunun kendine özgü özellikleri olarak şunları sıralamaktadır:

- Hizmet inovasyonunda sürekli bir değişim söz konusudur. Bu sebepten dolayı hizmet inovasyonunun gerçekleştirildiği zaman dilimini belirlemek zordur.
- Hizmet inovasyonu, teknolojik ve örgütsel değişiklikler ile teknolojik girdi ve insan yeteneğinin doğru kombinasyonunun bulunması sonucu gerçekleşir. Bu nedenle hizmet inovasyonu, mevcut teknolojileri birleştirmenin yeni yollarını bulma olarak da tanımlanmaktadır.
- Hizmet inovasyonu, ortak bir üretim gerektirmektedir. Herkesin sürece katılımına açık olması nedeniyle katılımcıların, bireysel katkı düzeyini belirlemek ve üretici ile kullanıcıyı birbirinden ayırt etmek zordur.

İster hizmet ister ürün söz konusu olsun, gerçekleştirilen her değişiklik veya yenilik inovasyon anlamına gelmemektedir. Bir ürünün işlevsel özelliklerinde veya kullanım amaçlarında önemli bir değişiklik içermeyen tasarım değişiklikleri, rutin güncellemeler ve düzenli dönemsel değişiklikler ürün inovasyonu olarak nitelendirilmemelidir (OECD, 2005, s. 48-49).

Ürün inovasyonu eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde, eğitim örgütlerinin çıktısı olarak öğrenci akla gelmektedir. Ancak eğitim örgütlerinin çıktıları, somut ve doğrudan değerlendirilebilir bir yapıda değildir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde ürün inovasyonu açısından öğrencilere var olandan farklı beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması ürün inovasyonu olarak kabul edilebilir. Bu açıdan eğitim alanında son yıllarda yapılan en önemli ürün inovasyonu olarak öğrencilere 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması örnek gösterilebilir (Keleşoğlu, 2017, s. 58-59).

2.10.1.2. Süreç inovasyonu

Süreç inovasyonu, yeni veya önemli derecede iyileştirilmiş bir üretim veya teslimat yönteminin uygulanmasıdır. Bu inovasyon türü, yöntemlerde, ekipmanlarda veya yazılımda önemli değişimleri gerektirir (OECD, 2005, s. 49). Süreç inovasyonu, bir örgütün ürünü veya çıktısı üzerindeki değişimleri değil, o örgütteki iş yapış süreçleri ile ilişkili değişiklikleri vurgulayan bir kavramdır (Davenport, 1993, s. 5). Süreç inovasyonu, farklı ve yeni bir üretim ya da dağıtım yönteminin geliştirilmesi veya var olan yöntemlerin iyileştirilip daha gelişmiş hale getirilmesi olarak da tanımlanmaktadır (Elçi, 2007, s. 9).

Süreç inovasyonunda, birim üretim veya teslimat maliyetlerini düşürmek, kaliteyi artırmak, yeni veya önemli ölçüde iyileştirilmiş ürünler üretmek veya teslimini sağlamak hedeflenmektedir (OECD, 2005, s. 49). Örgütlerin ürün inovasyonuna yönelme nedeni yeni müşterilerin kazanılması iken, süreç inovasyonuna yönelme nedenleri endüstrinin olgunlaşması, örgütlerin gittikçe büyümesi ve mevcut müşteri tabanının genişlemesidir (Adner ve Levinthal, 2001, s. 614). Süreç inovasyonu, örgütlerin bir süreci başkalarının yapamadığı şekilde gerçekleştirmelerine ve böylece rekabet avantajı sağlamalarına olanak tanımaktadır. Örgütsel süreçlerin diğer örgütlerin yapamadığı yöntemlerle gerçekleştirilmesi ile birçok durumda maliyetler düşmekte, bu sayede örgütler ya fiyatlarını aşağıya çekmek suretiyle satışlarını arttırmakta ya da düşük maliyet avantajı ile karlılıklarını arttırmaktadırlar. Kısacası süreç inovasyonu, genel olarak endüstri ya da hizmet örgütlerinin geliştirilmesine, kalite ve güvenilirliğinin iyileştirilmesi sonucunda müşteriye sunulan değerin artırılmasına olanak sağlamaktadır (Adıgüzel, 2012, s. 34). Süreç inovasyonu eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde, MEB'in öğrencilerin devamsızlıkları, notları vb. bilgileri internet ortamından paydaşlara sunması bir süreç inovasyonu olarak değerlendirilebilir (Keleşoğlu, 2017, s. 59).

2.10.1.3. Pazarlama inovasyonu

Pazarlama inovasyonu, ürün tasarımında veya ambalajında, ürün yerleştirmesinde, ürün tanıtımında veya fiyatlandırmasında önemli değişiklikleri içeren yeni bir pazarlama yönteminin geliştirilmesidir (OECD, 2005, s. 49). Bunun yanı sıra farklı pazarlama yöntemlerinin geliştirilmesi ve uyarlanması ya da var olanların iyileştirilerek daha gelişkin hale getirilmesi de pazarlama inovasyonu olarak değerlendirilmektedir (Elçi, 2007, s. 12). Pazarlama inovasyonu, pazar araştırması, reklam ve tanıtım ile ilgili yenilikleri kapsamaktadır (Andrews ve Smith, 1996, s. 175).

Pazarlama yaklaşımlarının yenilikçiliğini ifade eden pazarlama inovasyonu, mevcut ürünlere dayanmakla birlikte, ürün ve hizmetleri tanıtmak için yeni pazarlama programlarının benimsenmesi şeklinde gerçekleşmektedir (Wang ve Ahmed, 2004, s. 305). Pazarlama inovasyonlarında, örgütün satışlarını artırmak amacıyla müşteri ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak, yeni pazarlar açmak veya bir örgütün ürününü piyasada yeni bir biçimde konumlandırmak hedeflenmektedir. Pazarlama inovasyonunun pazarlama araçlarındaki diğer değişikliklerden farkı, örgütün mevcut pazarlama yöntemlerinden farklı olması ve daha önce örgüt tarafından kullanılmamış olmasıdır

(OECD, 2005, s. 49). Pazarlama inovasyonu eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde, özel okulların tek bir kampüs yerine öğrenci ulaşımını kolaylaştırmak için birden çok küçük kampüs biçiminde yapılanmaları, pazarlama inovasyonuna yönelik bir örnek olarak değerlendirilebilir (Keleşoğlu, 2017, s. 60).

2.10.1.4. Örgütsel inovasyon

Örgütsel inovasyon örgütün iş uygulamalarında, işyeri organizasyonunda veya dış ilişkilerinde yeni örgütsel bir yöntemin uygulanmasını ifade etmektedir (OECD, 2005, s. 51). Örgütsel inovasyon, yeni çalışma ve iş yapış yöntemlerinin geliştirilmesi ya da var olan yöntemlerin örgüt şartlarına uyarlanarak kullanılmasıdır (Elçi, 2007, s. 10). En genel haliyle örgütsel inovasyon, örgüt için yeni bir fikrin veya davranışın oluşturulması veya benimsenmesi olarak tanımlanmaktadır (Daft, 1978, s. 197; Damanpour 1996, s. 694). Örgütsel inovasyonun temel amacı, örgütün performansını arttırmaktır. Bu temel amaca ulaşmak için idari maliyetleri veya işlem maliyetlerini azaltmak, işyeri memnuniyetini ve işgücü verimliliğini arttırmak, ticareti yapılmayan varlıklara erişim sağlamak veya tedarik maliyetlerini azaltmak gibi yollara başvurulur.

Örgütsel inovasyonun diğer örgütsel değişikliklerden farkı, yönetim tarafından alınan stratejik kararlar sonucu oluşan bir örgütsel uygulamanın, örgütte ilk kez kullanılıyor oluşudur. Ancak örgütte halihazırda kullanılan örgütsel yöntemlere dayalı değişiklikler ve yönetim stratejilerinin kendi içinde yeniden düzenlenmiş biçimleri, örgütsel inovasyon olarak tanımlanmamaktadır. Yeni bir yönetim stratejisine cevap olarak uygulanan örgütsel değişiklikler, iş uygulamaları, işyeri organizasyonu veya dış ilişkilerde yeni bir örgütsel yöntemin ilk uygulamasını temsil etmeleri durumunda örgütsel inovasyon olarak nitelendirilebilirler (OECD, 2005, s. 51). Eğitim örgütleri açısından özel okullarda okul akademik danışmanlığı, ar-ge birimleri vb. yapıların kurulması, örgütsel inovasyona örnek olarak gösterilebilir (Keleşoğlu, 2017, s. 60).

2.10.2. Derecesine göre inovasyon türleri

Derecesine göre inovasyon türleri radikal ve artımsal inovasyon olarak sınıflandırılmaktadır (Tidd, Bessant ve Pavitt, 1997, s. 7). Radikal inovasyon, daha önce denenmemiş ürün, hizmet veya yöntemlerin radikal fikirler sonucu geliştirildiği inovasyon türüdür. Bu inovasyon türünde, müşterilerin davranışlarında önemli değişikliklere yol açan büyük ölçüde değişmiş ürünlerin veya tamamen yeni ürün, hizmet

ve yöntemlerin geliştirilmesi ile bunların ekonomik faydaya dönüştürülmesi söz konusudur (Elçi, 2007, s. 16; Tidd, 2001, s. 170). Dolayısıyla radikal inovasyon, tamamen yeni ürün ve hizmet kategorilerini ya da üretim ve dağıtım sistemlerinin geliştirilmesini gerektirmektedir (Burgelman, Christensen ve Wheelwright, 2004, s. 3). Bu anlamda radikal inovasyonda belirli bir talebi karşılamaktan ziyade, tüketicilere yönelik önceden tanımlanmamış bir talep yaratılması gereklidir. Bu yeni talep doğrultusunda radikal inovasyonlar; yeni rakipler, yeni örgütler, yeni dağıtım kanalları ve yeni pazarlama faaliyetleri ile yepyeni bir endüstri yaratılmasına aracılık etmektedirler (Garcia ve Calantone, 2002, s. 121). Bu nedenle de radikal inovasyonlar, onu benimseyen örgütün iş süreçlerinde önemli değişikliklere gitmesini gerektirmektedir (Güleş ve Bülbül, 2004, s. 31).

Artımsal inovasyon ise mevcut ürün ve hizmetler ya da üretim ve dağıtım sistemlerinin geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve adaptasyonunu içermektedir (Burgelman, Christensen ve Wheelwright, 2004, s. 3). Artımsal inovasyon, adım adım yapılan iyileştirme ve geliştirme faaliyeti sonucu gerçekleşmektedir (Elçi, 2007, s. 16). Artımsal inovasyon, kalite, maliyet, zaman gibi performans ölçütlerinin geliştirilmesi amacıyla mevcut teknolojinin işlevsel yeteneğinin geliştirilmesidir. Bu açıdan bu tür inovasyonlar, örgüt içinde meydana gelen ve örgütün devamlılığında gerekli olan ve nispeten olağan ürün ve süreç gelişmeleridir. Bu anlamda artımsal inovasyon mevcut tasarımın potansiyelinden yararlanmaya dayalı bir inovasyon yaklaşımıdır (Güleş ve Bülbül, 2004, s. 132-133). Bu yönüyle artımsal inovasyon, toplam kalite yönetimindeki sürekli iyileştirmenin bir uzantısı olarak değerlendirilebilir (Tidd, Bessant ve Pavitt, 1997, s. 9).

Bunların yanı sıra alanyazında toplumsal inovasyon, stratejik inovasyon, deneyim inovasyonu, uygulama inovasyonu, açık inovasyon, keşimsimci inovasyon ve yönetim inovasyonu gibi farklı inovasyon türlerine de rastlanmaktadır (Soylu ve Öztürk-Göl, 2010, s. 117-118). Toplumsal inovasyon, toplumun tüm kesimlerine fayda sağlayacak yenilik, değişiklik ve iyileştirme faaliyetlerinin geliştirilmesi ve uygulanmasını ifade etmektedir (Elçi, 2007, s. 14). Stratejik inovasyon, müşteriler için değer iyileştirmeleri ve örgütler için büyüme artışı sağlamak için temel iş modelinin yeniden yapılandırılması ve rekabetin niteliğini değiştirecek şekilde mevcut pazarın yeniden şekillendirilmesidir (Schlegelmilch, Diamantopoulos ve Kreuz, 2003, s. 118).

Deneyim inovasyonu, örgüt merkezli ya da ürün merkezli geleneksel inovasyon anlayışından farklı olarak; örgütlerin yalnızca ürün ve hizmetlerinin kalitesi ve maliyeti

ile değil, tüketicilere yönelik benzersiz deneyim ortamları yaratma kapasiteleri ile rekabet avantajı yakalayabilecekleri anlayışına dayanmaktadır (Pralhad ve Ramaswamy, 2003, s. 15-16). Uygulama inovasyonu, mevcut teknolojilerin yepyeni pazarlar geliştirmek amacıyla kullanılmasını ifade etmektedir (Kırım, 2006, s. 8). Alt pazar inovasyonu, yeni pazarlar yaratmak yerine daha düşük fiyatlı ve daha düşük maliyetli yapılara odaklanan ve ana pazardaki fiyatları karşılayamayan müşterilere uygun ürünleri sağlamayı amaçlayan inovasyon türüdür (Droege ve Johnson, 2010, s. 244).

Açık inovasyon, genel olarak inovasyon sürecinin örgüt dışına açılmasını ifade etmektedir (Huizingh, 2010, s. 2). Chesbrough'a (2006, s. 1) göre açık inovasyon, örgüt içi inovasyonu hızlandırmak için örgüte amaçlı olarak bilgi girişi ve çıkışının sağlanması ve inovasyonun örgüt dışı kullanımı için pazarların genişletilmesidir. Kesişimci inovasyon, birbirinden tamamen farklı alanların bir arada kullanılarak şaşırtıcı, çarpıcı ve yepyeni ürünlerin sunulmasıdır (Johansson, 2007, s. 34-35). Yönetim inovasyonu ise teknolojiye yeni olan ve daha ileri örgütsel hedeflere yönelik bir yönetim uygulaması, süreci, yapısı veya tekniğinin icadı ve uygulaması olarak tanımlanmaktadır (Birkinshaw, Hamel ve Mol, 2008, s. 825). Ancak amaçlanan inovasyon türü ne olursa olsun, inovasyon çıktısının üretilebilmesi için bir dizi aşamanın izlenmesi gerektiği söylenebilir.

2.11. İnovasyon Süreci

Örgütlerde inovasyon sürecinin başlayabilmesi için öncelikle inovasyona gereksinim duyulması gerekir. İnovasyon gereksinimi genellikle müşterilerin örgütün sunduğu ürünü veya hizmeti beğenmemesi veya yetersiz bulması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla müşteri ihtiyaç ve taleplerinin, örgütleri inovasyona iten en temel faktörlerden biri olduğu belirtilmektedir (Durna, 2002, s. 115). Ancak inovasyon süreci yalnızca müşterilerden değil, örgüt çalışanları, örgütün tedarikçileri, rakipleri, örgüt yapısı, politik etkiler, rekabet, toplumsal talepler, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, stratejik ortaklıklar gibi çok sayıda örgüt dışı faktörden de etkilenmektedir. İnovasyonun temel kaynaklarından bir diğeri ise örgütün zaman içinde edindiği örgütsel bilgi birikimidir (Trott, 2005, s. 28).

Örgütleri inovasyona iten sebep her ne olursa olsun, inovasyon süreci; fikirlerin üretilmesi, fikirlerin geliştirilmesi ve fikirlerin ticarileştirilmesi olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır (Barker, 2001, s. 108; Sattler, 2011, s. 12). İnovasyonun sürekliliği olan bir faaliyet olması, bu üç aşamanın döngüsel bir süreç şeklinde yapılmasına neden

olmaktadır (Schoen vd., 2005, s. 4). Diğer bir deyişle inovasyon süreci tek seferde olup biten bir faaliyeti değil, sürekliliği olan bir süreci ifade etmektedir. Bu nedenle yeni bir bilgi üretimi ile başlayan inovasyon sürecinde (McAdam ve Keogh, 2004, s. 128), örgüte değer ve rekabet gücü katacak pazarlanabilir bir sonuca dönüşünceye kadar geçen tüm aşamaların ve sonuçların sürekli olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme safhalarında doğacak yeni fikirler ile de inovasyon sürecinin yeniden başlatılması ve döngünün sürekliliğinin sağlanabilmesi söz konusu olmaktadır (Tokmak, 2008, s. 87).



Şekil 2.4. İnovasyon süreci (Barker, 2001, s. 108; Sattler, 2011, s. 12) (İlgili kaynaklardan uyarlanmıştır)

Şekil 2.4'teki inovasyon döngüsünün ilk aşamasını fikir üretimi ve uygun fikirlerin seçilmesi oluşturmaktadır. Bu aşamada örgüt, iç ve dış çevre faktörleri üzerinde yaptığı araştırmalar sonucunda inovasyon için yeni fikirler toplar ve bunlar arasından seçim yapar. Bu fikirler genellikle mevcut teknolojik imkânların itmesi ya da pazarda oluşan talebin çekmesi ile şekillenmektedir (Sattler, 2011, s. 12). Kısacası fikir üretimi aşamasında örgütteki üyelerin veya takımların yeni fikirler üretmesi veya mevcut olan fikirleri iyileştirmeleri gerekmektedir (Adair, 2004, s. 41). Bu aşamadaki fikir üretimi ticari olmaktan ziyade teknik bir bakış açısına ya da öngörüye dayanmaktadır. Çünkü fikir üretimi genellikle bir sorundan ya da fırsattan kaynaklanmaktadır (Aksay, 2011, s. 29). Bu aşama, örgütün üretilen tüm fikirler içerisinde pazar ve teknolojik fırsatlara uygun olanı seçmesini de kapsamaktadır. Bu süreçte örgütün mevcut yapısı ve teknolojik

alt yapısı ile uyum sağlayacak stratejileri seçmesi önem taşımaktadır (Uzkurt, 2008, s. 103-104).

Toplanan inovatif fikirler içsel ve dışsal değerlendirmeye tabi tutularak elenir. İçsel değerlendirmede, inovatif fikirlerin işletmenin amacına ve kaynaklarına uygun olup olmadığı, dışsal değerlendirmede ise inovatif fikirlerin müşteriler tarafından nasıl algılandığı, yeniliğin kimler tarafından kullanılabilceği sorgulanır. Bu çift yönlü değerlendirme sonucunda inovatif fikirlerin netlik kazanması sağlanır (Güleş ve Bülbül, 2004, s. 184). İnovasyon fikrinin seçilmesinde dikkat edilmesi gereken ölçütler olarak; çekicilik, uygulanabilirlik ve satılabilirlik üzerinde durulmaktadır (Shane, 2008, s. 115). Luecke (2008) ise fikir üretme aşamasında elde edilen fikirlerin değerlendirilmesinde şu sorulara yanıt aranması gerektiğini belirtmektedir.

- Bu fikir işe yarayacak mı?
- Örgüt bu fikri hayata geçirmek için gerekli teknik bilgiye sahip mi?
- Bu fikir müşteriler için bir anlam ya da değer ifade ediyor mu?
- Bu fikir örgütün stratejisiyle uyumlu mu?
- Bu fikir maliyet açısından anlamlı bir yarar sağlamakta mı?

Bu sorulara olumlu yanıtlar alan ve kurumsal destek bulan fikirler, geliştirilme ve daha sonra da ticarileştirme aşamalarına geçmektedir (Luecke, 2008, s. 15). İnovasyon sürecinin ikinci aşaması fikrin geliştirilmesi (uygulanması) aşamasıdır. İnovasyonun bu aşamasında fikirlerin teknolojik olarak hayata geçirilmesi ve hedef pazardaki potansiyel ekonomik başarının değerlendirmesi yapılır (Sattler, 2011, s. 12). Adair (2004, s. 41) bu aşamada yapılması gereken işlemler olarak; inovatif fikirleri ve fikirlerin uygulanmasını araştırma, test etme, iyileştirme ve geliştirme faaliyetlerinden söz etmektedir. Bu aşama temel olarak, teorik düzeyde bulunan inovatif bir düşünce ya da planın gerçek bir ürün ya da sürece dönüştürülmesi aşamasıdır. Dolayısıyla bu aşamada fikrin laboratuvar ortamında, yeni bir teknolojik ürün ya da sürece dönüşebilecek bir potansiyele sahip olup olmadığı araştırılarak, elde edilmesi hedeflenen ürün veya sürecin prototipi veya pilot uygulaması gerçekleştirilir (İraz, 2005, s. 118).

İnovasyon sürecinin ikinci aşamasında pek çok farklı bilgi parçasının bir araya getirilmesi gerekmektedir. Çünkü bu aşamada teknolojik fizibilite, talep, rekabetçilerin davranışı ve yasal yükümlülüklerden kaynaklanan belirsizlik gibi konular ile ilgili bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda inovasyonun teknolojik olarak mümkün olup olmadığı, mümkünse özelliklerinin neler olduğu, fikrin

geliştirilmesi aşamasında netleştirilir (Tidd, Bessant ve Pavitt, 1997). Ayrıca bu aşamada inovatif fikirlerin, özelliklerinin ve pazarlama stratejilerinin belirlenmesi, gerekli finansal planların yapılması, maliyet ve satış analizleri ile inovatif fikrin yeterli karı getirip getiremeyeceğinin değerlendirilmesi de yapılmaktadır. Ekonomik yönden inovatif fikrin Ar-Ge, üretim ve pazarlama maliyetlerinin değerlendirilmesi, olası getirilerinin tahmin edilmesi yine bu aşamada gerçekleştirilen faaliyetlerdendir. Yalnızca bu analizleri geçen inovatif fikirler, fiziksel bir ürün veya hizmete dönüştürülmek için Ar-Ge ya da mühendislik uygulamalarına ilerleyerek soyut halden somut hale dönüşebilmektedir (Güleş ve Bülbül, 2004, s. 185).

Fikrin geliştirilmesi aşaması yalnızca inovasyon fikri sonucu elde edilecek somut üretimin denenmesi ile sona ermemektedir. Bunun yanı sıra bu aşamada geliştirilen prototip ile ilgili pazar testi de yapılmaktadır. Prototip çıktı üzerinden yapılan pazar testi sonucunda ürünün fiziksel özelliklerinde veya müşterilerin bakış açısına göre ihtiyaç duyulan alanlarda gerekli düzeltmeler yapılır. Böylece, ürün veya hizmetler pazara tamamen sürülmeden önce tüm eksikleri gidermek mümkün olabilmektedir (Duran ve Saraçoğlu, 2009, s. 67).

İnovasyon sürecinin son aşaması ise fikrin ticarileştirilmesidir. Ticarileştirme, bir ürünün veya hizmetin pazara sunulması kararını ifade etmektedir. Ticarileştirme kararı, üretim malzemelerinin ve ekipmanlarının sipariş edilmesi, üretime başlanması, stokların oluşturulması, ürünün dağıtım noktalarına gönderilmesi, satış gücünün eğitilmesi, yeni ürünün ticarete duyurulması ve potansiyel müşterilere reklam yapılması gibi pek çok faaliyeti barındırmaktadır (Lamb, Hair ve McDaniel, 2011, s. 370). Sungur (2009, s. 943) inovasyon sürecinin son aşaması olan ticarileştirme sürecinde yer alan faaliyetleri şöyle sıralamaktadır:

- Yeni geliştirilen ürün, süreç ve patentin alınması
- Yeni ürün/hizmet markasının tescillenmesi
- Ürün süreç ya da hizmetin pazar stratejisinin belirlenmesi
- Ürünün faydalarının potansiyel müşterilere öğretilerek tanıtımının yapılması
- Ürünün pazara sürülmesi ve satış sonrası teknik hizmetlerinin örgütlenmesi

Ticarileştirme aşamasında, inovasyonun sunduğu değeri tanımlayacak ve iletecek bir pazarlama stratejisi geliştirilmesi gerekmektedir. Bu strateji, ürün veya hizmete yönelik isim, ambalaj, reklam, fiyat, logo, patent vb. markalama çalışmalarını da kapsamaktadır. Etkili bir pazar stratejisi ise ürün veya hizmetin satış ve dağıtım

kanallarının sağlanması, ürün veya hizmetin tanıtımının yapılacağı mecraların belirlenmesi, tüketicinin algılamasını kolaylaştıracak mesajlar hazırlanması yolu ile gerçekleştirilebilmektedir (Kulaklı, 2005, s. 108). Ancak örgütün pazarlama stratejisi belirlenirken, inovasyonun türü, maliyet riski ve piyasa riski de gözetilmelidir (Walsh, 2012, s. 33).

İnovasyonun son aşaması olan ticarileştirme aşamasının en kritik aşamalardan biri olduğu söylenebilir. Bu aşama inovasyon faaliyetinin çok riskli olduğu durumlarda durdurulması için son şans olarak değerlendirilmelidir. Çünkü bu aşamada, örgüt inovasyonun üretimi, tutundurulması ve reklamı için büyük maliyetler ile karşı karşıya gelmektedir (Güleş ve Bülbül, 2004, s. 186). Aksay (2011, s. 30) inovasyonun ticarileştirilmesi aşamasında başarı sağlanabilmesi için örgütün üç kritik sorunun yanıtını vermesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlar; ürün ya da hizmetin ne zaman pazara tanıtılacağı, ürün ya da hizmetin nerede sunulacağı ve hedef müşteri kitlesinin kim olduğudur. Kısacası inovasyonun son aşaması, geliştirilen ürün ya da sürecin ticari bir forma kavuşturulmasını (Sattler, 2011, s. 12) ifade etmekle birlikte, geliştirilen ürün veya süreçten kar elde etmeyi de kapsayan sonuç odaklı bir aşamadır (İraz, 2005).

İnovatif fikirlerin hayata geçirilebilmesi için bu üç aşamanın takip edilmesinin yanı sıra, örgütlerin birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Adair'e (2004, s. 42) göre etkili inovasyon süreci; yeni fikirlerin bir karışımını, işleri başarma yeteneğini, fikrin ticari bir izlenim yaratmasını, müşteri odaklılığı ve elverişli örgüt iklimini gerektirir. Prahalad ve Mashelkar (2010) ise örgütlerin inovasyon sürecinde başarılı olabilmeleri için şu noktalara dikkat etmeleri gerektiğini belirtmektedirler:

- Hizmet edilmeyene hizmet etmek için güçlü bir adanmışlık geliştirmek
- Net bir vizyon benimsemek ve bunu açıkça ifade etmek
- Büyük hedefler koymak ve girişimcilik ruhu oluşturmak
- Engelleri kabul ederek bunlara rağmen yaratıcı bir şekilde çalışmak
- İnsanlara odaklanmak

Sonuç olarak inovasyon sürecini kavramak, inovasyonun gerçekleştirilmesi ve yönetilmesi açısından önemli katkılar sağlayacaktır (Tidd, Bessant ve Pavitt, 1997, s. 38). Örgütlerde inovasyonun sürekliliği, kalıcılığı ve bütünselliği inovasyon sürecinin nasıl yönetildiğine bağlıdır. Bu kapsamda inovasyon yönetiminin ana sonucu olarak inovasyonlar ve inovasyon yönetimi görevlerinin merkezi bir parçası olarak inovasyon

geliştirme sürecinin (Sattler, 2011, s. 13) ardından örgütlerin inovasyonu nasıl yönettiklerinin başlı başına ayrı bir araştırma konusu haline geldiği söylenebilir.

2.12. İnovasyon Yönetimi

İnovasyon, örgütlerin hayatta kalabilmeleri ve rekabet fırsatı yakalayarak pazarda rakiplerinin önüne geçebilmeleri için son derece önemli bir süreçtir. Ancak yapılan araştırmalar inovasyonların her zaman başarı ile sonuçlanmadığını göstermektedir. Griffin (1997, s. 431) inovasyonların yalnızca üçte birinin pazarda başarılı olabildiğini belirtmektedir. Benzer şekilde Tomala ve ve Sénéchal (2004, s. 282) inovasyonların sadece %14'ünün başarıya ulaşabildiğine ve çoğu inovatif fikrin pazara dahi ulaşamadığına değinmektedirler. Bunun nedeni olarak inovasyonun risk barındıran bir faaliyet olması gösterilmektedir. Bu anlamda hem riski hem de getirisi yüksek olan inovasyon sürecinin nasıl yönetilmesi gerektiği son yıllarda ilgi çeken bir konu haline gelmiştir.

Tidd, Bessant ve Pavitt'e (1997, s. 32) göre inovasyonun yönetilebilir olup olmadığına ilişkin tartışmalar, inovasyonun doğasındaki belirsizlik ve karmaşıklıktan kaynaklanmaktadır. Çünkü inovasyon sürecinde örgütler, yeni bilgilerin geliştirilmesi ve işlenmesi, yeni ürün ve süreçlerin uygulanması ve uyarlanması, örgüt çalışanlarının inovasyonu desteklemelerinin ve benimsemelerinin sağlanması, inovasyon faaliyetinin kabullenilmesi ve uzun süreli kullanımının sağlanması gibi pek çok farklı sorun ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu anlamda Barker (2001) inovasyon yönetimi sürecinin farklı aşamalarında örgütün farklı sorulara yanıt aramak durumunda olduğunu belirtmektedir.

İnovasyon yönetimi sürecinin başında örgüt inovatif fikirlerin nerede aranacağına ve bu fikirler içinden hangilerinin seçileceğine karar vermelidir. Daha sonra inovatif fikirleri, fizibilitesi olan ürün veya hizmetlere dönüştürebilmek için neler yapılması gerektiği, inovasyon projesinin sürdürülüp sürdürülmeyeceği ve inovasyon sürecine dahil olan çalışanların nasıl yönetileceği soruları gündeme gelmektedir. İnovasyon sürecinin sonuna doğru ise inovasyonu mevcut süreç ve stratejilerle bütünleştirmek veya örgüt kültürü ile inovasyonu uyumlu hale getirmek için neler yapılması gerektiği sorularına yanıt aranmalıdır (Barker, 2001, s. 89). Kısacası inovasyon süreci yönetilmesi gereken bir süreçtir (Boer ve During, 2001, s. 84).

Avrupa Komisyonu (2004, s. 26) inovasyon yönetiminin tasarım gerektiren bir disiplin olduğunu belirtmektedir. İnovasyon yönetimi, kurumun misyonuna odaklanmayı,

benzersiz fırsatlar aramayı, elde edilen fırsatların kurumun stratejik yönüne uyup uymadığını belirlemeyi, başarı ölçütlerini tanımlamayı ve fırsatları sürekli olarak yeniden değerlendirmeyi içerir. Bu anlamda inovasyon süreci, benzersiz fırsatları aramaya yönelik büyük özveri gerektiren bir süreç olduğundan, yönetilebilir bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Drucker (2003, s. 120) inovasyon yönetimi kavramını, “örgütlerin iç ve dış çevredeki değişimlere uyum sağlayabilmek için düzensiz ve karmaşık yapılarının yanı sıra yönetimsel faaliyetlerini harekete geçirerek inovasyonu bir süreç içerisinde kontrol altında gerçekleştirme faaliyetleri” olarak tanımlamaktadır.

İnovasyon yönetimi, örgüt için yeni ürün ve süreçleri geliştirmeye ve tanıtmaya yönelik tüm faaliyetleri içeren sistematik bir planlama ve kontrol süreci olarak (Seibert, 1998, s. 127) veya kısaca inovasyon süreçlerinin düzenleniş biçimi olarak tanımlanmaktadır (Hauschildt, 2004, Akt. Brem ve Voigt, 2009, s. 352). Yasini (2016, s. 163) inovasyon yönetimini, örgütlerde ve iş çevrelerinde yaratıcılık ve yenilik sağlamak ve bunları ekonomik ve parasal değeri olan yeni ürün ve hizmetlere dönüştürmek için bir dizi odaklı ve sistematik çaba olarak tanımlamaktadır. İnovasyon yönetimi; bir örgütün insan ilişkilerini, iş süreçlerini ve teknolojiyi inovasyonu gerçekleştirecek ve teşvik edecek biçimde yönetmesidir. Bunun için örgütün hem piyasa eğilimlerini tahmin edebilme, teknolojik ve ekonomik bilgileri elde edebilme, işleme ve özümseyebilme gibi stratejik yeteneklere, hem de riskleri etkin yönetebilme, paydaşlarla işbirliği ve iletişim ağları oluşturabilme, insan sermayesine yatırım yapma gibi örgütsel yeteneklere sahip olması gerekmektedir (Elçi, 2007, s. 155).

İnovasyon yönetimi basit bir iş değildir. İnovasyon, nadiren doğrusal bir süreç olarak ilerler ve inovasyonun ortaya koyacağı sonuçları önceden kestirmek her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle inovasyon başlı başına örgütlenmesi ve özel bir biçimde yönetilmesi gereken bir uğraştır (Barker, 2001, s. 89-90). İnovasyonu etkin bir şekilde yönetmek için gereken beceriler ise genel yönetim becerilerinden farklılık göstermektedir. İnovasyon yönetimi, yaratıcılığı teşvik etmek için genellikle teknoloji ve proje yönetimi gibi alanlar ile teknik uzmanlığın bütünleştirilmesini gerektirir. Ayrıca doğası gereği risk ve belirsizlik taşıyan yeni ürün, hizmet veya süreçlerin geliştirilmesi sürecinde yöneticilerin riskle başa çıkma tekniklerinin farkında olmaları da önem kazanmaktadır. Diğer bir husus, inovasyonun genellikle önemli yatırımlar içermesi nedeniyle finansal ve teknik öğelerin karşılıklı etkileşimine dayalı kararlar almayı

gerektirmesidir. Kısacası inovasyon yönetimi, farklı becerilerin harmanlanmasını gerektiren bir yönetim faaliyetidir (Goffin ve Mitchell, 2005, s. 27).

Alanyazında inovasyonun yönetilmesi gereken bir süreç olduğu kabul edilmekle birlikte, inovasyon yönetiminin kapsamı ve içeriğinin neler olması gerektiği konusunda farklı görüşler bulunmaktadır (Tidd, Bessant ve Pavitt, 1997, s. 32). Inderst'e göre (2009, s. 871) inovasyon yönetimi iki temel ögeden oluşmaktadır. Bunlardan ilki yeni fikirlerin yaratılması, ikincisi ise fikirlerin uygulanıp uygulanmayacağına yönelik kararların alınmasıdır. İnovatif örgütler, her iki boyutta da iyi performans sergileyerek, yeni fikirlerin yaratılmasını ve sonrasında etkili olanların uygulanmasını sağlayabilen örgütlerdir. Brem ve Voigt'e (2009, s. 352) göre inovasyon yönetiminin başarısı büyük ölçüde farklı fikir türleri için doğru süreçlerin geliştirilmesine ve bunlara uygun olan örgütsel uygulamaların hayata geçirilmesine bağlıdır. Tidd, Bessant ve Pavitt (1997, s. 32) ise inovasyondaki başarıyı, iki temel bileşene dayandırmaktadır. Bunlar; örgütün sahip olduğu insan kaynağı, ekipman, bilgi, finansman gibi teknik kaynaklar ile örgütün inovasyonu yönetme yeteneğidir.

Tang (1998, s. 305) örgütlerde inovasyon sürecinde öne çıkan faktörlerin bilgi ve iletişim, davranış ve entegrasyon, bilgi ve yetenekler, rehberlik ve destek faaliyetleri, proje geliştirme ve uygulama ile dışsal çevre faktörleri olduğunu belirtmektedir. Pavitt ve arkadaşlarına göre (1989) inovasyonun etkili bir biçimde yönetimi; örgüt içi ve dışında etkili yatay bağlantılar kurulmasına, inovasyonun çıktılarında sorumlu olan yöneticilerin sahip oldukları özelliklere ve örgütte hızlı ve esnek bir karar mekanizmasının işletilmesine bağlıdır (Akt. Mikkola, 2001, s. 425).

İnovasyon yönetiminin kapsamı ve içeriğindeki belirsizlik, aşamalarının neler olması gerektiği konusunda da farklı araştırmacıların farklı görüşler sunmalarına yol açmıştır. Tidd, Bessant ve Pavitt'e (1997, s. 14) göre inovasyon yönetimi; olası inovasyonlara yönelik iç ve dış çevredeki gereksinim ve olanakların araştırılması, olası inovasyon fikirleri arasından stratejik tercihlerin yapılması, tercih edilen inovasyona yönelik kaynakların sağlanması ve inovasyonun uygulanması aşamalarından oluşmaktadır. Nagano ve arkadaşlarına göre (2014, s. 67-68) inovasyon yönetimi; bilgi toplama, tasarlama, strateji geliştirme, kaynakların yönlendirilmesi, uygulama ve değerlendirme adımlarından oluşmaktadır. Boer ve Daring'e (2001, s. 84) göre ise inovasyon yönetimindeki kilit faaliyetler; amaç oluşturmak, süreci tasarlamak ve düzenlemek, ilerlemeyi izlemek ve gerekirse hedefleri, süreci veya örgütü adapte

etmektedir. Genel olarak, inovasyon yönetiminin buluşları başarılı inovasyonlara dönüştürmeyi amaçlayan bir çalışma planı oluşturma ve uygulama süreci olduğu söylenebilir. Bu plan sayesinde inovasyonlar sürdürülebilir bir rekabet avantajına dönüşmekte ve örgütün müşterileri için katma değer yaratabilmektedir (Yasini, 2016, s. 165).

Bu çalışmada inovasyon yönetiminin ölçülmesinde Adams ve arkadaşlarının (2006, s. 26) alanyazın taraması sonucu önerdiği faktörler dikkate alınmıştır. Bunlar; girdi yönetimi, bilgi yönetimi, inovasyon stratejileri, örgütsel özellikler ve kültür, portföy yönetimi, proje yönetimi ve ticarileştirme.

- *Girdi yönetimi*, inovasyon faaliyetleri için insan, fiziksel kaynak ve finans gibi çeşitli kaynakların sağlanması ile ilgilidir. Genellikle girdi yönetiminin temel ölçütü olarak Ar-Ge faaliyetlerinin yoğunluğu kullanılmaktadır (Adams, Bessant ve Phelps, 2006, s. 26).
- *Bilgi yönetimi*, mevcut ve ortaya çıkabilecek ihtiyaçları karşılamak amacıyla var olan ve edinilen bilgi varlıklarını belirleme, kullanma ve yeni fırsatlar geliştirme bağlamında her türlü bilgiyi yönetme sürecidir (Quintas, Lefrere ve Jones, 1997, s. 387). Bilgi yönetimi, inovasyon yönetimi açısından fikir üretimi, bilginin depolanması ve bilgi akışı bağlamında önem taşımaktadır (Adams, Bessant ve Phelps, 2006, s. 28).
- *İnovasyon stratejisi*, genel olarak örgütün rekabet ortamında yeni ürünler ve yeni pazarlama yöntemleri geliştirmeye yönelik tavrını betimlemek için kullanılan bir kavramdır (Dyer ve Song, 1998, s. 508). Örgütler inovasyon stratejisi olarak saldırgan, savunmacı, taklitçi, geleneksel, bağımlı ve fırsatları izleme gibi farklı stratejilere yönelebilirler (Güleş ve Bülbül, 2004, s. 176-178). Ayrıca örgütler birden fazla inovasyon stratejisi seçebilir veya inovasyon kaynaklarında meydana gelen değişimler ile çevresel faktörlere göre seçmiş oldukları stratejiyi değiştirebilirler (Tokmak, 2008, s. 82). Ancak seçilen inovasyon stratejisi her ne olursa olsun, inovasyon stratejisinin belirlenmesi aşamasında örgütte bazı hususların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunlar; örgütün dışındaki ekonomik-sosyal ve teknolojik çevrenin analizi, örgüt yapısının ve kaynaklarının analizi, örgütün genel stratejisinin tespiti, örgütün bilgi ve iletişim potansiyelinin belirlenmesi ve örgütün ekonomik gücünün ortaya konulması şeklinde sıralanabilir (Durna, 2002, s. 127-128).

- *Örgütsel kültür ve yapı*, inovasyon yönetimi sürecini etkileyen örgüt içi faktörlerdendir. Chandler, Keller ve Lyon'a (2000, s. 62) göre inovasyonu destekleyen bir örgüt kültürünün temel özellikleri; çalışanların yönetime güvenmesi ve desteklendiklerini hissetmeleri, ödül sisteminin inovasyon faaliyetlerini destekleyici bir yapıda olması ve iş yükünün inovatif davranışlara olanak tanıyacak düzeyde olmasıdır. Ayrıca alanyazında grup kültürü, rasyonel kültür ve gelişimsel örgüt kültürünün, örgütün inovatiflik düzeyini arttırdığı, hiyerarşik kültürün ise azalttığı belirtilmektedir (Brettel, Chomik ve Flatten, 2015, s. 878). Örgütsel kültürün yanı sıra örgüt yapısının organik veya mekanik yapıda özellikler taşımasının da inovasyon yönetimini etkilediği vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmalar organik yapıların mekanik yapılara oranla daha inovatif olduklarını göstermektedir (Damanpour, 1991, s. 579).
- *Portföy yönetimi*, özellikle yeni ürünlerin geliştirilmesi ve başarı sağlaması açısından hayati bir öge olarak değerlendirilmektedir. Portföy yönetimindeki temel hedefler; portföyün değerini en üst düzeye çıkarmak, portföydeki geliştirme projelerini uygun bir biçimde dengelemek, doğru sayıda projeyi dahil etmek ve portföyü örgüt stratejileri ile uyumlu hale getirmek olmalıdır (Cooper ve Edgett, 2001, s. 6).
- *Proje yönetimi*, girdileri pazarlanabilir bir inovasyona dönüştüren süreçlerle ilgilidir. Ancak inovasyon süreci, kimisi bir dizi olarak tanımlanabilen, kimisi aynı anda gerçekleşen sayısız olay ve faaliyetten oluşan, karmaşık bir süreç olduğu için, inovasyon yönetimi sürecinin proje bazında farklılaşması mümkündür (Adams, Bessant ve Phelps, 2006, s. 36).
- *Ticarileşme*, inovatif süreci veya ürünü ticari bir başarı haline getirmekle ilgilidir. İnovasyon yönetiminin bu boyutu pazarlama, satış, dağıtım ve ortak girişimler gibi konuları içerir. Ticarileşme boyutunda teknik yeteneklerden ziyade, örgütün pazarlama yetenekleri ön plana çıkmaktadır. Bu aşama, örgütlerin ayakta kalması ve büyümesi açısından büyük önem taşımaktadır (Adams, Bessant ve Phelps, 2006, s. 37).

Sistem yaklaşımına göre örgütler, amaç odaklı sistemlerdir. Bütün sistemler ise görece sabit elemanlar olan yapılardan ve sistemin ögeleri arasındaki dinamik ilişkileri ifade eden süreçlerden oluşur. Örgütlerin bu etkileşimlerin ürünü olan bilgi akışından faydalanabilmeleri ve onları yönetebilmeleri, inovasyon yapma yeteneklerini

etkilemektedir (Trott, 2005, s. 76). Örgütlerdeki inovasyon yönetimi düzeyinin ölçülmesinde etkili olan faktörlerin yanı sıra birtakım örgütsel özelliklerin de inovasyon sürecini kolaylaştırdığı söylenebilir. Bu faktörler; büyüme eğilimi, dikkatlilik, teknolojiye bağlılık, riskin kabulü, çapraz işbirliği, hassasiyet, esneklik, uyumluluk ve becerilerde çeşitlilik olarak sıralanmaktadır (Trott, 2005, s. 77). Adair'e göre (2004, s. 46-48) ise başarılı bir inovasyon yönetimi süreci için örgütte üst düzey bağlılığın, esnek bir örgüt yapısının, başarısızlıklara karşı hoşgörünün, takım çalışması ve inovasyon teşvikinin, açık ve yapıcı bir iletişimin bulunması şarttır.

2.13. Eğitim Örgütlerinde İnovasyon ve Yönetimi

İnovasyon, uzun dönemde bir ülkenin ekonomisindeki gelişme ve değişimin kaynağı olarak değerlendirilmektedir. Genel ekonomik yapının gelişmesi ve bir ülkenin genel rekabet gücünün artması, inovasyonların sonucu ile açıklanmaktadır (Güleş ve Bülbül, 2004, s. 152). Bu anlamda inovasyon, ülke ekonomileri için sürdürülebilir ekonomik büyümenin, toplumlar için sosyal kalkınma ve refah düzeyinin, örgütler için rekabet gücünün temel dinamiğini oluşturmaktadır (Uzkurt, 2008, s. 10). İnovasyonun ülke ekonomileri, toplum ve örgütler açısından önemi göz önüne alındığında, ülkelerin inovasyon indeksleri sıralamasının, onların inovasyon düzeylerini yorumlamak açısından önemli olduğu düşünülmektedir. 2019 Küresel İnovasyon Endeksi verilerine göre, ülkelerin inovasyon indeks sıralamasında ilk sırada İsviçre, ikinci sırada İsveç ve üçüncü sırada Amerika Birleşik Devletleri yer almaktadır. Türkiye ise 36.95 puan ile 129 ülke arasında 49. sırada yer almaktadır. Üst orta gelir grubuna ait ülkeler arasında 7., Kuzey Afrika ve Batı Asya ülkeleri arasında ise 5. sıradadır (Cornell University, INSEAD ve WIPO, 2019). Türkiye'nin 2019 Küresel İnovasyon Endeksi sıralamasındaki yeri, OECD ülkeleri ya da Avrupa ülkeleri ile karşılaştırıldığında, Türkiye'nin inovasyon düzeyinin yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir.

Ülkelerin inovasyon düzeyinin artışı sağlayacak kurumlardan biri ise eğitim kurumlarıdır. Çünkü inovasyon, büyük ölçüde eğitim yoluyla beslenen ve geliştirilen insan yaratıcılığına, bilgisine, becerilerine ve yeteneklerine bağlıdır (Looney, 2009, s. 4). Kısacası eğitim sistemi yoluyla yetiştirilen nitelikli insanlar, inovasyonun itici gücünü oluşturmaktadır (Tunçbilek ve Bayrakçı, 2017, s. 53). Dolayısıyla ülkeler ve toplumlar için sosyal ve ekonomik gelişimin temelini oluşturan inovasyonların, eğitim kurumu ile

yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle eğitim sektöründe inovasyon, üzerinde önemle durulan bir kavram haline gelmiştir (Looney, 2009, s. 4).

Eğitimde inovasyon, politika hedeflerindeki değişiklikleri, öğretim programı tasarımı ve uygulamalarını, değerlendirme yaklaşımlarını, yönetsel düzenlemeleri, liderliği, sınıf uygulamalarını, pedagojik teknolojileri, kaynakları ve öğretmen kapasitelerini kapsamaktadır (Towndrow, Silver ve Albright, 2010, s. 427). Ayrıca eğitimde inovasyon, sınıf tabanlı öğretim, öğrenme ve değerlendirme konusunda yeni veya önemli ölçüde geliştirilmiş yaklaşımlar ile sistemlerin organizasyonunda veya yönetimindeki değişiklikleri de içermektedir (Looney, 2009, s. 5). OECD (2014b, s. 23) ise eğitim örgütlerinde inovasyonun, özel sektördeki inovasyon için yapılmış olan; yeni geliştirilen veya önemli ölçüde iyileştirilen bir ürün, süreç, pazarlama yöntemi veya örgütlenme yöntemi tanımına benzer şekilde tanımlanabileceğini belirtmektedir. Eğitim örgütlerinde yeni ders programları, ders kitapları veya eğitim kaynakları gibi yeni ürün ve hizmetlerin sunulması, ürün inovasyonuna; hizmetlerin sunumunda e-öğrenme hizmetleri gibi yeni süreçlerin kullanılması, süreç inovasyonuna; dijital teknolojiler aracılığıyla öğrenciler ve velilerle iletişim kurma gibi yeni faaliyetlerin düzenlenmesi, örgütsel inovasyona; lisansüstü derslerin farklı fiyatlandırılması gibi yeni pazarlama tekniklerinin kullanılması ise pazarlama inovasyonuna örnek olarak gösterilebilir (Vincent-Lancrin vd., 2017, s. 7).

Looney (2009, s. 4), eğitim ve öğrenmede inovasyonun önem kazanmasının temelinde; öğrencilerin başarı düzeylerini arttırmaya ve eğitimin çıktılarından tüm öğrencilerin daha eşit bir biçimde faydalanmasını sağlamaya yönelik sosyal ve ekonomik baskılar, iş yaşamı, sosyal yaşam ve aile yaşamındaki değişiklikler, hızla gelişen teknolojiler ile öğrencileri motive etme ve katılımlarını sağlama ihtiyacının bulunduğunu belirtmektedir. OECD (2016) eğitimde inovasyonun eğitime dört açıdan değer katacağını belirtmektedir. İlk olarak eğitsel inovasyonlar öğrenme çıktılarını ve eğitimin sunum kalitesini arttırabilir. Örneğin, eğitim sistemindeki veya öğretim yöntemlerindeki değişiklikler eğitim sürecinin kişiselleştirilmesine yardımcı olabilir. İkincisi inovasyonlar, öğrenme çıktılarında denkliği, eğitime erişim ve eğitimden yararlanmada eşitliği teşvik ederek eğitimin amaçlarına hizmet etmektedir. Üçüncüsü eğitim kurumları da diğer kamu kurumları gibi verimliliği artırma ve maliyetleri en aza indirme baskısı yaşamaktadırlar. Bu anlamda inovasyon, eğitim hizmetlerinin daha etkili ve verimli bir şekilde sunulmasını teşvik etmektedir. Son olarak, inovasyon, eğitim örgütlerinin hızlı

toplumsal ve ekonomik değişikliklere aracılık etmesini sağlamaktadır. Bu nedenle eğitim sistemlerinin, inovasyon becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu belirlenen öğretim, öğrenme veya örgütsel uygulamaları benimsemeleri gerekmektedir (OECD, 2016, s. 13-15).

Bentley (2008, s. 223-224) eğitimde inovasyon kaynaklarını üç ana gruba ayırmaktadır. Bu kaynaklar şunlardır:

- İnovasyon, okullar arası rekabetten veya açık rekabetin etkilerini arttıran yarı piyasa politika önlemlerinden ortaya çıkar.
- İnovasyon, öğretim ve öğrenim ile ilgili temel araştırma alanlarından gelen yeni bilgilerden doğar. Örneğin, nörobilimdeki veya bilgi iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, öğrenmenin doğası hakkında yeni kavrayışlar yaratarak, eğitim programı, öğretim ve değerlendirme programlarının tasarımına katkıda bulunur.
- İnovasyon, temelde öğretmenler ile öğrenciler arasındaki etkileşimden kaynaklanmaktadır. Bu durum bağlama özgüdür ve aşağıdan yukarıya doğru ortaya çıkar. Bu nedenle politika yapıcılar tarafından tanınmalı ve ödüllendirilmelidir.

Eğitimde inovasyonun kaynağı her ne olursa olsun, toplumsal sistemin en önemli unsurlarından biri olan eğitim sisteminde, eğitim örgütlerinin etkililik ve verimliliğinin sağlanması açısından inovasyonun önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde OECD (2016, s. 11), eğitim sektörünün, her ne kadar değişime dirençli bir sektör olarak algılansa da verimlilik ve etkililik kriziyle karşı karşıya olduğunu ve hem eğitim kalitesinin artırılması hem de bütçe baskıları ile eğitime artan talebin karşılanması açısından eğitimde inovasyonun gerekli olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca eğitim kurumları, topluma ve kültüre inovasyon getirmede hayati rol oynayan kurumlardır (Rashid, Hussain ve Nadeem, 2011, s. 68). Eğitim örgütleri de bütün örgütler gibi, çevre sistemlerinde meydana gelen değişmelerden etkilenmektedir. Ancak, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı olarak değişimi başlatma sorumluluğu bulunmaktadır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000). Dolayısıyla eğitim örgütlerinde inovasyon kavramının diğer örgütlerden daha büyük önem taşıdığı söylenebilir.

İnovatif okulların özelliklerini inceleyen Watt (2002), inovatif okulların öğretmenleri, müdürleri, müdür yardımcıları ve diğer ekip liderlerinin; öğrencilerin öğrenmelerinde mükemmelliğe ulaşılmamasına, yeni veya gelişmiş öğretim yöntemlerinin ve öğrenme uygulamalarının keşfine adanmış olduklarını belirtmektedir. Bu anlamda

inovatif okullar, inovasyonun gelişimini sağlayan bir kültüre sahiptirler. Bu kültürün temelinde ise girişimcilik ve risk alma ruhu yatmaktadır. Ayrıca inovatif okullar öğretmenlerin, yeni fikirler yaratmak, yeni beceriler öğrenmek ve program geliştirmek için takım halinde çalışmasına, işbirliğine ve bilgi paylaşımına önem vermektedirler.

Kültüre ek olarak okuldaki yapılar ve süreçler de inovatif düşünme ve eylemleri teşvik etmeye ve desteklemeye elverişli yapıda olmalıdır. Dolayısıyla inovatif okullarda kurulan yapı ve süreçler esnekler. Ayrıca inovatif okullar, öğretmenlerin kaynaklara daha kolay ulaşmalarını ve topluluk içinde güçlü ilişkiler kurmalarını sağlamaktadır (Watt, 2002). Rashid, Hussain ve Nadeem (2011, s. 68) ise inovatif okullarda müdürün önemine değinmekte ve müdürün, inovasyon yolunda öğretmenleri, büro personelini, velileri ve öğrencileri beraberinde götürmekten sorumlu bir lider rolünün bulunduğunu belirtmektedirler. Bu anlamda okullarının inovatif olmasını isteyen müdürlerin, dağıtılmış liderliği benimsemeleri ve kurumun her üyesinin fikirlerine başvurmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar.

İnovatif okulların özelliklerini bilmek, bir eğitim örgütünün inovatif olup olmadığını değerlendirmek açısından önem taşımaktadır. Ancak eğitimde inovasyonun somut göstergelerle ölçülmesi, eğitimin iyileştirilmesi için bir gereklilik olarak görülmektedir. Sınıflarda ve eğitim örgütlerinde uygulamaların değişip değişmediğini, öğretmenlerin pedagojik kaynaklarını nasıl geliştirip kullandıklarını ve inovasyonun iyileştirilmiş eğitim çıktıları ile ne ölçüde bağlantılı olduğunu sistematik olarak izlemek, uluslararası eğitim bilgi tabanında önemli bir artış sağlayacaktır. Eğitimde inovasyonun ölçülmesi ile birlikte politika yapıcılar, yapılması gereken müdahaleleri ve gerekli kaynakları daha iyi tahmin edebilecekler, reformların eğitim uygulamalarını beklendiği gibi değiştirip değiştirmeyeceği hakkında daha hızlı geri bildirim alabilecek ve eğitimde inovasyonun koşullarını ve etkisini daha iyi anlayabileceklerdir (Vincent-Lancrin vd., 2017, s. 7).

İnovasyon tüm eğitim basamakları açısından önemli olmakla birlikte yükseköğretim basamağı açısından daha büyük bir öneme sahiptir. Yükseköğretim kurumlarında yaşanan küreselleşme baskısı, arz ve talebin artması ile yükseköğretim finansmanının değişmesi, bu kurumları daha inovatif örgütler olmaya itmektedir (Brennan vd., 2014, s. 4). OECD'nin 2014'te yayınlamış olduğu raporda da yükseköğretimin tüm sektörler içerisinde üretim sektöründen bile daha inovatif bir sektör olduğu belirtilmektedir (OECD, 2014a, s. 1). Çünkü bilgi toplumunda yükseköğretim

kurumları inovasyonun çoğaltılmasından, yaratıcı bilginin üretilmesinden ve yayılmasından sorumlu kurumlar arasında en ön sıralarda yer almaktadır (Kasapoğlu, 2018, s. 46). Etzkowitz ve arkadaşları da (2000) bilginin, inovasyonun giderek daha önemli bir parçası haline gelmesi ile birlikte bilgi üreten ve dağıtan kurumlar olarak üniversitelerin inovasyon konusundaki rollerinin arttığını belirtmektedirler.

Bilgi tabanlı bir ekonomide üniversiteler hem insan sermayesi sağlayıcısı konumunda olmaları hem de yeni firmaların tohumlarının atılmasını sağlayan kurumlar olmaları nedeniyle inovasyon sisteminin önemli bir unsuru haline gelmektedirler (Etzkowitz vd., 2000, s. 314-315). Kısacası, yükseköğretim kurumlarından değişim ve dönüşüme öncülük etme adına beklentilerin yüksek olduğu (Kasapoğlu, 2018, s. 46) ve bu beklentilerin karşılanabilmesi için yükseköğretim kurumlarının inovatif kurumlar olmaları gerektiği söylenebilir.

Alanyazında yükseköğretim kurumlarının inovatif olmaları gerektiği vurgulanmakla birlikte, bir kurumun inovasyon düzeyinin ölçülmesinin yani inovasyonun girdilerini ve çıktılarını ölçmenin oldukça zor olduğu da vurgulanmaktadır (Tidd, 2001, s. 170). Bu nedenle inovasyon alanında gerçekleştirilen çalışmalarda daha çok kurumların inovasyonları nasıl yönettiklerini incelemeye odaklanılmıştır (Adams, Bessant ve Phelps, 2006; Cormican ve O'Sullivan, 2004; Martensen ve Dahlgaard, 1999). İnovasyon, yeni bilgi ve fikirlerin bulunması ve uygulanması iken, inovasyon yönetimi, örgütün yüksek performansını sürdürülebilmesi için gerekli olan kurumsal bir özelliktir. Bu anlamda eğitim sistemlerinde inovasyonu teşvik etmek için inovasyona ve onu destekleyen mekanizmalara yüksek seviyede önem verilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim örgütlerinin inovasyonun faydalarından yararlanabilmeleri, öncelikle inovasyon yönetim becerilerini geliştirmelerine bağlıdır (Bubner, 2009). Ayrıca alanyazında iyi bir inovasyon yönetiminin, doğası gereği riskli bir faaliyet olan inovasyonun başarı şansını arttırdığı da belirtmektedir (Tomala ve Sénéchal, 2004, s. 282). Tüm bu nedenlerden yola çıkarak, ülkenin ve toplumun kalkınmasına katkıda bulunma sorumluluğuna sahip olan yükseköğretim kurumlarının, inovasyon yönetimi becerilerine sahip olmalarının önemli bir gereklilik olduğu çıkarımında bulunulabilir.

2.14. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde sırasıyla örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırmalar hakkında bilgilere yer verilmektedir. İlgili

araştırmalar, araştırmaların yöntemi, araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemi ve araçları ile araştırma sonuçları bağlamında incelenmektedir.

2.14.1. Örgütsel öğrenme ile ilgili araştırmalar

Örgütsel öğrenme ile ilgili alanyazın incelendiğinde, çok sayıda araştırma ile karşılaşılmaktadır. Çünkü örgütsel öğrenme hem eğitim örgütlerinin hem de diğerk örgütlerin değişimlere uyum sağlayabilmeleri için önemli bir kavramdır. Bu nedenle örgütsel öğrenme ile ilgili alanyazının yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilmiş araştırmalarla sınırlı tutulmasının uygun olduğu düşünölmüştür.

Smith (2003) “Öğrenen bir örgüt olarak üniversite: Kavramsal bir modelin geliştirilmesi” isimli doktora tezinde öğrenen örgüt olan üniversiteler için kavramsal bir model geliştirmeyi ve bu kavramsal modelin uygunluğunu bir üniversitede yürütölen durum çalışması ile test etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada Senge’in örgütsel öğrenme modelindeki beş disiplinden yararlanılmıştır. Disiplinlerin her biri (kişisel ustalık, paylaşılan vizyon, takım öğrenmesi, zihinsel modeller ve sistem düşöncesini) dört örgütsel katılım düzeyi ile ilişkilendirilmiştir: Bunlar; bir disiplinin varlığı ya da bir disiplinde ustalığı ifade eden öz veya değer, fikir ya da içgöröleri yönlendiren ilkeler veya politikalar, uygulamalar ve öğrenen örgüt olarak bir üniversiteden beklenen sonuçlar şeklindedir. Nitel bir çalışma olan araştırmanın verileri, üniversitenin çeşitli yönetim düzeylerini temsil eden 25 üniversite yöneticisinden görüşmeler aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, modelin, üniversitenin öğrenen örgüt olarak kavramsallaştırılmasına etkin bir şekilde hizmet ettiğini ve bu örgütlerdeki öğrenen örgüt çabaları için bir rehber niteliğinde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, durum çalışması sonucunda kavramsal modelin incelenen üniversitede mevcut olduğu ve görüşmeciler tarafından da önem verilen bir model olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modele altıncı bir bileşen olarak yansıtmının eklendiği saptanmıştır.

Maloney (2008) iki yıllık bir teknik yüksekokulda yürüttüğü çalışmasında, kurumsal performans ve öğrenmenin değişim fonksiyonları ile kurum kültürünün boyutları olan değerler, inançlar ve varsayımlar arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada kurumsal performans ve öğrenme eylemlerinin bir kültür türünden diğerine sistematik olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın teorik temellerini Örgütsel Öğrenme Sistemleri Modeli ve Rekabetçi Değerler Çerçevesi oluşturmuştur. Araştırmada kurumsal performansın temel boyutları; değişim, üretim/

hizmet, koordinasyon ve güçlendirme, kurumsal öğrenmenin temel boyutları ise çevresel arayüz, eylem ve yansıtma, entegrasyon, bellek ve anlam şeklindedir. Kurum kültürü türleri olarak da klan, pazar, hiyerarşi ve adhokrasi kültürü temel alınmıştır. Kesitsel anket yöntemi kullanılan araştırmanın verileri, mevcut iki anketin birleştirilmesi yoluyla toplanmıştır. Veriler, tam zamanlı ve yarı zamanlı yöneticiler, öğretim üyeleri ve idari personelden oluşan 188 çalışandan toplanmıştır. Kurum düzeyinde gerçekleştirilen analizlerde, çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, karmaşık kampüs kültürü algıları ile kurumsal performans ve öğrenme arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca klan, adhokrasi ve hiyerarşi kültür türleri ile sekiz performans ve öğrenme alt sistemi arasında anlamlı ilişkiler olduğu ve kültür türlerinin kurumsal performans ve öğrenmenin yordayıcıları olduğu belirlenmiştir. Kısacası, karmaşık kurum kültürünün performans ve öğrenme yeteneğinin artmasına katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Camps, Alegre ve Torres (2011) yaptıkları araştırmada, Örgütsel Öğrenme Yeteneği Ölçeği'ni üniversite öğretim üyeleri bağlamında yeniden doğrulamayı amaçlamışlardır. Chiva ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen Örgütsel Öğrenme Yeteneği Ölçeği beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar; deney, risk alma, dış çevre ile etkileşim; diyalog ve katılımcı karar vermedir. Araştırmanın verileri, Kosta Rika Teknoloji Üniversitesi'nde görev yapan 795 öğretim üyesinden elde edilmiştir. Araştırmada doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak yapı ölçüm modeli test edilmiş ve ölçek doğrulanmıştır. Sonuç olarak, ölçeğin bilgi yoğun hizmet kurumları bağlamında iç tutarlılığa ve tatmin edici faktör yapısına sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Örgütsel Öğrenme Yeteneği Ölçeği'nin farklı kültürlerden, sektörlerden ve eğitim geçmişlerinden gelen katılımcılar arasında karşılaştırmalı analizlere izin veren geçerli ve tutarlı bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ali (2012), Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi'nde görev yapan akademik personelin öğrenen örgütün niteliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Ayrıca araştırmada öğrenen örgüt nitelikleri ile öğretim ve araştırma faaliyetleri performansından memnuniyet arasındaki ilişki de incelenmiştir. Nicel olarak desenlenen araştırmada tarama modeli kullanılmış ve araştırma verileri anket yöntemi ile toplanmıştır. Öğrenen örgütün özelliklerini ölçmek için Watkins ve Marsick'in (1997) öğrenen örgüt anketi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 400 akademisyen oluşturmuştur. Ancak geri dönüş oranı %53.5 (214 kişi) olmuştur. Araştırma sonuçları,

akademik personelin öğrenen örgüt niteliklerine ve performans memnuniyetine ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenen örgütün alt boyutları ile öğretim ve araştırmadaki performans etkinliklerinden memnuniyet arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğrenen örgütün alt boyutlarının hem öğretim hem de araştırma performansı faaliyetlerinden memnuniyetin düşük ancak anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Breckenridge (2012), araştırmasında yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenmede uygulanan haber alma süreçlerini ve prosedürlerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, karma yöntemin kullanıldığı kesitsel bir araştırmadır. Araştırmanın nitel verileri, Pennsylvania ve Ohio'da bulunan üç kolejde görev yapan yükseköğretim kurumu liderleri ve yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri ise aynı kolejlerde görev yapan öğretim elemanlarından ve idari personelden bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, incelenen kolejlerin diğer endüstri sektörlerindeki kurumlara göre öğrenme uygulamalarını ve süreçlerini daha az benimsediklerini göstermiştir. Ayrıca incelenen kolejlerde haber alma gereksinimlerini kesin bir biçimde ifade etmek ve yaymak için resmi bir sürecin bulunmadığı ve bu kurumlarda bilgi toplamanın iyi yönlendirilmemiş, zayıf odaklandırılmış ve önceliklendirilmemiş olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, yükseköğretim kurumlarındaki örgütsel öğrenme eksikliklerinin ilk göstergesi olarak değerlendirilmiştir.

Elliott ve Goh (2013) “Akreditasyon örgütsel öğrenmeyi geliştirir mi? Kanada Üniversitesi İşletme okullarına ilişkin çoklu durum çalışması” isimli araştırmalarında, öğretim üyeleri ve yöneticilerin görüşlerine göre akreditasyonun örgütsel öğrenme üzerindeki potansiyel sonuçlarını araştırmayı hedeflemişlerdir. Nitel olan araştırmada, çoklu durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda 4 farklı okuldan 31 kişi yer almıştır. Araştırmanın verileri, görüşmeler, yazılı dokümanlar ve okulların web sitelerinde yer alan bilgiler aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma verileri, çapraz vaka analizi yönetimi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, akreditasyonunun dört okuldan üçünde örgütsel öğrenmeyi kolaylaştırdığını göstermektedir. Bağlamsal faktörler açısından liderliğin, örgütsel öğrenme üzerinde en fazla etkiye sahip olan faktör olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kaynak bağımlılığının da örgütsel öğrenme üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Safiaa (2019) doktora tezinde, örgütsel öğrenme ile örgütsel inovasyon arasındaki ilişkiyi özel bir yükseköğretim kurumundaki yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Nicel yöntemlerin kullanıldığı çalışma, ilişkisel araştırma türündedir. Araştırmanın verileri Schwandt'ın (1997) Örgütsel Öğrenme Sistemleri Modeli'ne dayalı olarak George Washington Üniversitesi Öğrenme Araştırmaları Merkezi tarafından geliştirilen "Örgütsel Eylem Araştırması Anketi" ve Wang ve Ahmed (2004) tarafından geliştirilen "Örgütsel İnovasyon Düzeyi Değerlendirme Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucunda, örgütsel öğrenme alt sistemlerinin stratejik inovasyon haricinde tüm örgütsel inovasyon boyutları (davranışsal, pazar, süreç, ürün) ile orta ve yüksek düzeylerde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çoklu regresyon analizi sonucunda örgütsel öğrenme alt sistemlerinin örgütsel inovasyon boyutlarındaki varyansın %2,3 ila %53,6'sını yordadığı saptanmıştır.

Sertdemir-Erişken (2007) doktora tez çalışmasında iki farklı yükseköğretim kurumundaki İngilizce Dil Hazırlık programının öğrenen örgüt olma durumlarını Senge'in Öğrenen Örgüt Modeli çerçevesinde incelemiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden karşılaştırmalı durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Türkiye'nin Ankara ilinde İngilizce dilinde öğretim yapan, biri vakıf üniversitesinin (Kurum-A), diğeri devlet üniversitesinin bir bölümü (Kurum-B) olmak üzere iki kurumda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kurum A'dan 7 yönetici ve 22 öğretim elemanı ile Kurum B'den 3 yönetici ve 19 öğretim elemanı oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan araştırma verilerinin içerik analizi ile incelenmesi sonucunda, her iki kurumun da öğrenen örgüt olma yolunda aşama kaydettikleri ancak öğrenen örgütün alt boyutlarını henüz tam anlamıyla bünyelerinde barındıramadıkları saptanmıştır. Araştırma bulguları, Kurum A'nın, takım halinde öğrenme ve kişisel ustalık disiplinleri açısından Kurum B'den daha iyi durumda olduğunu; ancak paylaşılan vizyon, zihinsel modeller ve sistem düşüncesi disiplinleri açısından kurumlar arasında önemli bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Araştırma sonucunda, her iki kuruluştaki da kişisel vizyonların oluşumu ve gelişimi, bireylerin ve takımların öğrenmesi, paylaşılan bir vizyonun geliştirilmesi, zihinsel modellerin ortaya çıkarılması ve sorgulanması ile kapsamlı bir sistem yaklaşımından hareket edilmesi açısından engeller bulunduğu belirlenmiştir.

Kuru (2007) yüksek lisans tezinde Muğla Üniversitesi'nin idari ve akademik işgörenlerinin, üniversitenin örgütsel öğrenme açısından güçlü ve zayıf yönleri ile

üniversitenin örgütsel yapısını nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Evrenini Muğla Üniversitesi'nde görev yapan 1159 akademik ve idari işgörenin oluşturduğu araştırmada, örneklem alınmayıp evrenin tamamı üzerinde çalışılmıştır. Betimsel tarama modelinde desenlenen araştırmada, veriler araştırmacı tarafından hazırlanan “Örgütsel Öğrenme Anketi” ile toplanmıştır. Araştırmada 334 akademik işgörenden ve 232 idari işgörenden veri elde edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda, akademik işgörenlerin, üniversitenin örgütsel öğrenme düzeyini orta, idari işgörenlerin ise üst düzey olarak algıladıkları belirlenmiştir. İdari işgörenlerin örgütsel öğrenme boyutlarından takım halinde öğrenme ve sürekli öğrenme boyutlarında, akademik işgörenlerin ise bilgi performansı boyutunda daha yüksek puanlara sahip olduğu belirlenmiştir. Ayrıca örgütsel öğrenme boyutlarından takım halinde öğrenme, yönetsel destek ve sürekli öğrenme boyutları ile bilgi performansı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tiltay (2009) yüksek lisans tezinde öğretim elemanlarının Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma durumuna yönelik görüşlerini incelemiştir. Tarama modeli ile desenlenen araştırmanın evrenini, Anadolu Üniversitesi'ndeki fakülte ve yüksekokullarda görev yapan 1170 öğretim elemanı, örneklemine ise 243 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenen Örgüt Ölçeği” ile toplanan verilerin analizi sonucunda, öğretim elemanlarının; örgütsel öğrenmenin bireysel yetkinlik ve örgütsel yapı boyutlarına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri, paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme ve zihinsel modeller boyutlarına ilişkin ise olumlu görüş bildirmedikleri belirlenmiştir. Araştırmada öğretim elemanlarının cinsiyet, yaş, yükseköğretimde çalışılan toplam süre, Anadolu Üniversitesi'nde çalışılan süre, lisans derecesini aldıkları üniversite, doktora derecesini aldıkları üniversite değişkenlerine göre görüşlerinin farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretim elemanlarının akademik unvan değişkenine göre zihinsel modeller boyutunda, fakülte/yüksekokul değişkenine göre paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarında ve yüksek lisans derecesini aldıkları üniversite değişkenine göre bireysel yetkinlik, takım halinde öğrenme, zihinsel modeller ve örgüt yapısı boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir.

Ergin (2014) doktora tezinde kendi kendine liderlik modelinin, öğretim üyesi yetkinlikleri ve üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde bulunan üç devlet ve iki vakıf üniversitesi,

örneklemini ise 365 öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, “Öğretim Üyelerine Yönelik Kendi Kendine Liderlik Ölçeği”, “Öğretim Üyesi Yetkinlikleri Listesi” ve “Üniversiteler İçin Örgütsel Öğrenme Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin kendi kendine liderlik davranışlarının, üniversitelerin örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin öğretim üyesi yetkinliklerine kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Hedef belirleme ve kendini cezalandırma stratejilerinin öğretim üyelerinin bireysel öğrenme davranışları üzerinde, davranış odaklı stratejilerin ise grup düzeyinde öğrenmelerin oluşmasında önemli etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Hedef belirleme, bireysel, grup ve örgütsel düzeyde öğrenmelerde en etkili değişken, kendi kendine liderlik davranışlarıdır. Bireysel öğrenme davranışlarının oluşmasında, yapıcı düşünce modeli stratejilerinden zihinsel imgelem, inanç ve varsayımlarını değerlendirme davranışlarının; örgütsel düzeyde öğrenmelerin oluşmasında ise davranış odaklı stratejilerden hedef belirleme ve kendine ipucu verme davranışlarının etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çalışılan üniversite değişkenine göre bireysel öğrenme davranışlarının devlet üniversitelerinde, grup ve örgütsel öğrenme davranışlarının ise vakıf üniversitelerinde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretim üyelerinin, akademik unvanları, kıdemleri ve yaşları arttıkça bireysel öğrenme davranışlarının da arttığı belirlenmiştir.

Ulutaş (2015) doktora tezinde akademisyenlerin bilişim liderliği ile üniversitelerin öğrenen örgüt olması arasındaki ilişkiyi ve bu kavramların üniversite kültürünü oluşturmadaki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Karma araştırma deseni kullanılan araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde farklı birimlerde görev yapan sekiz akademik yönetici yer almıştır. Araştırmanın nicel boyutunun evrenini, Türkiye’de yer alan 109 devlet üniversitesinde görev yapan 108886 akademisyen, örneklemini ise 994 akademisyen oluşturmuştur. Araştırmanın nitel verileri “Bilişim Liderliği Görüşme Formu” ile, nicel verileri ise “Bilişim Liderliği Ölçeği”, “Öğrenen Örgüt Ölçeği” ve “Örgüt Kültürü Ölçeği” olmak üzere üç farklı ölçek kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre, akademik yöneticiler, bilişim liderliğinin önemli yeterliliklerinin; teknolojik gelişmelerden haberdar olma, teknolojik gelişmeleri kullanma ve gelişmelere dönük bilgi sahibi olma olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre ise bilişim liderliği ile öğrenen örgüt değişkenleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve değişkenlerin birbirlerini anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır. Ayrıca öğrenen örgüt

ile üniversite kültürü arasında da doğrusal bir ilişki bulunduğu ve üniversitelerin öğrenen örgüt olmalarının üniversite kültürünün yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Son olarak bilişim liderliğinin öğrenen örgüt üzerinden üniversitelerin başarı, güç, destek ve hiyerarşi kültürlerini önemli ölçüde açıkladığı tespit edilmiştir.

2.14.2. Örgütsel unutmaya ile ilgili araştırmalar

Örgütsel unutmaya ile ilgili yapılan uluslararası araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle özel sektör üzerinde yürütüldüğü belirlenmiştir. Örgütsel unutmaya eğitim örgütlerinde yürütüldüğü çalışma sayısının ise oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel unutmaya ile ilgili özel sektörde yürütülmüş olan çalışmalardan biri Ahmadi, Shahbazi ve Jalili (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Araştırmacılar “Örgütsel unutmayaın örgütsel performansın geliştirilmesi üzerindeki etkilerinin incelenmesi” isimli çalışmalarında, amaçlı örgütsel unutmayaın örgütsel performans üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini Kerman şehrindeki bankalarda çalışan yönetici, müdür yardımcısı ve diğer çalışanlar olmak üzere rastgele seçilen 200 personel oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, 40 sorudan ve üç bölümden (amaçlı örgütsel unutmaya, örgütsel öğrenme ve bilgi yönetim kapasitesi) oluşan bir anket aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, amaçlı örgütsel unutmayaın örgütsel öğrenmeyi doğrudan etkilediğini, ancak örgütün bilgi yönetimi kapasitesi üzerinde etkisi olmadığını ve örgütsel performans üzerinde doğrudan düşük düzeyde ve olumsuz bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öte yandan amaçlı örgütsel unutmayaın, örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi kapasitesini etkileyerek, örgütsel performans üzerinde dolaylı, yüksek düzeyde ve olumlu bir etkisi olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada örgütsel öğrenmenin, bilgi yönetimi kapasitesi ve örgütsel performans üzerinde, bilgi yönetimi kapasitesinin ise örgütsel performans üzerinde doğrudan etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda kurumların performanslarını arttırmak için bilgi yönetimi kapasitelerini geliştirmeleri ve bunun sağlanabilmesi için öğrenme sürecine amaçlı örgütsel unutmayaı da dahil etmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Hezarkhani (2014) araştırmasında, örgütsel unutmaya bilgii yönetiminin rolünü incelemiştir. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini, özel ve kamu şirketlerinde çalışan yönetici ve işgörenler; örneklemini ise tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 200 personel oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Patrick ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen “Bilgi Yönetimi Süreci Anketi” ve araştırmacı

tarafından geliştirilen “Örgütsel Unutma Anketi” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda bilgi yönetimi sürecinin tüm alt boyutları (bilgi üretimi, bilginin depolanması, bilgi transferi ve bilginin kullanımı) ile çalışanların örgütsel unutmaları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Yapısal eşitlik modeli sonucunda da bilgi yönetimi süreci ile bilgi yönetimi süreci boyutlarından bilgi üretimi ve bilginin kullanımının, örgütsel unutmayı olumlu yönde ve anlamlı bir biçimde yordadığı saptanmıştır.

Mohammadi ve Salavati (2015) 170 banka çalışanı ile yürüttükleri araştırmalarında örgütsel unutma ile örgütsel inovasyon arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Betimsel korelasyon yöntemi ile desenlenen araştırmanın örnekleme, Sanandaj Kasabası’ndaki Keshavarzi ve Tejarat banka şubelerinin personeli arasından rastgele tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın verileri Martin de Holan ve Phillips (2004)’in örgütsel unutma modeline ve Camison-Lopez (2014)’in örgütsel inovasyon modeline dayalı olarak geliştirilen anketler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, örgütsel unutmanın hem amaçlı unutma hem de kazara unutma boyutları ile örgütsel inovasyon arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca amaçlı unutmanın örgütsel inovasyonu doğrusal yönde, kazara unutmanın ise ters yönde yordadığı belirlenmiştir.

Ardebili ve Feizi (2015) Ardabil sanayi şehirlerindeki küçük ve orta ölçekli 200 şirketin çalışanları ile yürüttükleri çalışmalarında, amaçlı örgütsel unutmanın teknik inovasyonlar üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın örneklemini, basit rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 132 şirket oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen 6 maddelik amaçlı örgütsel unutma ve 5 maddelik teknik inovasyon anketi kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada yapılan regresyon analizi sonucunda, amaçlı örgütsel unutmanın her iki boyutunun da (öğrenmeme ve kötü alışkanlıklardan kaçınma) teknik inovasyonları açıklama ve tahmin etme gücüne sahip olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel unutma ile ilgili bir diğer araştırma Taboli ve Rezaeian’in (2016) dönüşümsel liderliğin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisini amaçlı ve kazara örgütsel unutma aracılığında inceledikleri araştırmadır. Tarama modeli kullanılarak desenlenen araştırma, betimsel ve korelasyonel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini özel bir şirkette çalışan 138 işgören, örneklemini ise bu şirket çalışanlarından uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 103 işgören oluşturmuştur. Araştırma verileri, 64 sorudan oluşan 5’li likert türünde bir anket aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, dönüşümcü

liderliğin örgütsel öğrenme ve örgütsel öğrenmenin tüm boyutları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Ayrıca dönüşümcü liderliğin örgütsel öğrenmeye etkisi üzerinde amaçlı örgütsel unutmanın aracılık etkisinin olduğu, kazara unutmanın ise aracılık etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Örgütsel unutma ile ilgili çeşitli sektörlerde yapılmış olan çalışmalara rastlanmakla birlikte, eğitim örgütlerinde yürütülen oldukça az sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Uluslararası alanyazında eğitim örgütlerinde örgütsel unutma kavramını ele alan çalışmalardan biri Jenaabadi ve Salmanzade (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Araştırmacılar, lise yöneticilerinin örgütsel zekaları ile amaçlı örgütsel unutma arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Betimleyici ve korelasyonel bir çalışma olan araştırmanın evrenini Zahedan'ın 2. Eğitim Bölgesi'nde 2013-2014 eğitim-öğretim yılında görev yapan 61 okul yöneticisi oluşturmuştur. Tüm evrenden elde edilen araştırmanın verileri, 14 maddelik "Örgütsel Unutma Ölçeği" ve 49 maddelik "Örgütsel Zeka Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, tüm okul yöneticilerinin amaçlı örgütsel unutma ve boyutları ile örgütsel zeka ve boyutları bağlamındaki görüşlerinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. Korelasyon analizi sonuçları, amaçlı örgütsel unutma ve boyutları ile örgütsel zeka ve boyutları arasında moral boyutu dışında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Amaçlı örgütsel unutma boyutlarından öğrenmeme ile örgütsel zeka boyutlarından bilgi ve performans baskısı arasında herhangi bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Adımsal regresyon analizi sonucunda amaçlı örgütsel unutmanın kötü alışkanlıklardan kaçınma alt boyutunun örgütsel zekayı yordadığı saptanmıştır.

Örgütsel unutma ile ilgili ulusal çalışmalar incelendiğinde de oldukça az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan ilki Eryılmaz'ın (2015) "Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutma kavramını yeniden düşünmek: Bir eğitim örgütünden iki vaka" isimli araştırmasıdır. Yazar, örgütsel unutma çalışmalarında yapının göz ardı edilmesi nedeniyle örgütsel unutma ile örgütsel yapı arasındaki ilişkileri irdelemeyi amaçlamış ve "Örgütler nasıl olur da bilinçli olarak unutmak istedikleri uygulamaları çevresel aktörlerin ve onların koyduğu kuralların etkisiyle unutamazlar?" sorusuna yanıt aramıştır. Çoklu vaka çalışması türünde olan araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış ve kısmi-retrospektif görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, kartopu ve kolayda örnekleme yöntemleri kullanılarak oluşturulmuş ve ilk vaka için 13, ikinci vaka için ise 14 üniversite çalışanı ile görüşmeler yapılmıştır.

Türkiye’de bir devlet üniversitesinin bir fakültesinde yürütülen araştırmada ele alınan ilk vakada, örgütlerin çeşitli nedenlerle unutmak istedikleri pratikleri, her zaman unutamamalarında yapının etkileri olduğu tespit edilmiştir. İkinci vakada ise, genel olarak katılımcıların maliyetli buldukları bir uygulamayı üniversitenin hazırladığı ve resmi gazetede yayınlattığı yönetmelikte yer alması gerekçesiyle sürdürmeye devam ettikleri görülmüştür. Sonuç olarak, örgütsel unutmanın yapıdan bağımsız ele alınmaması gereken bir olgu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir diğer çalışma yine Eryılmaz (2016) tarafından yapılmış olan “Örgütsel unutmaya ilişkin bir literatür taraması” isimli kuramsal çalışmadır. Yazar, örgütsel unutma kavramı ile ilgili literatürü gözden geçirerek kavramı açıklığa kavuşturmayı amaçlamıştır. Çalışmada ilk olarak genel unutma kavramı, ardından örgütsel unutma ile ilişki kavramlar, örgütsel unutma kavramı ve araştırmacıların örgütsel unutma ile ilgili odaklanması gereken yönler irdelenmiştir. Araştırma sonucunda örgütsel unutmanın, bilgi yönetiminde oldukça önemli bir kavram olduğuna ve örgütsel öğrenmenin tamamlayıcısı konumunda olduğuna değinilmiştir. Çünkü öğrenme, unutma ve yeniden öğrenme, sürekli ve devam eden bir sürecin aşamaları olarak değerlendirilmektedir. Ancak örgütsel unutmanın örgütsel öğrenmenin gölgesinde ve büyük ölçüde belirsiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle akademisyenlerin ve uygulayıcıların örgütsel unutmaya daha fazla önem vermeleri önerilmiştir.

Eryılmaz (2018) “Örgütlerde dijitalizasyon ve örgütsel unutma yeteneği ilişkisi üzerine bir tartışma” isimli çalışmasında ise firma dijitalizasyonunun, firma performansına etkilerini biçimlendirebilecek iki firma yeteneği olarak örgütsel öğrenme ve örgütsel unutmayı tartışmayı ve bu doğrultuda ileride görgül olarak test edilmek üzere bir model sunmayı amaçlamıştır. Kuramsal bir çalışma olan araştırmada, ilk olarak dijitalizasyon kavramı açıklanmış, ardından bir firma yeteneği olarak örgütsel unutma kavramı incelenmiş ve firma dijitalizasyonunun örgüt performansı üzerine etkileri kuramsal olarak tartışılmıştır. Son olarak araştırmada örgütsel unutma ve örgütsel öğrenmenin, dijitalizasyon ve firma performansı ile ilişkisi üzerine biçimlendirici etkisinin olabileceği öne sürülmüş ve bu modelin deneysel çalışmalarla test edilmesi önerilmiştir.

Yurtiçinde örgütsel unutma ile ilgili yapılmış çalışmalardan biri de Yıldız ve Keskinlik (2015)’in “İş zekası sistemlerinin örgütsel unutma üzerinde etkisi” isimli çalışmalarıdır. Araştırmada iş zekâsı sistemlerinin örgütsel unutma üzerindeki etkisinin

ölçülebilmesi için söz konusu sistemlerin, örgütsel bilginin elde edilmesine ve örgütte tutulmasına katkıları ile bunların iş gören performansı, müşteri ilişkileri ve rekabet üzerindeki etkisinin ortaya konması amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma olan araştırmanın verileri, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen Yurtiçi Kargo firmasının Erzurum Bölge Müdürlüğü yetkilileri ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, Yurtiçi Kargo firmasının kullanmakta olduğu Kargo Operasyonları Sistemi-KOPS sisteminin, bilgi depolama kapasitesinin yüksek olduğunu, kendinden önce kullanılmakta olan sisteme ait eski bilgileri de depoladığını, sistemin tüm birimlerini birbirine bağlaması sayesinde denetimleri aktif hale getirdiğini göstermiştir. Bu sayede yapılan hatalara zamanında müdahale edilebildiği ve örgüt için sıkıntı yaratabilecek yeni bilgilerin yerleşmeden yok edilebildiği belirlenmiştir. Sistemin yetki ve izinlerinin sınırlı olması sayesinde de işletme için stratejik değere sahip bilgilerin örgüt dışına sızmasının engellenebildiği saptanmıştır. Kısacası, iş zekâsı sistemlerinin örgütsel unutkanlığın tüm boyutları ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.14.3. İnovasyon yönetimi ile ilgili araştırmalar

İnovasyon yönetimi ile ilgili uluslararası araştırmalar incelendiğinde, araştırmaların genellikle inovasyon yönetim sürecinin nelerden oluştuğunu betimlemeye yönelik kuramsal çalışmalar olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada da temel alınan kuramsal çalışmalardan ilki Adams ve arkadaşlarının (2006) “İnovasyon yönetiminin ölçümü: Bir derleme” isimli çalışmalarıdır. Adams, Bessant ve Phelps (2006), alanyazında fikirleri faydalı ve pazarlanabilir ürünlere dönüştürmek için gereken faaliyetleri kapsayan bütüncül bir çerçeve bulunmamasından hareketle, örgüt düzeyinde inovasyon yönetiminin ölçümüne ilişkin bir alanyazın taraması çalışması gerçekleştirmişlerdir. Alanyazın taraması sonucunda rekabetçi üstünlüğün göstergesi olan inovasyon yönetiminin 7 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bu boyutlar; girdi yönetimi, bilgi yönetimi, inovasyon stratejisi, örgüt kültürü ve yapısı, portföy yönetimi, proje yönetimi ve ticarileştirme olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda yapılan alanyazın incelemesine dayalı olarak inovasyon yönetimine ilişkin bütüncül bir çerçeve sunulmuştur. Ayrıca bu çerçeve doğrultusunda yöneticilerin kendi inovasyon faaliyetlerini değerlendirebilecekleri, örgütlerinin ne kadar inovatif olduğunu,

inovasyonların örgütte benimsenip benimsenmediğini ve iyileştirilmesi gereken yönlerin neler olduğunu belirleyebilecekleri de belirtilmiştir.

İnovasyon yönetimine ilişkin bir diğer uluslararası kuramsal çalışma, Smith ve arkadaşlarının (2008) örgütlerin inovasyon yönetimi yeteneğini etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarıdır. Araştırmanın amacı, inovasyon yönetimini etkileyen faktörlere bütünsel bir bakış sunmak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda sistematik literatür inceleme yöntemi kullanılarak 100'den fazla makale incelenmiş ve bir kurumun inovasyonu yönetme yeteneğini etkileyen 9 temel faktör belirlenmiştir. Bu faktörler; yönetim tarzı ve liderlik, kaynaklar, örgütsel yapı, kurumsal strateji, teknoloji, bilgi yönetimi, çalışanlar ve inovasyon sürecinden oluşmaktadır. Ayrıca faktörler arasında örgütsel kültürün, bir örgütün inovasyon yönetimini etkileyen en önemli öge olduğu ve inovasyon yönetimini etkileyen diğer faktörler üzerinde de en fazla etkisi olan faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası alanyazında inovasyon yönetimi ile ilgili genellikle kuramsal çalışmalarla karşılaşılmasına rağmen, inovasyon kapasitesi, yönetim inovasyonu, inovasyon performansı, inovasyon türleri gibi inovasyon ile ilişkili kavramlara yönelik uygulamalı araştırmaların yaygın olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu araştırmaların genellikle eğitim sektöründen ziyade farklı hizmet ve üretim sektörlerinde yürütüldüğü belirlenmiştir. Örneğin Prajogo ve Ahmed (2006), inovasyon yönetiminin insani ve teknolojik yönlerini bütünleştirmek adına inovasyon uyarıcısı ve inovasyon kapasitesi ilişkisinde inovasyon performansının etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri Avustralya'daki şirketlerde çalışan 194 yöneticiden elde edilmiştir. Araştırma bulguları, inovasyon uyarıcısı ile inovasyon kapasitesi arasında ve inovasyon kapasitesi ile inovasyon performansı arasında güçlü ve anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ancak inovasyon uyarıcısının inovasyon performansı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı ve bu ilişkiye inovasyon kapasitesinin aracılık ettiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, örgütlerin yüksek inovasyon performansı elde edebilmeleri için öncelikle inovasyona dönük davranışsal ve kültürel bağlamlar ve uygulamalar geliştirmeleri gerektiği belirlenmiş ve böylece örgütlerin inovasyon kapasitelerini geliştirebilecekleri tespit edilmiştir.

Oke (2007) "Hizmet örgütlerinde inovasyon türleri ve inovasyon yönetimi uygulamaları" isimli çalışmasında Birleşik Krallık'ta, hizmet sektöründeki örgütlerde baskın olan farklı inovasyon türlerini, inovatiflik derecesini, inovasyon arayışıyla ilişkili

uygulamaları ve bunların örgüt performansı ile ilişkisini araştırmıştır. Araştırmanın verileri görüşme ve anket olmak üzere iki farklı veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında İngiltere'nin önde gelen hizmet şirketlerinin 6 üst düzey yöneticisi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise İngiltere'deki hizmet şirketlerinin 214 üst düzey yöneticisine anket uygulanmıştır. Araştırmanın verileri regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda telekomünikasyon ve finans sektörlerinde ürün inovasyonlarına, perakende ve taşımacılık sektörlerinde ise hizmet inovasyonlarına daha fazla önem verildiği belirlenmiştir. Ayrıca radikal ve artımlı inovasyonların inovasyon performansı ile ilişkili olduğu bulunmuştur. İnovasyon yönetimi uygulamaları ile radikal inovasyonlar arasında da anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Walker ve arkadaşları (2011) yönetim inovasyonu ve örgütsel performans arasındaki ilişkide performans yönetiminin aracılık etkisini incelemişlerdir. Yönetim inovasyonları ile performans ilişkisinin karmaşık olduğu ve örgütün diğer özelliklerine bağlı olduğu varsayımından yola çıkarak, yönetim inovasyonlarının örgütsel performans üzerindeki etkisini doğrudan ve dolaylı olarak incelemişlerdir. Araştırmanın verileri İngiliz yerel yönetimlerinde çalışan 136 yöneticiden anketler aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmanın hipotezleri, yapısal eşitlik modelleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, yönetsel inovasyonların performans üzerindeki etkisinin doğrudan olmadığını ve bu ilişkide performans yönetiminin aracılık rolünün olduğunu göstermiştir. Ayrıca performans yönetiminin örgütsel performansı olumlu yönde etkilediği de belirlenmiştir.

Saunila, Pekkola ve Ukko (2014) "İnovasyon kapasitesi ve performans arasındaki ilişki: Ölçümün aracı etkisi" isimli araştırmalarında performans ölçümünün inovasyon kapasitesi ile örgüt performansı arasındaki ilişkide aracılık etkisinin olup olmadığını incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini rastgele seçilen 2400 küçük ve orta ölçekli işletme (KOBİ) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri web tabanlı bir anket yoluyla 311 KOBİ çalışanından elde edilmiştir. Araştırmada örgütlerin inovasyon kapasitesinin ne düzeyde olduğu inovasyon yönetimine benzer boyutlar kullanılarak ölçülmüştür. Bu boyutlar; katılımcı liderlik kültürü, örgüt iklimi ve refah, fikir üretimi ve yapıların düzenlenmesi, teknik bilginin geliştirilmesi, yeniden üretim, dış bilgi ve bireysel faaliyetler şeklindedir. Araştırma sonucunda inovasyon kapasitesi ile örgüt performansı arasındaki ilişkide performans ölçümünün varlığının önemli ve anlamlı bir etkisinin

olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla performans ölçümünün KOBİ'lerin inovasyon kapasitesi yoluyla performanslarını arttırmalarında bir araç olarak kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

İnovasyon yönetimi ile ilgili ulusal alanyazın incelendiğinde ise özellikle eğitim örgütlerinde yürütülen çok sayıda araştırma bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeninin Türkiye’de eğitim örgütlerindeki inovasyon yönetimini betimlemeye yönelik veri toplama araçlarının geliştirilmiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araçlardan biri bu çalışmada da kullanılan ve Bülbül (2012a) tarafından geliştirilen “Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği”dir. Bülbül (2012a) “Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması” isimli çalışmasında okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançlarını belirlemede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma verileri toplam 140 ilköğretim okulunda görev yapan 216 okul yöneticisinden elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğinin test edilmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin; proje yönetimi, örgütsel kültür ve yapı, yenilik stratejisi ve girdi yönetimi olmak üzere dört alt boyuttan ve beşli Likert tipi 32 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin toplam öz değeri 20.2 ve açıkladığı toplam varyans miktarı % 62.99 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin dört faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile de doğrulanmıştır. Araştırma sonucunda, geliştirilen ölçeğin okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançlarının belirlenmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir.

Göl (2012) Kırklareli ilinde yürüttüğü çalışmasında ilköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kırklareli ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 128 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 1495 öğretmen, örneklemini ise Kırklareli il merkezinde ve Lüleburgaz ilçesinde bulunan 68 resmi ilköğretim okulundan rastgele seçilen 396 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma verileri Bülbül (2012a) tarafından geliştirilen “Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yöneticilerinin “Yenilik Yönetimi Yeterliği” ve alt boyutlarındaki yeterliklerine ilişkin algılarının “Çok Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili bulgular, öğretmenlerin, yöneticilerin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyete ve

branşa göre farklılaşmadığını, yaş ve kıdeme göre farklılaştığını göstermiştir. Buna göre, 20-35 yaş arası öğretmenler yöneticilerini yenilik yönetimi konusunda daha yeterli görmektedirler. 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ise yöneticilerini tüm boyutlarda daha yeterli gördükleri ve yeniliği yönetme becerisine sahip yenilikçi liderler olarak algıladıkları saptanmıştır.

Kurnaz (2013)'ın "Üniversitedeki akademik personelin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik algısı" isimli çalışmasında Türkiye'deki çeşitli üniversitelerdeki 47 akademik personelin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik algılarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Tarama türünde olan araştırmanın verileri Bülbül (2012a) tarafından geliştirilen "Yenilik Yönetimi Ölçeği" ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının girdi yönetimi algılarının orta ile düşük arasında, inovasyon stratejisi ve inovasyon izleme stratejisi algılarının orta ile yüksek arasında, örgüt kültürü ve yapısı ile proje yönetimi algılarının ise yüksek ve çok yüksek arasında olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yenilik yönetiminin tamamına ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğu saptanmıştır.

Ömür (2014), liselerdeki örgütsel öğrenme mekanizmaları ile lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerini incelemiştir. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bolu ili merkez ilçedeki liselerde görev yapan 790 öğretmen oluşturmuştur. Örneklem alınmayıp evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılan çalışmada, 272 öğretmenden veri elde edilmiştir. Araştırmanın verileri, "Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği" ve "Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerinin orta düzeyde olduğu, alt boyutlara ilişkin puanlar incelendiğinde ise en yüksek puanın bilgiyi arama boyutunda, en düşük puanın ise bilgiyi alma ve yayma boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin algılarının ise "orta derecede katılıyorum" düzeyinde olduğu, alt boyutlara ilişkin puanlar incelendiğinde, en yüksek puanın örgütsel kültür ve yapı boyutunda, en düşük puanın ise proje yönetimi boyutunda olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel değişkenleri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmaları ve yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiler incelendiğinde; cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim seviyesi, medeni hal ve mevcut okullarındaki çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farklılık olmadığı, branş, okul

türü, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve yönetici sayısı değişkenlerine göre ise anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bir diğer bulgusu da okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmaları ile yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler olduğu yönündedir.

Bayrakçı (2017) “İnovasyon yönetimi ve yenilikçi üniversite kapsamında Karabük Üniversitesi” isimli yüksek lisans tezinde Karabük Üniversitesi Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin inovasyon yönetimi algılarını incelemeyi amaçlamıştır. Nicel araştırma yöntemlerinin uygulandığı araştırmanın evrenini, Karabük Üniversitesi Mühendislik Fakültesi gündüz öğretiminde eğitim gören 7948 öğrenci, örneklemini ise tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 370 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Chen ve diğerlerinin (2010) Teknik Üniversiteler ve Enstitüler İçin Okul Örgütsel İnovasyon Göstergeleri Ölçeği’nin faktörlerinden yararlanılarak oluşturulan bir veri toplama aracı ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, inovasyon yönetiminin tüm boyutlarında (yenilik vizyonu ve örgüt desteği, farklı fikirleri teşvik ve kararlara katılım, idari operasyon inovasyonu, öğrenci danışmanlığı ve faaliyet inovasyonu, müfredat ve öğretim inovasyonu, akademisyen uzmanlık gelişimi inovasyonu, üniversite sanayi işbirliği ve mezun istihdamı inovasyonu, kampüs mimari inovasyonu) öğrencilerin görüşlerinin “Kararsızım” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en yüksek ortalama değerine sahip olduğu faktörün öğrenci danışmanlığı ve faaliyet inovasyonu, en düşük ortalama değerine sahip olduğu faktörün ise farklı fikirleri teşvik ve kararlara katılım olduğu saptanmıştır.

Gürsoy (2014) doktora tezinde, yöneticilerin sahip oldukları duygusal zeka yeteneklerinin yenilik yönetim sürecinin aşamalarını hangi ölçüde etkilediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, Ankara ilinde mobilya üretimi yapan Ankara Ticaret Odası’na bağlı 1989 firma, örneklemini ise bu firmalarda çalışan yöneticiler arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 360 yönetici oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen 39 maddelik “Yenilik Yönetim Süreci Anketi” ve 88 maddelik “Duygusal Zeka Yetenekleri Anketi” ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, yöneticilerin duygusal zeka yeteneği ile yenilik yönetim sürecinin tüm aşamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Araştırma değişkenlerine ilişkin faktörler birbirinden bağımsız incelendiğinde yenilik yönetimini olumlu yönde etkilemekteyken, bir arada

incelendiğinde genel ruh durumunun, yani yöneticinin oluşan sıkıntılara karşı iyimser yaklaşımının, yenilik yönetiminde diğer değişkenlere oranla önemli bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Yıldız (2019) doktora tezinde iç girişimcilik ile yenilik yönetimi arasındaki ilişkide stratejik bilincin rolünü incelemiştir. Araştırmanın evrenini, İstanbul ilinde reklam ve tasarım faaliyetlerinde bulunan 2618 işletme, örneklemini ise rastgele seçilen 500 işletme yöneticisi oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, Naktiyok (2004)'un geliştirdiği “İç Girişimcilik Ölçeği”, Bülbül (2012a)'ün geliştirdiği “Yenilik Yönetimi Ölçeği” ve Pisapia ve arkadaşlarının (2005) geliştirdiği “Stratejik Bilinç Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, işletmelerin yaratıcı düşünmeyi teşvik edici politikaları başlı başına bir iç girişimcilik faktörü olarak gördükleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, işletme yöneticilerinin yenilik yönetimi faktörlerine; mevcut yenilikçi uygulamalardan aldıkları güçle ve yaratıcı düşünmeyi teşvik edici politikalardan ileri gelen anlayışla yöneldikleridir. Ayrıca stratejik bilinç faktörlerinin tamamının iç girişimcilik faktörlerinin yenilik yönetimi faktörleri üzerindeki etkisinde aracı rolü olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşın, yöneticilerin stratejik bilinç faktörlerinin aracı etkisini, yenilik yönetimi üzerinde anlamlı düzeyde etkili olamayan faktörlere yönlendirdikleri de saptanmıştır. Son olarak, iç girişimcilik faktörlerinden yenilenme eğilimi ve proaktif davranış sergilemenin, yenilik yönetimi üzerinde düşük düzeyde etkili oldukları saptanmıştır.

Sonuç olarak gerek uluslararası gerekse ulusal alanyazında yükseköğretim kurumları özelinde örgütsel öğrenme ile örgütsel unutmaya düzeyleri arasındaki ilişkileri, örgütsel öğrenme ile inovasyon yönetimi düzeyleri arasındaki ilişkileri ve örgütsel unutmaya ile inovasyon yönetimi düzeyleri arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırma ile karşılaşılmamıştır. Ancak alanyazındaki bilgiler ışığında, yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arttıkça, amaçlı unutmaya düzeylerinin artacağı ve kazara unutmaya düzeylerinin azalacağı öngörülmektedir. Ayrıca örgütsel unutmamanın örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi arasında aracılık rolü oynayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi arasındaki ilişkiler incelenmeye değer görülmüştür.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen bilimsel yaklaşım tüm detaylarıyla verilmiştir. Araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasına ilişkin bilgiler ayrıntılı olarak açıklanarak, araştırmada kullanılan yöntem ortaya konmuştur.

3.1. Araştırma Deseni

Öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi görüşleri arasındaki ilişkide örgütsel unutmmanın aracılık rolünün incelendiği bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar'a (2005, s. 77) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Creswell'e (2003, s. 14) göre tarama çalışmaları, bir evren içinden seçilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalarla evrenin genelindeki eğilim, algı ve tutumların nicel olarak betimlenmesini, bunun sonucunda birtakım çıkarımlar yapmayı sağlamaktadır. İlişkisel tarama modelleri ise iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005, s. 81).

Araştırmada, örgütsel öğrenme, örgütsel unutmma ve inovasyon yönetimi arasındaki ilişkileri içeren kuramsal bir modelin test edilmesi amaçlandığından, yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Alanyazında birden fazla istatistiksel yöntemin genel adı olarak değerlendirilen yapısal eşitlik modeli (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 252), gizil yapıları gözlenen değişkenler aracılığıyla incelemeye olanak veren teknikler olarak tanımlanmaktadır (Jöreskog ve Sörbom, 1993). Gizil değişkenler doğrudan gözlenemeyen kavramsal ya da kuramsal değişkenlerdir. Gizil değişkenler pek çok disiplinde önemli olmalarına rağmen, genellikle onların varlıklarını ya da etkilerini ölçmenin doğrudan ve açık bir yolu bulunmamaktadır. Ancak yapısal eşitlik modelleri ile yapılar ve onların gözlenen ölçümleri veya göstergeleri arasındaki olası karşılıklı ilişkilere yönelik kuramsal önermelerin doğruluğunu test etmek mümkün olmaktadır (Hershberger, Marcoulides ve Parramore, 2003, s. 4).

Yapısal eşitlik modellemesinde amaç, sürekli ya da süreksiz bir veya daha fazla bağımsız değişken ile sürekli ya da süreksiz bir veya daha fazla bağımlı değişken arasındaki ilişki dizilerini test etmektir. Yapısal eşitlik modellemesi, nedensel modelleme, nedensel analiz, eşzamanlı denklem modellemesi (Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 681),

kovaryans yapı analizi, kovaryans yapı modeli gibi farklı şekillerde de isimlendirilmektedir (Kline, 2011). Ayrıca yapısal eşitlik modellemesinin yol analizi ve doğrulayıcı faktör analizi olmak üzere iki özel türü de bulunmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 681). Yapısal eşitlik modelleme teknikleri, uygulamalı çoklu istatistiksel analizlerin temel öğelerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Yapısal eşitlik modelleri özellikle biyologlar, ekonomistler, eğitim araştırmacıları ve diğer sosyal ve davranış bilimleri alanında çalışan araştırmacılar tarafından yaygın bir biçimde kullanılmaya başlanmıştır. Bunun temel nedenlerinden biri çok sayıda Yapısal Eşitlik Modellemesi programının geliştirilmiş olmasıdır. Bunlara örnek olarak; AMOS, EQS, LISREL, Mplus, Mx, RAMONA, SEPATH gösterilebilir (Hershberger, Marcoulides ve Parramore, 2003, s. 3). Yapısal eşitlik modellemelerinin yaygın bir biçimde kullanılmasının bir diğer nedeni ise, çoklu ilişkilerdeki nedensellik ilişkilerini incelemeye olanak vermesidir. Tatlıdil'e (1992) göre, sosyal bilimlerde önemli bir kavram olan nedensellik kavramı genelde deneysel desenlerde söz konusu iken, yapısal eşitlik modelinin gündeme gelmesi, deneysel olmayan desenlerde de nedensellik kavramının test edilebilmesini sağlamıştır. Ayrıca yapısal eşitlik modeli yaklaşımlarının, basit doğrusal regresyon modellerinden güçlü yönleri olarak gizil değişkenlerin dahil edilmesi ve verilere uyum sağlayan katsayıların tekrarlı ve yoğun bir biçimde araştırılmasına olanak vermesi gösterilmektedir (Westland, 2015, s. 1).

Yapısal eşitlik modelleri açımlayıcı olmaktan çok, büyük ölçüde doğrulayıcı tekniklerden oluşmaktadır. Bu bağlamda yapısal eşitlik modelinde araştırmacılar, uygun bir model bulmak yerine bu model geçerli mi sorusuna yanıt aramaktadırlar (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 255). Bu araştırmada da örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi arasındaki ilişkiler ile bu değişkenleri içeren kuramsal bir model test edileceğinden, yapısal eşitlik modellemesi kullanılmasına karar verilmiştir. Bu model bazı çalışmalarda “tam yapısal eşitlik modeli” (Fan vd., 2016, s. 3) veya “yapısal regresyon modeli” (Kline, 2011 s. 118) olarak da adlandırılmaktadır. Bu modelin kullanımı, araştırmada ele alınan örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi arasındaki ilişkilerin, ölçme hatalarının da modele dahil edilerek, eşzamanlı bir biçimde analiz edilmesine olanak tanımıştır. Yapısal eşitlik modeli, örtük değişkenler arasındaki varsayılan ilişkilerin bir dizi eşitlik ile tanımlandığı bir modeldir. Yapısal eşitlik modeli aracılığıyla gözlenen değişkenlerin yanında gözlenmeyen örtük değişkenler arasındaki nedensel ilişkilere odaklanılabilmekte ve yapısal eşitlik modelinde

yer alan faktörler arasındaki doğrudan, dolaylı ve yapay ilişkiler test edilebilmektedir (Şen, 2020, s. 215). Bu nedenle bu araştırmadaki kuramsal model, yapısal eşitlik modeli ile analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde görev yapan öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırmada çok sayıda değişkenin bulunması, derinlemesine bir inceleme yapılması ve ulaşım kolaylığı nedenleriyle bu yükseköğretim kurumları, araştırmanın evreni olarak belirlenmiştir. Araştırmanın evreni ile ilgili bilgiler Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Araştırma evrenine ilişkin bilgiler (<https://istatistik.yok.gov.tr/>)

	Akademik Unvan	Erkek	Kadın	Toplam
Anadolu Üniversitesi	Profesör	113	104	217
	Doçent	100	102	202
	Doktor Öğretim Üyesi	108	167	275
	Öğretim Görevlisi	232	342	574
	Araştırma Görevlisi	107	147	254
	Toplam	660	862	1522
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Profesör	210	107	317
	Doçent	95	66	161
	Doktor Öğretim Üyesi	169	161	330
	Öğretim Görevlisi	97	111	208
	Araştırma Görevlisi	273	337	610
	Toplam	844	782	1626
Eskişehir Teknik Üniversitesi	Profesör	72	33	105
	Doçent	56	52	108
	Doktor Öğretim Üyesi	83	74	157
	Öğretim Görevlisi	58	44	102
	Araştırma Görevlisi	94	57	151
	Toplam	363	260	623
Genel Toplam		1867	1904	3771

Tablo 3.1'de belirtildiği gibi araştırmanın evreni 3771 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmada “tabakalı örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme tekniğinde araştırmacı her bir tabakadan belirli sayıda ölçüm yapmaya gerek duymaktadır (Imbens ve Lancaster, 1995, s. 291). Böylece tabakalı örneklemede, evrendeki alt grupların örneklemede temsil edilmeleri garanti altına alınmaktadır (Balcı, 2010, s. 93). Bu bağlamda araştırmada, araştırmanın amaçlarına hizmet etmesi açısından tabakaların oluşturulmasında “üniversite ve unvan” değişkenleri ölçüt olarak kabul edilmiştir. 3 üniversiteden, 5 unvan belirlenmiş ve tabakaların her birinden seçkisiz

örnekleme yoluyla öğretim elemanları seçilmiştir. Bu sayede incelenen değişkenlere ilişkin alt gruplar hakkında daha kesin bilgilere ulaşılmıştır (Kılıç, 2013, s. 45). Araştırmada evreni temsil edebilme gücüne sahip örneklemin belirlenmesinde Krejcie ve Morgan (1970)'ın örneklem hesaplamalarına ilişkin önerileri dikkate alınmıştır. Buna göre; %95 güven aralığı ve %5 hata payı ile 3771 öğretim elemanından oluşan evreni temsil edecek olan minimum örneklem sayısı 349 olarak hesaplanmıştır (Bartlett, Kotrlik ve Higgins, 2001, s. 48). Bu araştırmada tabakalara dayalı olarak örnekleme dahil edilen öğretim elemanı sayısı ise 524'tür. Sonuç olarak araştırmaya dahil edilen örneklem büyüklüğünün, hesaplanan minimum örneklem büyüklüğünden fazla olduğuna ve bu nedenle araştırmada kullanılan örneklem sayısının evrene genelleme yapabilmek açısından yeterli olduğuna karar verilmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler Tablo 3.2'de gösterilmektedir.

Tablo 3.2. *Araştırmanın örnekleminde yer alan öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler*

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	259	49,4
	Erkek	265	50,6
Unvan	Arş. Gör.	129	24,6
	Öğr. Gör.	110	21,0
	Dr. Öğr. Üyesi	90	17,2
	Doç. Dr.	99	18,9
	Prof. Dr.	96	18,3
Yaş	25-32 yaş	101	19,3
	33-40 yaş	157	30,0
	41-48 yaş	116	22,1
	49-56 yaş	92	17,6
	57 yaş ve üzeri	58	11,1
Çalışılan Üniversite	Anadolu Üni.	240	45,8
	Eskişehir Osmangazi Üni.	196	37,4
	Eskişehir Teknik Üni.	88	16,8
Çalışılan Alan/Birim	Eğitim Bilimleri	97	18,5
	Fen Bilimleri	114	21,8
	Sağlık Bilimleri	58	11,1
	Sosyal Bilimler	150	28,6
	Yükseköğretim	64	12,2
	Diğer	41	7,8
	Üniversitedeki Toplam Hizmet Süresi	8 yıl ve daha az	211
Akademisyenlikteki Toplam Kıdem	9-17 yıl	96	18,3
	18-26 yıl	147	28,1
	27-35 yıl	53	10,1
	36-44 yıl	17	3,2
	8 yıl ve daha az	174	33,2
Toplam	9-17 yıl	114	21,8
	18-26 yıl	159	30,3
	27-35 yıl	54	10,3
	36-44 yıl	23	4,4
Toplam		524	100,0

Tablo 3.2 incelendiğinde, öğretim elemanlarının 259'unun (%49,4) kadın, 265'inin (%50,6) erkek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları unvanları açısından incelendiğinde, 129'unun (%24,6) araştırma görevlisi, 110'unun (%21,0) öğretim görevlisi, 90'ının (%17,2) doktor öğretim üyesi, 99'unun (%18,9) doçent doktor ve 96'sının (%18,3) profesör doktor unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 25-32 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %19,3, 33-40 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %30,0, 41-48 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %22,1, 49-56 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %17,6, 57 yaş ve üzeri öğretim elemanlarının oranı %11,1'dir. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversiteler incelendiğinde, 240'ının (%45,8) Anadolu Üniversitesi'nde, 196'sının (%37,4) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde, 88'inin (%16,8) Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde çalıştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversitedeki hizmet süreleri incelendiğinde, 211'inin (%40,3) 8 yıl ve daha az, 96'sının (%18,3) 9-17 yıl arası, 147'sinin (%28,1) 18-26 yıl arası, 53'ünün (%10,1) 27-35 yıl arası, 17'sinin (%3,2) ise 36-44 yıl arası hizmet süresine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının akademisyenlikteki toplam kıdemleri incelendiğinde ise, 174'ünün (%33,2) 8 yıl ve daha az, 114'ünün (%21,8) 9-17 yıl arası, 159'unun (%30,3) 18-26 yıl arası, 54'ünün (%10,3) 27-35 yıl arası, 23'ünün (%4,4) ise 36-44 yıl arası kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Bu araştırmada yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Örgütsel Öğrenme Ölçeği”, örgütsel unutmaya ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Örgütsel Unutma Ölçeği” ve yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeylerini belirlemek amacıyla “İnovasyon Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Bunların yanı sıra katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler “Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarına ait kapsamlı bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Örgütsel öğrenme ölçeği

Bu bölümde ilk olarak Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin taslak formunun hazırlanma süreci, ardından ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlanmasına ilişkin izlenen aşamalarla ilgili bilgiler verilmektedir. Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin geliştirilmesi için

öncelikle örgütsel öğrenmeye yönelik alanyazın detaylı bir biçimde incelenmiş ve örgütsel öğrenmeyi ölçmeye yönelik geliştirilen modeller belirlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucu Marsick ve Watkins (1999) ile Bontis, Crossan ve Hlland (2002)'in bireysel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme ve örgüt düzeyinde öğrenme modelleri temel alınmıştır. Modellerden yola çıkarak alanyazında bu modellere yönelik geliştirilen ölçme araçları incelenmiş ve 73 maddelik bir taslak ölçek formu geliştirilmiştir. 73 maddeden oluşan taslak ölçek formu Eğitim Yönetimi alanından 2 profesör doktor, Yönetim ve Organizasyon alanından 1 profesör doktor, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalından 1 profesör doktor, Temel Eğitim Bölümü alanından 1 profesör doktor, Eğitim Yönetimi alanından 2 doktor öğretim üyesi, Eğitim Yönetimi alanından 1 araştırma görevlisi olmak üzere 8 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda anlaşılır olmayan ifadelerin olduğu maddeler, bir soruda birden fazla özelliği ölçen maddeler ile birbirini kapsayan maddeler çıkarılmış ve ölçek 39 maddeye indirilmiştir. Çalışmanın hedef kitlesini öğretim elemanları oluşturduğundan, 39 maddelik taslak ölçek formu, dil ve anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla 2 öğretim elemanına uygulanmış ve maddelerin anlaşılır olduğu tespit edilmiştir. İzlenen aşamalar sonucunda 39 maddeden oluşan ölçek formunun (Ek-1), geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapmak için hazır hale geldiğine karar verilmiştir.

Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının örneklem grubunu, URAP (University Ranking by Academic Performans)'ta araştırma evreninde bulunan üniversitelerin sıralama olarak altı ve üstünde yer alan ve benzer büyüklüklere sahip olan üniversitelerde çalışan öğretim elemanları oluşturmaktadır. 2018-2019 devlet üniversiteleri sıralamasında, araştırma evreninde yer alan Anadolu Üniversitesi 28. sırada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ise 17. sırada yer almaktadır. Bu nedenle pilot uygulama için sıralamada 15. ile 30. sıralar arasında yer alan üniversitelerin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için uygun üniversiteler olduğuna karar verilmiştir. URAP sıralamasında 15. ile 30. sırada yer alan üniversitelerden pilot uygulamaya dahil edilen üniversiteler sırasıyla Dokuz Eylül Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Akdeniz Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, İnönü Üniversitesi ve Dicle Üniversitesi'dir. Araştırmanın evreninde yer alan üniversitelerden biri olan Eskişehir Teknik Üniversitesi ise yeni kurulmuş bir üniversite olması nedeniyle URAP sıralamasında yer almamaktadır. Bu üniversiteye kuruluş tarihi ve büyüklük açısından

benzer üniversiteler olarak ise Konya Teknik Üniversitesi ve Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi saptanarak pilot çalışmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak örgütsel öğrenme ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için veriler, 12 devlet üniversitesinde görev yapan öğretim elemanlarından elde edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 2018-2019 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.

Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin geçerliliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Aynı yapıyı ölçen çok sayıda değişkenden, az sayıda ve tanımlanabilir nitelikte anlamlı değişkenler (faktörler) elde etmeye yönelik çok değişkenli bir istatistik olan faktör analizi, davranış bilimlerinde kullanılan araçların yapı geçerliliğini incelemek için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2002a, s. 470). Yapı geçerliliğini belirlemenin ikinci aşaması olarak kabul edilen DFA ise, belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişki olup olmadığını, hangi değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkili olduğunu, faktörlerin birbirlerinden bağımsız olup olmadığını ve faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Özdamar, 2010, s. 250). Alanyazında DFA uygulamasının yeni bir veri seti üzerinde yapılması önerildiğinden (Henson ve Roberts, 2006), analizlerde farklı örneklemeler ve farklı veri setlerinden yararlanılmıştır.

3.2.1.1. Örgütsel öğrenme ölçeği AFA uygulaması

Örgütsel Öğrenme Ölçeği “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiş olan 5'li likert türünde bir veri toplama aracı olarak düzenlenmiştir. AFA için hazırlanan ve 39 maddeden oluşan veri toplama aracının ilk hali pilot çalışmada 314 öğretim elemanına uygulanmıştır. Örgütsel öğrenme ölçeğinin AFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 3.3'de verilmiştir. Tablo 3.3 incelendiğinde, öğretim elemanlarının 128'inin (%40,8) kadın, 186'sının (%59,2) erkek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları unvanları açısından incelendiğinde, 65'inin (%20,7) profesör doktor, 28'inin (%8,9) doçent doktor, 70'inin (%22,3) doktor öğretim üyesi, 17'sinin (%5,4) doktor öğretim görevlisi, 58'inin (%18,5) öğretim görevlisi, 20'sinin (%6,4) doktor araştırma görevlisi ve 56'sının (%17,8) araştırma görevlisi unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 23-31 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %16,9, 32-40 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %36,0, 41-49 yaş arası öğretim elemanlarının

oranı %20,7, 50-58 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %18,8, 59-67 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %7,6'dır.

Tablo 3.3. Örgütsel Öğrenme Ölçeği AFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler

Özellik	Değişken	f	%	
Cinsiyet	Kadın	128	40,8	
	Erkek	186	59,2	
Unvan	Prof. Dr.	65	20,7	
	Doç. Dr.	28	8,9	
	Dr. Öğr. Üyesi	70	22,3	
	Dr. Öğr. Gör.	17	5,4	
	Öğr. Gör.	58	18,5	
	Dr. Arş. Gör.	20	6,4	
	Arş. Gör.	56	17,8	
Yaş	23-31 yaş	53	16,9	
	32-40 yaş	113	36,0	
	41-49 yaş	65	20,7	
	50-58 yaş	59	18,8	
	59-67 yaş	24	7,6	
Çalışılan Üniversite	Bursa Uludağ Üni.	47	15,0	
	Dicle Üni.	29	9,2	
	Isparta Uygulamalı Bilimler Üni.	26	8,3	
	İnönü Üni.	42	13,4	
	Karadeniz Teknik Üni.	22	7,0	
	Konya Teknik Üni.	14	4,5	
	Sakarya Üni.	21	6,7	
	Selçuk Üni.	62	19,7	
	Süleyman Demirel Üni.	49	15,6	
	Yanıtlamayanlar	2	0,6	
	Üniversitedeki Toplam Hizmet Süresi	7 yıl ve daha az	136	43,3
		8-15 yıl	72	22,9
		16-23 yıl	48	15,3
		24-31 yıl	38	12,1
32-39 yıl		20	6,4	
Akademisyenlikteki Toplam Kıdem	8 yıl ve daha az	128	40,8	
	9-17 yıl	75	23,9	
	18-26 yıl	65	20,7	
	27-35 yıl	39	12,4	
	36-44 yıl	6	1,9	
	Yanıtlamayanlar	1	0,3	
Toplam		314	100,0	

Öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 23-31 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %16,9, 32-40 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %36,0, 41-49 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %20,7, 50-58 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %18,8, 59-67 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %7,6'dır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversiteler incelendiğinde; 47'sinin (%15,0) Bursa Uludağ Üniversitesi'nde, 29'unun (%9,2) Dicle Üniversitesi'nde, 26'sının (%8,3) Isparta

Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde, 42'sinin (%13,4) İnönü Üniversitesi'nde, 22'sinin (%7,0) Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde, 14'ünün (%4,5) Konya Teknik Üniversitesi'nde, 21'inin (%6,7) Sakarya Üniversitesi'nde, 62'sinin (19,7) Selçuk Üniversitesi'nde ve 49'unun (%15,6) Süleyman Demirel Üniversitesi'nde çalıştığı görülmektedir. 314 katılımcıdan 2'si (%0,6) ise çalıştığı üniversite değişkeni sorusunu yanıtlamamıştır.

Öğretim elemanlarının üniversitedeki hizmet süreleri incelendiğinde, 136'sının (%43,3) 7 yıl ve daha az, 72'sinin (%22,9) 8-15 yıl arası, 48'inin (%15,3) 16-23 yıl arası, 38'inin (%12,1) 24-31 yıl arası, 20'sinin (%6,4) ise 32-39 yıl arası hizmet süresine sahip olduğu belirlenmiştir. Akademisyenlikteki toplam kıdem bağlamında öğretim elemanlarının önemli bir bölümü 8 yıl ve daha az (%40,8) akademik kıdeme sahip olup, bunu sırasıyla 9-17 yıl arası (%23,9), 18-26 yıl arası (%20,7), 27-35 yıl arası (%12,4), 36-44 yıl arası (%1,9) grupları takip etmektedir. 1 öğretim elemanı ise (%0,3) ise akademisyenlikteki toplam kıdem süresini belirtmemiştir.

Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin AFA uygulamasına uygunluğunu değerlendirmek için öncelikle basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Örgütsel Öğrenme Ölçeği ile toplanan 314 verinin çarpıklık değeri -,275, basıklık değeri ise ,034 olarak hesaplanmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.16). Verilerin normal dağıldığına karar verildikten sonra, veri setinin örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığı incelenmiştir.

Faktör analizinde yeterli örneklem sayısının kaç olması gerektiğine ilişkin alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Kline (1994) güvenilir faktörler çıkartmak için 200 kişilik bir örneklem grubu ile veya madde sayısının iki katı ile on katı arasında bir örneklem grubu ile çalışılmasını önermektedir. Tabachnick ve Fidell (2015, s. 618)'e göre faktör analizinin en az 300 kişilik bir örneklem grubuyla yapılması gerekmektedir. Streiner (1994, s. 140) ise faktör analizinde örnekleme bulunması gereken katılımcı sayısının en az 100 kişi olması koşuluyla madde sayısının en az beş katı kadar olması gerektiğini belirtmektedir. Kısacası faktör analizinde örneklem büyüklüğünün 100 ve üzerinde olması ve analiz edilecek değişken sayısının en az 5 katı kadar olması gerektiği konusunda genel bir kabul bulunduğu söylenebilir. Dolayısıyla 314 öğretim elemanından oluşan bir örneklemin faktör analizi yapılabilmesi için yeterli bir örneklem büyüklüğü olduğunu söylemek olasıdır.

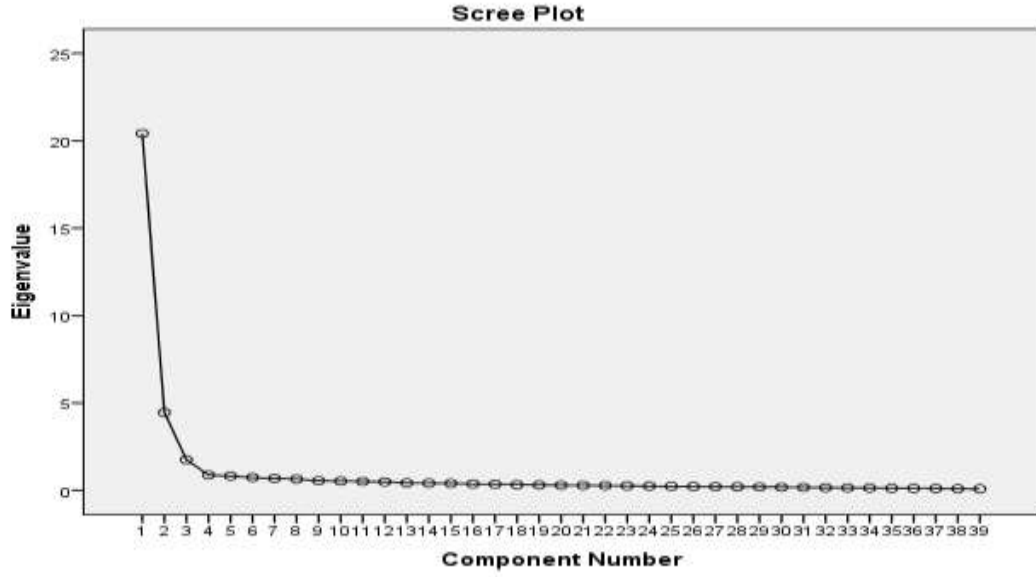
Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılan diğer ölçütler ise Kaiser-Meyer-Olkin değeri ve Bartlett Küresellik testidir. Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 1'e yakın olması ve Bartlett Küresellik testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu göstergeleridir (Huck, 2012, s. 487). Hutcheson ve Sofroniou (1999) 0,50 ile 0,70 arasındaki KMO değerinin normal, 0,70 ile 0,80 arasındaki KMO değerinin iyi, 0,80 ile 0,90 arasındaki KMO değerinin çok iyi, 0,90 ile 1,00 arasındaki KMO değerinin ise mükemmel olduğunu ifade etmektedir. Tablo 3.4'de Örgütsel Öğrenme Ölçeği ile elde edilen verilere ilişkin KMO değeri ve Bartlett testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.4. *KMO ve Bartlett testi*

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlik Ölçütü		,966
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	11989.076
	Sd	741
	Sig.	.000

Tablo 3.4 incelendiğinde, Kaiser-Meyer-Olkin değerinin (.966) “mükemmel” düzeyde olduğu ve Bartlett küresellik testi ki-kare değerinin ($x^2=11989.076$; $sd=741$; $p<.000$) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Bu bilgiler ışığında verilerin açımlayıcı faktör analizi için oldukça uygun olduğuna karar verilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygun olduğuna karar verildikten sonra ölçeğin bütünü için Temel Bileşenler Analizi-Çok Değişkenli (varimax) Dik Dördürme yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizinde faktör sayısına karar verirken öz-değer, açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiğinin (scree graph/plot) incelenmesi şeklinde üç temel ölçütten faydalanılmaktadır. Faktör analizinde, genel olarak öz değeri 1 ve daha büyük olan faktörler, toplam varyansın 2/3'ünü kapsayan faktör sayısı ve çizgi grafiğinde hızlı düşüşlerin görüldüğü faktör, önemli faktör sayısının göstergeleri olarak değerlendirilmektedir (Büyüköztürk, 2002a, s. 479). 314 öğretim elemanından veri alınarak oluşturulan veri toplama aracının çizgi grafiği aşağıda sunulmuştur (Şekil 3.1).



Şekil 3.1. Örgütsel Öğrenme Ölçeği AFA verileri için çizgi grafiği

Şekil 3.1'deki grafik incelendiğinde üçüncü faktörden itibaren eğimin azaldığı ve diğer faktörlerin özdeğerlerinin ölçek yapısına giderek azalan düşük bir seviyede katkıda bulunduğu görülmektedir (Tablo 3.5). Bu doğrultuda ölçeğin 3 faktörden oluştuğuna karar verilmiştir. Ölçeğin açıklanan toplam varyansına ilişkin bilgiler Tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5. Açıklayıcı faktör analizi - açıklanan toplam varyans

M	Başlangıç özdeğerleri			Çıkartılmış kareli yüklerin toplamı			Döndürülmüş kareli yüklerin toplamı		
	Toplam	Açıklanan		Toplam	Açıklanan		Toplam	Açıklanan	
		Varyans	Kümülatif		Varyans	Kümülatif		Varyans	Kümülatif
		%	%		%	%		%	%
1	20,412	52,338	52,338	20,412	52,338	52,338	10,642	27,288	27,288
2	4,466	11,451	63,789	4,466	11,451	63,789	9,280	23,796	51,084
3	1,757	4,506	68,295	1,757	4,506	68,295	6,713	17,212	68,295

Faktör çıkarma yöntemi: Temel Bileşenler Analizi.

Örgütsel öğrenme ölçeğinin faktör yapısını belirlemek amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden çok değişkenlik (varimax) kullanılmıştır. Faktör analizinde ,30 madde faktör yükünün oldukça zayıf, ,45'in orta, ,55'in iyi, ,63'ün oldukça iyi ve ,71'in mükemmel olduğu belirtilmektedir (Comrey ve Lee, 1992, Akt. Tabachnick ve Fidell,

2015, s. 654). Bu nedenle faktör analizi sırasında faktör yüklerinin 0,45'ten yüksek olmasına ve birden çok faktördeki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2002b, s. 119).

Yapılan analiz sonucu faktör yük değeri 0,50'den düşük olan ve binişik olan herhangi bir madde tespit edilmemiştir. Böylece 3 boyuttan (bireysel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme ve örgüt düzeyinde öğrenme) ve 39 maddeden oluşan bir veri toplama aracı elde edilmiştir. Bireysel düzeyde öğrenme boyutu toplam varyansın %17,212'sini, grup düzeyinde öğrenme boyutu toplam varyansın %23,796'sını, örgütsel düzeyde öğrenme boyutu toplam varyansın %27,288'sini açıklamaktadır.

Tablo 3.6'da 39 maddelik ölçeğin boyutları, bu boyutlar altındaki maddeler ve maddelere ilişkin faktör yükleri ile Cronbach Alpha katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Örgütsel Öğrenme Ölçeği- açımlayıcı faktör analizi sonuçları

BOYUT ADI	FAKTÖR YÜKÜ
1. BİREYSEL DÜZEYDE ÖĞRENME $\alpha=,938$	
Meslektaşlarım;	
1. Yapılan hatalardan ders çıkarılır.	,658
2. Görevleri ile ilgili gelişime gereksinim duydukları konuları bilirler.	,760
3. İşlerini yaparken karşılaştıkları sorunları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirirler.	,756
4. Öğrenmeyi sürekli bir süreç olarak görürler.	,760
5. Yeni deneyimlere açıktırlar.	,729
6. Birbirlerini nesnel bir biçimde değerlendirirler.	,548
7. Uzmanlık alanları ile ilgili güncel gelişmeleri takip ederler.	,648
8. Deneyimlerini, yeni öğrenmeleri destekleyecek şekilde kullanırlar.	,693
9. Olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşır.	,580
10. Yeni öğrenmeleri, ödül olarak görürler.	,635
2. GRUP DÜZEYİNDE ÖĞRENME $\alpha=,963$	
Grup çalışmalarında;	
11. Elde edilen başarılar grup üyelerince takdir edilir.	,653
12. Çıkan çatışmalar etkili bir biçimde yönetilir.	,667
13. Üyeler yeni bilgiler öğrenmek için birbirlerini teşvik ederler.	,669
14. Üyeler yeni öğrendikleri bilgileri birbirleriyle paylaşırlar.	,709
15. Üyeler işbirliği içinde çalışırlar.	,814
16. Üyeler, ortak amaca yönelik davranışlar sergilerler.	,720
17. Üyeler birbirleri ile açık bir iletişim kurarlar.	,753
18. Farklı bakış açılarına değer verilir.	,714
19. Üyeler tüm sorumluluğu paylaşırlar.	,708
20. Her bir üyenin görüşlerini dile getirmesine önem verilir.	,730
21. Her üye, yeterliklerine uygun konulara liderlik etme olanağına sahiptir.	,664
22. Üyeler, görevleri ile ilgili birbirlerine geri bildirimler sunarlar.	,785
23. Her üyenin yeterlikleri dikkate alınarak iş bölümü yapılır.	,739
24. Kararlar, tüm üyelerin katılımını sağlayacak bir süreç izlenerek alınır.	,750

Tablo 3.6. (Devam) Örgütsel Öğrenme Ölçeği- açımlayıcı faktör analizi sonuçları

BOYUT ADI	FAKTÖR YÜKÜ
3. ÖRGÜTSEL DÜZEYDE ÖĞRENME $\alpha=,969$	
Çalıştığım kurum;	
25. Gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanır.	,620
26. Çalışanların öğrenmeye ilişkin taleplerini karşılar.	,725
27. Çalışanların farklı bakış açıları sunmalarını destekler.	,808
28. Çalışanların kararlara katılımını önemser.	,807
29. Farklı kurumlarla birlikte çalışmaya değer verir.	,751
30. Yöneticileri, sürekli mesleki gelişim konusunda çalışanlara örnek olur.	,819
31. Çalışanların performansını düzenli olarak değerlendirir.	,723
32. Öğrenmeyi destekleyici stratejiler benimser.	,840
33. Yeni bilgilerin kurum içinde yayılmasını sağlar.	,818
34. Çalışanların bilgilerinden faydalanır.	,791
35. Disiplinlerarası çalışmaları destekler.	,777
36. Girişimciliği destekler.	,804
37. Yenilikçi uygulamalara öncelik verir.	,806
38. Çalışanların uygulamalara yönelik eleştirilerini dikkate alır.	,822
39. Çalışanları, yeni öğrenmeleri neticesinde ödüllendirir.	,771
Açıklanan Toplam Varyans =%68,295	
Ölçek Toplam $\alpha=,976$	

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi, elde edilen 3 faktörün toplam varyansı açıklama oranı %68,295’tir. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan toplam varyansın ne kadar olması gerektiği konusunda bir uzlaşma bulunmamaktadır. Akın, Akın ve Abacı (2007, s. 8) açıklanan varyans oranı için %30 ve üzerinin ölçüt olarak değerlendirildiğini belirtmektedir. Akbulut (2010, s. 103) faktör analizi sonucunda açıklanan varyansın en az %50 olması gerektiğini ifade etmektedir. Hair ve arkadaşları (2014, s. 107) ise sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %60 civarı ve daha düşük düzeylerde kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak örgütsel öğrenme ölçeğinin toplam varyansı açıklama oranının (%68,3) yeterli olduğu düşünülmektedir. Örgütsel öğrenme ölçeğinin, bireysel düzeyde öğrenme boyutu 10 maddeden, grup düzeyinde öğrenme boyutu 14 maddeden ve örgütsel düzeyde öğrenme boyutu 15 maddeden oluşmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,548 ile ,760, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,653 ile ,814, üçüncü faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,620 ile ,840 arasında olduğu saptanmıştır.

Örgütsel Öğrenme Ölçeği’nin güvenilirliğini belirlemek için 314 kişilik pilot uygulama grubundan elde edilen veriler ile Cronbach Alfa katsayıları da hesaplanmıştır. Ölçeğin bireysel düzeyde öğrenme boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,938, grup düzeyinde öğrenme boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,963, örgütsel düzeyde öğrenme boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,969 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin

tamamı için Cronbach Alfa katsayısı ise 0,976 olarak bulunmuş ve ölçeğin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

3.2.1.2. Örgütsel öğrenme ölçeği DFA uygulaması

Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin doğrulama çalışması 200 öğretim elemanından elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. DFA uygulamalarında her zaman normallik varsayımının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmaktadır (Vieira, 2011, s. 15). Bu nedenle DFA uygulamasından önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler alması, verilerin normal dağıldığının göstergesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 16). Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin DFA uygulaması için toplanan 200 verinin çarpıklık değeri -,095, basıklık değeri ise -,521 olarak hesaplanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmesinin ardından DFA uygulamasına geçilmiştir. Örgütsel Öğrenme Ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7 incelendiğinde, öğretim elemanlarının 99'unun (%49,5) kadın, 101'inin (%50,5) erkek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları unvanları açısından incelendiğinde, 39'unun (%19,5) profesör doktor, 34'ünün (%17,0) doçent doktor, 34'ünün (%17,0) doktor öğretim üyesi, 9'unun (%4,5) doktor öğretim görevlisi, 33'ünün (%16,5) öğretim görevlisi, 4'ünün (%2,0) doktor araştırma görevlisi ve 47'sinin (23,5) araştırma görevlisi unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 24-32 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %21,5, 33-41 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %32,0, 42-50 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %23,0, 51-59 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %16,5 ve 60-68 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %6,5'tir. Öğretim elemanlarının 1'i (%0,5) ise yaş değişkeni sorusunu yanıtlamamıştır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversiteler incelendiğinde, 63'ünün (%31,5) Akdeniz Üniversitesi'nde, 27'sinin (%13,5) Bursa Uludağ Üniversitesi'nde, 59'unun (%29,5) Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, 31'inin (%15,5) Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde, 14'ünün (%7,0) Sakarya Üniversitesi'nde, 5'inin (%2,5) Süleyman Demirel Üniversitesi'nde çalıştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının 1'i (%0,5) ise bu soruya yanıt vermemiştir.

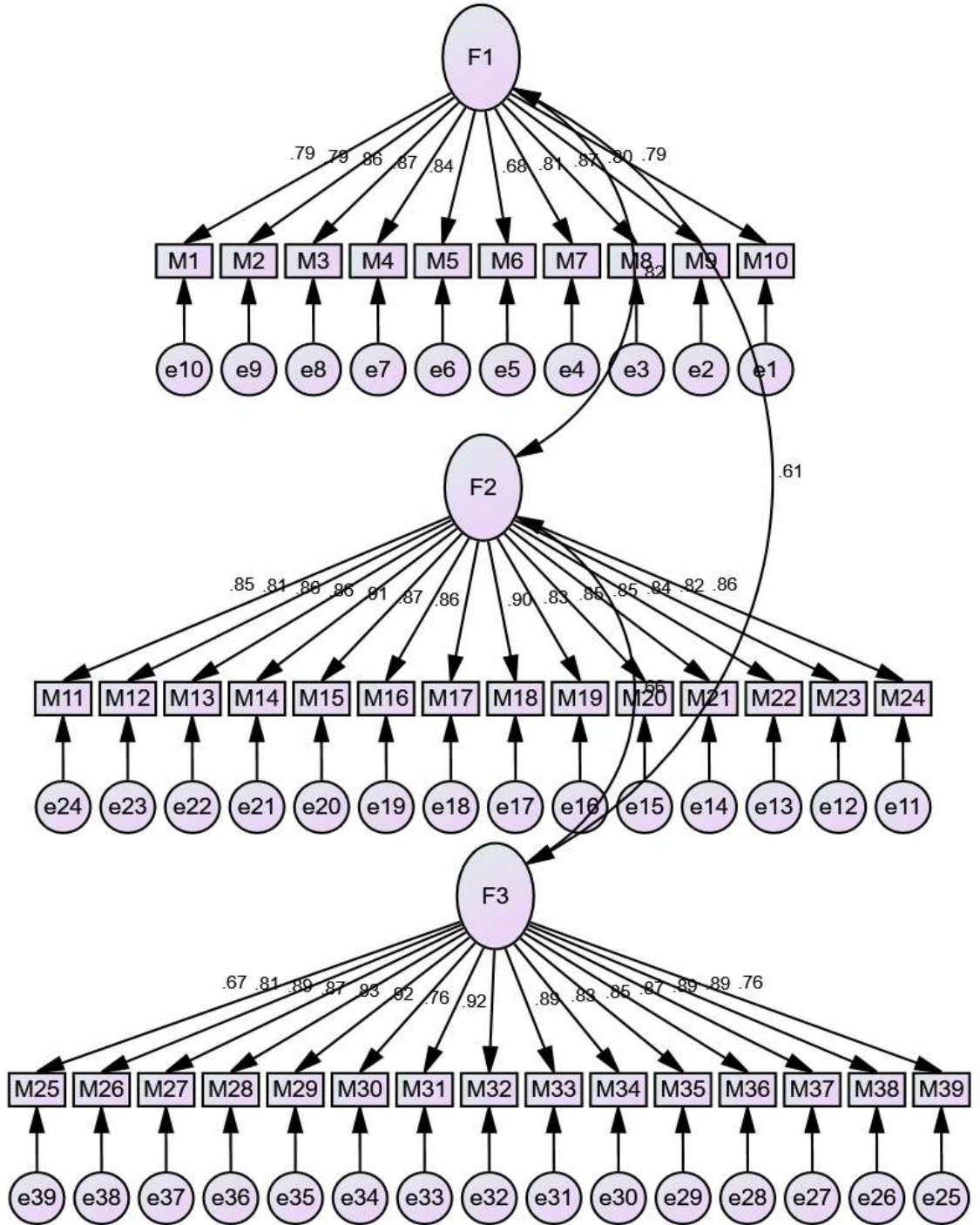
Tablo 3.7. *Örgütsel Öğrenme Ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ilişkin demografik bilgiler*

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	99	49,5
	Erkek	101	50,5
Unvan	Prof. Dr.	39	19,5
	Doç. Dr.	34	17,0
	Dr. Öğr. Üyesi	34	17,0
	Dr. Öğr. Gör.	9	4,5
	Öğr. Gör.	33	16,5
	Dr. Arş. Gör.	4	2,0
	Arş. Gör.	47	23,5
Yaş	24-32 yaş	43	21,5
	33-41 yaş	64	32,0
	42-50 yaş	46	23,0
	51-59 yaş	33	16,5
	60-68 yaş	13	6,5
	Yanıtlamayanlar	1	0,5
	Çalışılan Üniversite	Akdeniz Üni.	63
Bursa Uludağ Üni.		27	13,5
Dokuz Eylül Üni.		59	29,5
Ondokuz Mayıs Üni.		31	15,5
Sakarya Üni.		14	7,0
Süleyman Demirel Üni.		5	2,5
Yanıtlamayanlar		1	0,5
Üniversitedeki Toplam Hizmet Süresi	8 yıl ve daha az	91	45,5
	9-17 yıl	47	23,5
	18-26 yıl	42	21,0
	27-35 yıl	16	8,0
	36-44 yıl	4	2,0
Akademisyenlikteki Toplam Kıdem	8 yıl ve daha az	82	41,0
	9-17 yıl	42	21,0
	18-26 yıl	52	26,0
	27-35 yıl	20	10,0
	36-44 yıl	4	2,0
Toplam		200	100,0

Katılımcıların üniversitedeki hizmet süreleri göz önüne alındığında, sayıca en fazla olan grubun 8 yıl ve daha az kıdeme sahip katılımcıların (n=91, %45,5) bulunduğu grup olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 9-17 yıl arası (n=47, %23,5), 18-26 yıl arası (n=42, %21,0), 27-35 yıl arası (n=16, %8,0) ve 36-44 yıl arası (n=4, %2,0) kıdeme sahip katılımcılar izlemektedir. Öğretim elemanlarının akademik toplam kıdemleri incelendiğinde ise, 82'sinin (%41,0) 8 yıl ve daha az, 42'sinin (%21,0) 9-17 yıl arası, 52'sinin (%26,0) 18-26 yıl arası, 20'sinin (%10,0) 27-35 yıl arası, 4'ünün (%2,0) ise 36-44 yıl arası kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nin DFA uygulaması sonucunda gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkiler Şekil 3.2'de sunulmuştur. Şekil 3.2'de birinci faktör "bireysel düzeyde öğrenme" boyutunu, ikinci faktör "grup düzeyinde öğrenme"

boyutunu, üçüncü faktör “örgütsel düzeyde öğrenme” boyutunu temsil etmektedir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin örtük değişkenleri açıklamada yeterli standardize değerlere sahip oldukları belirlenmiştir.



Şekil 3.2. Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler

Örgütsel Öğrenme Ölçeğinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri, bu indekslere ilişkin kabul edilebilir değerler ve ilgili kaynaklar Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Örgütsel Öğrenme Ölçeği (DFA sonrası) uyum indeksleri

Uyum ölçütü	Kabul edilebilir değer	Kaynak	DFA
Örneklem büyüklüğü	Madde (32*5=160)	Kass ve Tinsley (1979); Tanaka (1987)	200
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$	Jöreskog (1969)	2,075
	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2,5$	Kline (2011)	
	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Sümer (2000)	
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008, s. 54); MacCallum, Browne ve Sugawara (1996); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)	,073
SRMR	$SRMR \leq 0,10$	Browne ve Cudeck (1993); Hu ve Bentler (1999); Worthington ve Whittaker (2006; s. 828)	,048
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	Hu ve Bentler (1999); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007)	,914
TLI	$0,90 \leq TLI \leq 1,00$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007); Tucker ve Lewis (1973)	,909

Alanyazında örneklem büyüklüğünden etkilenen bir değer olması nedeniyle, 200 ve üzeri sayıdaki örneklemlerde ki-kare değeri yerine düzeltilmiş ki-kare (χ^2/sd [serbestlik derecesi]) değerinin raporlanması gerektiği belirtilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). Tablo 3.8’de görüldüğü gibi, düzeltilmiş ki-kare değerinin 2,5 (Kline, 2011) ile 5’in altında (Jöreskog, 1969) olmak üzere geniş bir uyum aralığı değerine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada χ^2/sd değerinin 2,075 olduğu hesaplanmış ve bu değer iyi bir uyum göstergesi olarak değerlendirilmiştir. DFA’da uyum indekslerinden hangilerinin rapor edilmesi gerektiğine ilişkin alanyazında ortak bir görüş bulunmadığından, diğerlerinden daha kapsamlı olması nedeniyle Brown (2006)’un önerdiği uyum indeksleri olan RMSEA, SRMR, CFI ve TLI değerlerinin rapor edilmesi uygun görülmüştür. RMSEA değerinin 0,05’e eşit ya da altında aldığı değerler iyi uyum, 0,05 ile 0,08 arasında aldığı değerler yeterli uyum göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen 2008; MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996). Araştırmada örgütsel öğrenme ölçeğinin RMSEA değerinin 0,073 olduğu belirlenmiş ve modelin bu değer açısından yeterli bir uyum düzeyine sahip olduğu görülmüştür. Modelin SRMR değerinin 0,048, CFI değerinin 0,914 ve TLI değerinin 0,909 olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak örgütsel öğrenme ölçeğinin 3 faktörlü yapısının doğrulandığı belirlenmiştir (Tablo 3.8).

3.3.2. Örgütsel unutma ölçeği

Bu bölümde ilk olarak Örgütsel Unutma Ölçeği'nin taslak formunun hazırlanma süreci, pilot uygulamanın yapılması ve ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğine ilişkin bilgiler verilmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde, örgütsel unutma değişkenini nicel bir biçimde ölçmeye yönelik herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak alanyazında örgütsel unutma değişkeninin ölçümüne yönelik çalışmaların önemli bir eksiklik olduğu da ifade edilmektedir (Eryılmaz, 2016, s. 66). Ayrıca yurtdışı alanyazında da örgütsel unutma kavramına ilişkin uygulamalı çalışmaların oldukça az sayıda olduğu belirlenmiştir (Fernandez vd., 2012; Tsang, 2008; Tsang ve Zahra, 2008). Bu nedenle bu araştırmada yabancı bir ülkede geliştirilmiş az sayıdaki veri toplama aracından birinin uyarlanması yerine, farklı araştırmacılar tarafından da kullanılabilir olacak özgün bir ölçeğin geliştirilmesi uygun görülmüştür.

Örgütsel Unutma Ölçeği'nin maddelerinin hazırlanmasında birkaç farklı yöntemden faydalanılmıştır. Öncelikle madde havuzu oluşturulmadan önce alanyazın detaylı bir şekilde taranmıştır. Madde havuzu oluşturmada kullanılan yöntemlerden bir diğeri ise açık uçlu sorulardan yararlanılmasıdır. Açık uçlu sorular, araştırmacının beklemediği veya öngöremediği cevapları alabilmesi ve böylece konu hakkında daha geniş ve ayrıntılı bilgiye sahip olması bakımından avantaj sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2011, s. 129). Bu nedenle maddelerin hazırlanması aşamasında, öğretim elemanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler gerçekleştirilmeden önce alanyazına dayalı olarak yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde ilgili alanyazının incelenmesi ve kavramsal çerçeveye dayalı hareket edilmesi ile araştırmanın iç geçerliliğini arttırmak hedeflenmiştir.

Hazırlanan taslak form, Eğitim Yönetimi alanından 2 profesör, Yönetim ve Organizasyon alanından 1 profesör, Temel Eğitim Bölümü alanından nitel araştırma konusunda uzman 1 profesör, Eğitim Yönetimi alanından 2 doktor öğretim üyesi, Eğitim Yönetimi alanından 1 araştırma görevlisi olmak üzere 8 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda anlaşılır olmayan sorular ve birbirini kapsayan sorular tekrar gözden geçirilmiş ve 9 maddeden oluşan bir görüşme formu elde edilmiştir (Ek-2).

Elde edilen form, Eğitim Yönetimi alanından 1 araştırma görevlisi ile pilot görüşme yapılarak test edilmiştir. Görüşme formunun uygulamaya hazır hale getirildiğine karar verildikten sonra, örgütsel unutm ile ilgili kuramsal çerçevenin desteklenmesi için Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim elemanları ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin seçiminde maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemedeki çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 108-109). Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretim elemanlarının özellikleri Tablo 3.9'da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Yarı yapılandırılmış görüşmelere katılan öğretim elemanlarının özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Unvan	Yaş	Akademisyenlikteki Kıdem	Bölüm
1	Erkek	Arş. Gör.	36	12 yıl	Eğitim Bilimleri Bölümü
2	Kadın	Arş. Gör.	30	8 yıl	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
3	Erkek	Öğr. Gör.	44	20 yıl	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
4	Kadın	Öğr. Gör.	40	17 yıl	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
5	Erkek	Dr. Öğr. Üyesi	40	7 yıl	Özel Eğitim Bölümü
6	Kadın	Dr. Öğr. Üyesi	49	21 yıl	Temel Eğitim Bölümü
7	Erkek	Doç. Dr.	39	17 yıl	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
8	Kadın	Doç. Dr.	41	19 yıl	Yabancı Diller Eğitimi Bölümü
9	Erkek	Prof. Dr.	63	37 yıl	Eğitim Bilimleri Bölümü
10	Kadın	Prof. Dr.	59	36 yıl	Eğitim Bilimleri Bölümü

Tablo 3.9'da belirtildiği gibi, madde havuzunun zenginleştirilmesi amacıyla gerçekleştirilen görüşmelere katılan öğretim elemanlarının farklı cinsiyetlerden, farklı kıdeme sahip, farklı yaşlarda ve farklı bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarından seçilmesine özen gösterilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretim elemanlarının 5'i kadın, 5'i erkek olup, yaşları 30 ile 63 arasında değişmektedir. Akademisyenlikteki kıdemleri 7 yıl ile 37 yıl arasında değişen öğretim elemanlarının 4'ü Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nde, 3'ü Eğitim Bilimleri Bölümü'nde, 1'i Özel Eğitim Bölümü'nde, 1'i Temel Eğitim Bölümü'nde, 1'i ise Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü'nde görev yapmaktadır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel veriler, betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden

belirlenen temalara göre özetlenmesine ve yorumlanmasına dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Örgütsel unutm kavramı da birbirine zıt iki boyuttan oluşan bir kavram olduğundan (Fernandez ve Sun, 2009, s. 622), analizler bu iki boyuta yönelik olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşme verilerinin çözümlenmesinde NVivo 10 veri analizi programından yararlanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde; ilk olarak katılımcılar tarafından sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda kodlamalar yapılmış, ardından bu kodlar belirli temalar altında toplanmaya çalışılmıştır. Son aşamada ise nitel verilerin analizine ilişkin Eğitim Yönetimi alanından 1 profesör ve 1 araştırma görevlisinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda nitel analizler üzerinde görüş birliği sağlanmaya çalışılarak, analizlere son şekli verilmiştir. Nitel verilerin analizi sonucu elde edilen temalar Ek 3'te sunulmuştur.

Örgütsel Unutm Ölçeği'nin madde havuzununun oluşturulması için öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen temalara yönelik olarak soru maddeleri oluşturulmuştur. Ayrıca kavramın kuramsal yapısını geliştirmek adına madde havuzu alanyazın incelemesi ile de desteklenmiştir. Böylece görüşmelerden elde edilemeyen birtakım özelliklerin kaybının önüne geçilmiştir. Büyüköztürk ve diğerleri de (2011, s. 128) madde havuzu oluşturulurken, konuyla ilgili kuramsal çerçevenin incelenmesinin, maddelerin tasarımı ve yazımı açısından oldukça önemli katkılar sağladığını belirtmektedirler. Böylece örgütsel unutm kavramının amaçlı ve kazara unutm boyutlarına yönelik olarak 45 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. 45 maddelik taslak ölçek formu, Eğitim Yönetimi alanından 2 profesör doktor, Yönetim ve Organizasyon alanından 1 profesör doktor, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim dalından 1 profesör doktor, Temel Eğitim Bölümü alanından 1 profesör doktor, Eğitim Yönetimi alanından 1 doktor öğretim üyesi, 1 öğretim görevlisi doktor ve 1 araştırma görevlisi olmak üzere 8 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda 7 madde ölçekten çıkarılarak, ölçek 38 maddeye indirilmiştir. 38 maddelik taslak ölçek formu, dil ve anlaşılabilirliğinin test edilmesi amacıyla ile 2 öğretim elemanına uygulanmış ve maddelerin anlaşılır olduğu saptanmıştır. Tüm bu işlemler sonucunda 38 maddelik ölçek formu (Ek 4), geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için hazır hale getirilmiştir.

Örgütsel Unutm Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının çalışma grubunu, Örgütsel Öğrenme Ölçeği'nde olduğu gibi, URAP sıralamasında 15. ile 30. sıralar arasında yer alan üniversitelerden pilot uygulamaya dahil edilen üniversitelerdeki öğretim elemanları oluşturmuştur. 12 devlet üniversitesinde görev yapan öğretim

elemanlarından Örgütsel Unutma Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları için kullanılacak veriler, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Örgütsel Unutma Ölçeği'nin geçerliliği AFA ve DFA uygulamaları ile test edilmiştir. AFA ve DFA uygulamalarının farklı veri setleri üzerinde gerçekleştirilmesi gerektiğinden (Osborne ve Fitzpatrick, 2012), analizlerde farklı örneklem ve farklı veri setleri kullanılmıştır.

3.3.2.1. Örgütsel Unutma Ölçeği AFA uygulaması

Örgütsel Unutma Ölçeği “hiç katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiş 5’li likert türünde bir veri toplama aracı olarak tasarlanmıştır. AFA için hazırlanan 38 maddelik Örgütsel Unutma Ölçeği'nin ilk hali 314 öğretim elemanına uygulanmıştır. Örgütsel unutma ölçeği AFA uygulamasına katılan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10 incelendiğinde, öğretim elemanlarının 128’inin (%40,8) kadın, 186’sının (%59,2) erkek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları unvanları açısından incelendiğinde, 65’inin (%20,7) profesör doktor, 28’inin (%8,9) doçent doktor, 70’inin (%22,3) doktor öğretim üyesi, 17’sinin (%5,4) doktor öğretim görevlisi, 58’inin (%18,5) öğretim görevlisi, 20’sinin (%6,4) doktor araştırma görevlisi ve 56’sının (%17,8) araştırma görevlisi unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 23-31 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %16,9, 32-40 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %36,0, 41-49 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %20,7, 50-58 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %18,8, 59-67 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %7,6’dır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversiteler incelendiğinde, 47’sinin (%15,0) Bursa Uludağ Üniversitesi’nde, 29’unun (%9,2) Dicle Üniversitesi’nde, 26’sının (%8,3) Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi’nde, 42’sinin (%13,4) İnönü Üniversitesi’nde, 22’sinin (%7,0) Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde, 14’ünün (%4,5) Konya Teknik Üniversitesi’nde, 21’inin (%6,7) Sakarya Üniversitesi’nde, 62’sinin (19,7) Selçuk Üniversitesi’nde ve 49’unun (15,6) Süleyman Demirel Üniversitesi’nde çalıştığı görülmektedir. 314 katılımcıdan 2’si (%0,6) ise çalıştığı üniversite değişkeni sorusunu yanıtlamamıştır. Öğretim elemanlarının üniversitedeki hizmet süreleri incelendiğinde, 136’sının (%43,3) 7 yıl ve daha az, 72’sinin (%22,9) 8-15 yıl arası, 48’inin (%15,3) 16-23 yıl arası, 38’inin (%12,1) 24-31 yıl arası, 20’sinin (%6,4) ise 32-39 yıl arası hizmet süresine sahip olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.10. *Örgütsel Unutma Ölçeği AFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler*

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	128	40,8
	Erkek	186	59,2
Unvan	Prof. Dr.	65	20,7
	Doç. Dr.	28	8,9
	Dr. Öğr. Üyesi	70	22,3
	Dr. Öğr. Gör.	17	5,4
	Öğr. Gör.	58	18,5
	Dr. Arş. Gör.	20	6,4
	Arş. Gör.	56	17,8
Yaş	23-31 yaş	53	16,9
	32-40 yaş	113	36,0
	41-49 yaş	65	20,7
	50-58 yaş	59	18,8
	59-67 yaş	24	7,6
Çalışılan Üniversite	Bursa Uludağ Üni.	47	15,0
	Dicle Üni.	29	9,2
	Isparta Uygulamalı Bilimler Üni.	26	8,3
	İnönü Üni.	42	13,4
	Karadeniz Teknik Üni.	22	7,0
	Konya Teknik Üni.	14	4,5
	Sakarya Üni.	21	6,7
	Selçuk Üni.	62	19,7
	Süleyman Demirel Üni.	49	15,6
	Yanıtlamayanlar	2	0,6
Üniversitedeki Toplam Hizmet Süresi	7 yıl ve daha az	136	43,3
	8-15 yıl	72	22,9
	16-23 yıl	48	15,3
	24-31 yıl	38	12,1
	32-39 yıl	20	6,4
Akademisyenlikteki Toplam Kıdem	8 yıl ve daha az	128	40,8
	9-17 yıl	75	23,9
	18-26 yıl	65	20,7
	27-35 yıl	39	12,4
	36-44 yıl	6	1,9
	Yanıtlamayanlar	1	0,3
Toplam		314	100,0

Akademisyenlikteki toplam kıdem bağlamında öğretim elemanlarının önemli bir bölümü 8 yıl ve daha az (%40,8) akademik kıdeme sahip olup, bunu sırasıyla 9-17 yıl arası (%23,9), 18-26 yıl arası (%20,7), 27-35 yıl arası (%12,4), 36-44 yıl arası (%1,9) grupları takip etmektedir. 1 öğretim elemanı ise (%0,3) ise akademisyenlikteki toplam kıdem süresini belirtmemiştir.

Örgütsel Unutma Ölçeği ile AFA uygulaması gerçekleştirilmeden önce AFA'nın temel varsayımlarından biri olan örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olup olmadığı incelenmiştir. Faktör analizinde yeterli örneklem sayısına ilişkin farklı öneriler bulunduğu görülmektedir. Kline (1994) faktör analizinde 200 kişilik bir örneklem grubu

ile veya madde sayısının iki katı ile on katı arasında bir örneklem grubu ile çalışılmasını önerirken, Streiner (1994, s. 140) en az 100 kişi olması koşuluyla madde sayısının en az beş katı kadar kişinin örnekleme dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca alanyazında faktör analizi için yeterli katılımcı sayısının en az 300 olması gerektiğini öne süren çalışmalara da rastlanmaktadır (Field, 2009, s. 647; Worthington ve Whittaker, 2006, s. 817). Bu çalışmada örgütsel unutmaya ölçeğinin AFA uygulaması için 314 öğretim elemanından elde edilen veriler kullanılmıştır. Alanyazında bahsi geçen örneklem büyüklüğü ölçütleri dikkate alındığında, katılımcı sayısının AFA uygulaması için yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

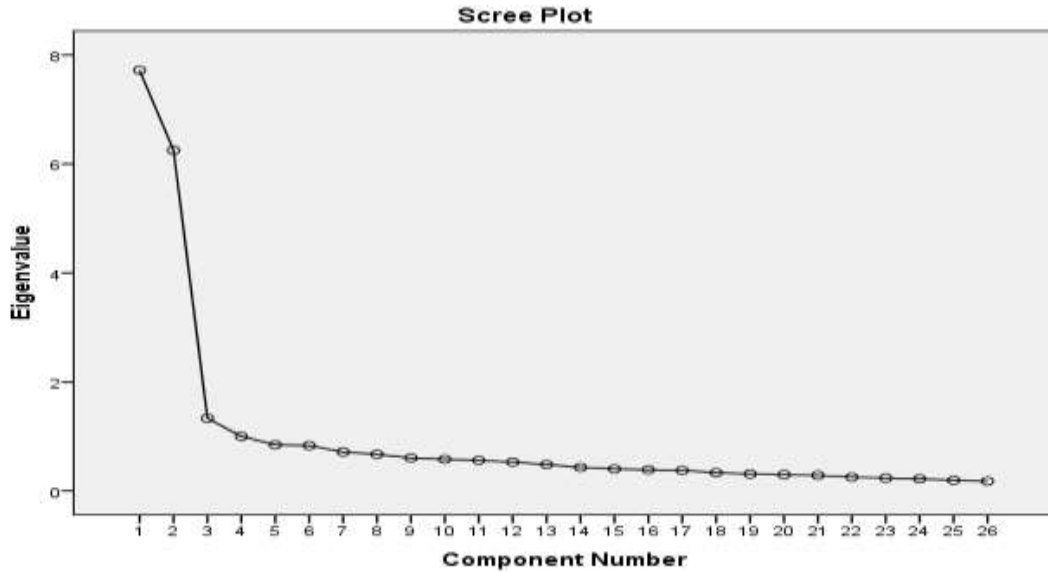
Örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını belirlemede Kaiser-Meyer-Olkin değeri ve Bartlett Küresellik testi değerleri de temel ölçütler olarak kullanılmaktadır. AFA uygulaması için KMO değerinin ,60'dan büyük olması ve Bartlett küresellik testi değerinin .05 düzeyinde anlamlı olması, örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Pallant, 2007, s. 181). 0,50 ile 0,59 arasındaki KMO değeri çok kötü, 0,60-0,69 arasındaki KMO değeri vasat, 0,70-0,79 arasındaki KMO değeri orta, 0,80-0,89 arasındaki KMO değeri iyi, 0,90 ile 1,00 arasındaki KMO değeri ise olağanüstü olarak değerlendirilmektedir (Beavers vd., 2013, s. 8). Tablo 3.11'de Örgütsel Unutma Ölçeği ile elde edilen verilere ilişkin KMO değeri ve Bartlett testi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.11. KMO ve Bartlett testi

Kaise-Meyer-Olkin Örneklem Yeterlik Ölçütü		,917
Bartlett Küresellik Testi	Ki-kare	4887.941
	sd	325
	Sig.	.000

Tablo 3.11 incelendiğinde, Kaiser-Meyer-Olkin değerinin (.917) ,90'ın üzerinde olması açısından "olağanüstü" düzeyde olduğu ve Bartlett küresellik testi Ki-kare değerinin ($x^2=4887.941$; $sd=325$; $p.000$) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda AFA uygulaması için yeterli örneklem büyüklüğünün sağlandığına karar verilmiştir. Ölçeğin faktör analizine uygun olduğuna karar verildikten sonra faktör analizi aşamasına geçilmiştir. Açıklayıcı faktör analizinde faktör sayısına karar verme konusunda üç temel ölçüt bulunmaktadır. Bunlar; genel olarak öz değeri 1 ve daha büyük olan faktör sayısı, toplam varyansın 2/3'ünü kapsayan faktör sayısı ve çizgi grafiğinde hızlı düşüşlerin görüldüğü faktöre kadarki faktör sayısıdır (Büyüköztürk, 2002a, s. 479). 314 öğretim elemanından veri alınarak oluşturulan Örgütsel Unutma Ölçeği'ne ait çizgi grafiği Şekil

3.3'te gösterilmiştir. Şekil 3.3'teki çizgi grafiği incelendiğinde, ilk üç faktörden sonra eğimin yatay bir seyir izlediği görülmektedir. Field'e göre (2009, s. 640) çizgi grafiğinde keskin kırılma noktalarının sona erdiği ve yatay şekil almaya başladığı nokta faktör yapısını belirlemede ölçüt olarak kullanılabilir. Bu anlamda ölçeğin üç boyutlu bir yapı sergilediği öngörülebilir.



Şekil 3.3. Örgütsel Unutma Ölçeği AFA verileri için çizgi grafiği

Faktör analizinde örneklem büyüklüğünün incelenmesi aşamasını faktör belirleme yönteminin belirlenmesi aşaması izlemektedir. Akbulut (2010, s. 87) alanyazında en çok karşılaşılan faktör belirleme yönteminin temel bileşenler (Principal components) yöntemi olduğunu belirtmektedir. Örgütsel unutma ölçeğinin faktör analizinde de en çok tercih edilen faktörleştirme yöntemi olan temel bileşenler analizi, döndürme yöntemi olarak ise dik döndürme yöntemlerinden çok değişkenlik (varimax) yöntemine başvurulmuştur. Faktör analizinde madde faktör yüklerinin 0,50'den yüksek olması ve farklı faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın en az 0,10 olması (Büyüköztürk, 2002b, s. 119) ölçütleri dikkate alınmış ve bu koşulları sağlamayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi 4 kez tekrarlanmıştır. İlk döndürmede ters madde olarak yazılan, ancak analizde farklı bir boyutta toplanan 22, 23, 30, 33 ve 34. maddeler, binişik olan 10. madde ve tek bir faktör oluşturan 14. madde çıkarılmıştır. İkinci döndürmede, binişik maddeler olan 3., 4. ve 37. maddeler ölçek kapsamından çıkarılmıştır. Üçüncü döndürmede 7. ve 8. madde çıkarılmış ve 3 boyut 26 maddeden oluşan bir ölçek elde

edilmiştir. SPSS programı faktör sayısını belirlemede araştırmacıya yardımcı olmaktadır. Ancak Akbulut (2010, s. 87) son faktör sayısını belirleyecek olan kişinin araştırmacının kendisi olduğunu vurgulamaktadır. Bu araştırmada da örgütsel unutm kavramının kuramsal olarak birbirinden bağımsız iki farklı boyuttan oluştuğu bilgisi göz önünde bulundurularak, analizler iki alt boyut elde edilecek şekilde yeniden yapılmıştır. Çünkü kuramsal çerçeve araştırmacının, problemiyle ilgili boyutlarının tanımlanmasında, bunların birbirleriyle olan ilişkilerinin saptanmasında ve bilgi toplama araçlarının boyutlarının belirlenmesinde büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca ölçek geliştirme çalışmalarında, faktörlerin iç tutarlılık katsayılarında yarattığı değişikliklerin incelenmesi de önerilmektedir (Akbulut, 2010, s. 96). Örgütsel unutm ölçeğinde de 3 maddeden oluşan 3. faktörün Cronbach Alpha katsayısı ,761 olarak hesaplanmış ve bu boyutun ölçeğin güvenilirlik düzeyini düşürdüğü tespit edilmiştir. Bu nedenle faktör analizi hem ölçeğin güvenilirliğinin artırılması hem de kuramsal çerçeve ile uyumlu bir faktör yapısının sağlanabilmesi adına 2 boyut elde edilebilecek şekilde tekrar yapılmıştır. Sonuç olarak, amaçlı unutm ve kazara unutm şeklinde isimlendirilen 2 boyuttan ve 26 maddeden oluşan bir veri toplama aracı elde edilmiştir. Ölçeğin açıklanan toplam varyansına ilişkin bilgiler Tablo 3.12’de sunulmuştur.

Tablo 3.12. Açıklayıcı faktör analizi - açıklanan toplam varyans

Başlangıç özdeğerleri				Çıkartılmış kareli yüklerin toplamı			Döndürülmüş kareli yüklerin toplamı		
		Açıklanan Varyans		Açıklanan Varyans		Açıklanan Varyans			
		Kümülatif	Kümülatif	Kümülatif	Kümülatif	Kümülatif	Kümülatif	Kümülatif	Kümülatif
M	Toplam	%	%	Toplam	%	%	Toplam	%	%
1	7,721	29,695	29,695	7,721	29,695	29,695	7,170	27,576	27,576
2	6,253	24,049	53,743	6,253	24,049	53,743	6,803	26,167	53,743

Faktör çıkarma yöntemi: Temel Bileşenler Analizi.

Tablo 3.12’de belirtildiği gibi, elde edilen 2 faktörün toplam varyansı açıklama oranı %53,743’tür. Alanyazında ölçek geliştirme çalışmalarında açıklanan toplam varyansın kaç olması gerektiğine ilişkin pek çok araştırmacının farklı görüşleri bulunmaktadır. Tinsley ve Tinsley (1987, s. 421) toplam varyansın yalnızca %30 ila %40’ının açıklandığı analizlerde açıklanamayan varyans miktarının oldukça yüksek düzeyde olduğunu belirtmektedir. Beavers ve diğerleri (2013, s. 8) %50’lik açıklanan varyans oranının kabul edilebilir düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Merenda (1997, s.

158) ise açıklanan varyans oranının en az %50 olmasının bir kural olarak benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında, örgütsel unutmaya ölçeğinin toplam varyansı açıklama oranının (%53,7) yeterli düzeyde olduğuna karar verilmiştir. Örgütsel unutmaya ölçeğinin alt boyutları incelendiğinde, amaçlı unutmaya boyutunun toplam varyansın %27,576'sını, kazara unutmaya boyutunun ise toplam varyansın %26,167'sini açıkladığı belirlenmiştir. Tablo 3.13'te ölçeğin boyutları, bu boyutlar altındaki maddeler, maddelere ilişkin faktör yükleri ile Cronbach Alpha katsayıları gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Örgütsel Unutmaya Ölçeği- açıklayıcı faktör analizi sonuçları

BOYUT ADI	FAKTÖR YÜKÜ
1. AMAÇLI UNUTMA $\alpha=,930$	
Çalıştığım kurumda;	
M1. Çalışanlar görev değişikliklerinden kaynaklanan değişimlere hızlı uyum sağlar.	,586
M2. Değişimin başarılı olabilmesi için yasal düzenlemelere başvurulur.	,521
M5. Yeniliklerin başarıya ulaşmasında yöneticilerin etkisi yüksektir.	,658
M6. Kurumun işleyişini aksatan uygulamalardan vazgeçilir.	,760
M9. Çağın gereklerine uygun olmayan uygulamalar yenileri ile değiştirilir.	,809
M11. Kurum kültürü yenilikleri destekler.	,797
M12. Kurumsal davranışın değiştirilmesinde kullanılacak yeni bilgilerin kurum kültürü ile uyumlu olmasına dikkat edilir.	,824
M13. Daha önceki örgütsel yaşantılardan vazgeçmek için geçmiş deneyimlere başvurulur.	,742
M15. Gerçekleştirilecek yeniliklerin gerekçeleri çalışanlar ile paylaşılır.	,791
M16. Çalışanlar yerleşik uygulamalar yerine yenilerini kullanmaya isteklidirler.	,655
M17. Yeniliklerin başarıya ulaşması için örgütsel süreçlerde (bilgi yönetimi, planlama, strateji geliştirme vb.) düzenlemelere gidilir.	,836
M18. Örgütsel değişim için çalışanlar kapasitelerini geliştirir.	,752
M19. Daha önce başarısızlığa neden olan çalışma yöntemlerinden kaçınılır.	,797
2. KAZARA UNUTMA $\alpha=,921$	
Çalıştığım kurumda;	
M20. Personel değişiklikleri kurumsal bilgilerin kaybolmasına neden olur.	,576
M21. Bilginin kurumsal hale getirilememesi nedeniyle bazı bilgiler kaybolur.	,679
M24. Kuruma ilişkin bazı bilgiler kendiliğinden kaybolur.	,572
M25. Kurumsal bilgilerin kaybı kurumda aksaklıklara neden olur.	,747
M26. Örgütsel amaçların çalışanlara aktarılamaması kurumsal hafızayı zayıflatır.	,785
M27. Görev dağılımındaki dengesizlikler örgütsel öğrenmelere engel oluşturur.	,757
M28. İletişim eksiklikleri kurumsal bilgilerin aktarımını zorlaştırır.	,756
M29. Yoğun iş yükü gerektiren görevler kurumsal bilgilerin benimsenmesini zorlaştırır.	,708
M31. Kurum kültürünün zayıf olması, birtakım bilgilerin unutulmasına sebep olur.	,766
M32. Değişimlerin çok sık olması, onların benimsenmelerini zorlaştırır.	,703
M35. Çalışanların ihmalkarlığı, kurumsal bilgilerin unutulmasına neden olur.	,742
M36. Kurumsal hafızadaki bilgiler zamanla azalma eğilimi gösterir.	,744
M38. Kurumsal işleyişe ilişkin unutulmuş bilgiler ciddi zararlara neden olur.	,771
Açıklanan Toplam Varyans =%53,743	

Örgütsel unutmaya ölçeğinin, amaçlı unutmaya ve kazara unutmaya boyutları 13'er maddeden oluşmaktadır. Amaçlı unutmaya faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,521 ile ,836, kazara unutmaya faktöründe yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin ,572 ile ,785 arasında olduğu saptanmıştır. Örgütsel Unutmaya Ölçeği'nin güvenilirliğini sınamak amacıyla 314 öğretim elemanından elde edilen veriler kullanılarak Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin amaçlı unutmaya boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,930, kazara unutmaya boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ise 0,921 olarak hesaplanmıştır. Sonuç olarak ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğuna karar verilmiştir.

3.3.2.2. Örgütsel unutmaya ölçeği DFA uygulaması

Örgütsel Unutmaya Ölçeği'nin yapı geçerliliği AFA uygulamasından sonra DFA uygulaması ile de incelenmiştir. Örgütsel Unutmaya Ölçeği'nin 2 boyutlu yapısının doğrulanmasından önce özellikle maksimum olasılığa dayalı tahmin yöntemine dayanan DFA için verilerin normal dağılım göstermesi önem taşıdığından (Floyd ve Widaman, 1995, s. 288-289), verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediği incelenmiştir. Örgütsel unutmaya ölçeği birbiri ile zıt iki faktörden oluştuğu için, toplam puan hesaplanamayan bir veri toplama aracıdır. Bu nedenle verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri her bir boyut için ayrı ayrı hesaplanmıştır. Örgütsel unutmaya ölçeği DFA uygulaması için toplanan 200 verinin amaçlı unutmaya boyutu için; çarpıklık değeri -,295, basıklık değeri -,376, kazara unutmaya boyutu için ise çarpıklık değeri -,748, basıklık değeri ,760 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler alması nedeniyle verilerin dağılımının normale yakın olduğuna (Hair vd., 2014, s. 34) ve DFA uygulaması için veri setinin uygun olduğuna karar verilmiştir. Örgütsel Unutmaya Ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 3.14'te sunulmuştur.

Tablo 3.14 incelendiğinde, öğretim elemanlarının 99'unun (%49,5) kadın, 101'inin (%50,5) erkek olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları unvanları açısından incelendiğinde, 39'unun (%19,5) profesör doktor, 34'ünün (%17,0) doçent doktor, 34'ünün (%17,0) doktor öğretim üyesi, 9'unun (%4,5) doktor öğretim görevlisi, 33'ünün (%16,5) öğretim görevlisi, 4'ünün (%2,0) doktor araştırma görevlisi ve 47'sinin (%23,5) araştırma görevlisi unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 24-32 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %21,5, 33-

41 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %32,0, 42-50 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %23,0, 51-59 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %16,5, 60-68 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %6,5'tir. Öğretim elemanlarının 1'i (%0,5) ise yaş değişkeni sorusunu yanıtlamamıştır.

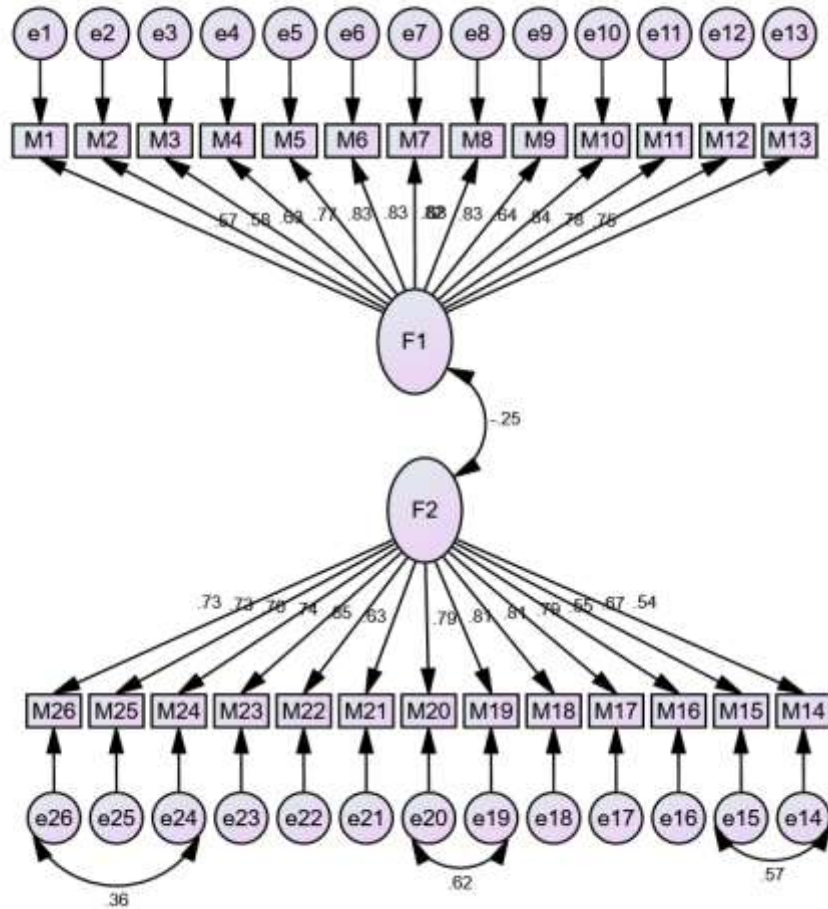
Tablo 3.14. *Örgütsel Unutma Ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ilişkin demografik bilgiler*

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	99	49,5
	Erkek	101	50,5
Unvan	Prof. Dr.	39	19,5
	Doç. Dr.	34	17,0
	Dr. Öğr. Üyesi	34	17,0
	Dr. Öğr. Gör.	9	4,5
	Öğr. Gör.	33	16,5
	Dr. Arş. Gör.	4	2,0
	Arş. Gör.	47	23,5
	Yanıtlamayanlar	1	0,5
Yaş	24-32 yaş	43	21,5
	33-41 yaş	64	32,0
	42-50 yaş	46	23,0
	51-59 yaş	33	16,5
	60-68 yaş	13	6,5
	Yanıtlamayanlar	1	0,5
Çalışılan Üniversite	Akdeniz Üni.	63	31,5
	Bursa Uludağ Üni.	27	13,5
	Dokuz Eylül Üni.	59	29,5
	Ondokuz Mayıs Üni.	31	15,5
	Sakarya Üni.	14	7,0
	Süleyman Demirel Üni.	5	2,5
	Yanıtlamayanlar	1	0,5
Üniversitedeki Toplam Hizmet Süresi	8 yıl ve daha az	91	45,5
	9-17 yıl	47	23,5
Akademisyenlikteki Toplam Kıdem	18-26 yıl	42	21,0
	27-35 yıl	16	8,0
	36-44 yıl	4	2,0
	8 yıl ve daha az	82	41,0
Kıdem	9-17 yıl	42	21,0
	18-26 yıl	52	26,0
	27-35 yıl	20	10,0
	36-44 yıl	4	2,0
Toplam		200	100,0

Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversiteler incelendiğinde, 63'ünün (%31,5) Akdeniz Üniversitesi'nde, 27'sinin (%13,5) Bursa Uludağ Üniversitesi'nde, 59'unun (%29,5) Dokuz Eylül Üniversitesi'nde, 31'inin (%15,5) Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde, 14'ünün (%7,0) Sakarya Üniversitesi'nde, 5'inin (%2,5) Süleyman Demirel Üniversitesi'nde çalıştığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının 1'i (%0,5) ise çalıştığı üniversite sorusuna yanıt vermemiştir. Katılımcıların üniversitedeki hizmet

süreleri göz önüne alındığında, sayıca en fazla olan grubun 8 yıl ve daha az kıdeme sahip katılımcıların (n=91, %45,5) bulunduğu grup olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 9-17 yıl arası (n=47, %23,5), 18-26 yıl arası (n=42, %21,0), 27-35 yıl arası (n=16, %8,0) ve 36-44 yıl arası (n=4, %2,0) kıdeme sahip katılımcılar izlemektedir. Öğretim elemanlarının akademik toplam kıdemleri incelendiğinde ise, 82'sinin (%41,0) 8 yıl ve daha az, 42'sinin (%21,0) 9-17 yıl arası, 52'sinin (%26,0) 18-26 yıl arası, 20'sinin (%10,0) 27-35 yıl arası, 4'ünün (%2,0) ise 36-44 yıl arası kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Örgütsel Unutma Ölçeği'nin DFA uygulaması sonucunda gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkiler Şekil 3.4'te sunulmuştur. Şekil 3.4'te birinci faktör "amaçlı unutma" boyutunu, ikinci faktör ise "kazara unutma" boyutunu temsil etmektedir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin örtük değişkenleri açıklamada yeterli standardize değerlere sahip oldukları saptanmıştır.



Şekil 3.4. Örgütsel Unutma Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler

Örgütsel Unutma Ölçeğinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri, bu indekslere ilişkin kabul edilebilir değerler ve ilgili kaynaklar Tablo 3.15'te gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Örgütsel Unutma Ölçeği (DFA sonrası) uyum indeksleri

Uyum ölçütü	Kabul edilebilir değer	Kaynak	1. Düzey DFA
Örnekleme büyüklüğü	Madde (32*5=160)	Kass ve Tinsley (1979); Tanaka (1987)	200
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$	Jöreskog (1969)	2,078
	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2,5$	Kline (2011)	
	$0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Sümer (2000)	
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008, s. 54); MacCallum, Browne ve Sugawara (1996); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)	,074
SRMR	$SRMR \leq 0,10$	Browne ve Cudeck (1993); Hu ve Bentler (1999); Worthington ve Whittaker (2006; s. 828)	,063
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	Hu ve Bentler (1999); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007)	,912
TLI	$0,90 \leq TLI \leq 1,00$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007); Tucker ve Lewis (1973)	,903

Alanyazında düzeltilmiş ki-kare (χ^2/sd [serbestlik derecesi]) değerinin 5'in altında (Jöreskog, 1969) veya 3'ün altında (Sümer, 2000) olabileceğine ilişkin farklı görüşler bulunmaktadır. Ancak Kline (2011) düzeltilmiş ki-kare değerinin 2,5'in altında olmasının ideal uyumu ifade ettiğini belirtmektedir. Örgütsel Unutma Ölçeğinin χ^2/sd değeri 2,078 olarak hesaplanmış ve bu değer iyi bir uyum göstergesi olduğuna karar verilmiştir. DFA'da diğer uyum indekslerinden hangilerinin rapor edileceğine ilişkin ortak bir uzlaşma bulunmamaktadır. Ancak kapsamlı bir tablo çizebilmek adına farklı yazarlar incelendiğinde, RMSEA, SRMR, CFI ve TLI değerlerinin rapor edilmesinin (Brown, 2006) uygun olduğuna karar verilmiştir. Alanyazında yeterli bir uyum düzeyi için RMSEA değerinin 0,05 ile 0,08 arasında değerler alması gerektiği belirtilmektedir (Hooper, Coughlan ve Mullen 2008; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003). Araştırmada örgütsel unutma ölçeğinin RMSEA değeri ise 0,074 olarak hesaplanmış ve bu değer yeterli bir uyum göstergesi olduğu görülmüştür. Modelin SRMR değeri 0,063,

CFI değeri 0,912 ve TLI değeri 0,903 olarak hesaplanmıştır. Kısacası örgütsel unutm ölçeğinin iki faktörlü yapısının ideal değerler göstererek doğrulandığı tespit edilmiştir.

3.3.3. İnovasyon yönetimi ölçeği

Araştırmada yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeylerini belirlemek için, Bülbül (2012a) tarafından geliştirilen “Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği” kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi inançlarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçek, uzman görüşleri ve ilgili alanyazın taraması ile hazırlanmıştır. Deneme formu 51 maddeden oluşan 5’li likert türündeki ölçek, 216 okul yöneticisine uygulanarak, elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır (Bülbül, 2012a). Çalışmada öncelikle açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun için veri setinin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi yapılarak incelenmiştir. Araştırmada, verilerin KMO değerinin 0,95 olduğu belirlenmiş ve Bartlett Küresellik Testi ($\chi^2=5117.925$ $p<0.01$) ise anlamlı bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, faktör yük değerleri 0,40’ın altında kalan ve binişik olan 19 madde ölçekten çıkartılmış ve ölçeğin 4 boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Analiz sonucunda 32 maddeden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyans miktarı %62,99 ve toplam öz değeri 20,2 olarak saptanmıştır. Ölçekte yer alan faktörler; proje yönetimi, örgütsel kültür ve yapı, yenilik stratejisi ve girdi yönetimi şeklindedir. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,51 ile 0,77 arasında değişmektedir. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen dört faktörlü yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modelin uyum değerlerinden, χ^2 /sd oranı 2,27 (χ^2 / sd=1042.95/458), GFI = 0,77 AGFI= 0,73, RMSEA=0,077, SRMR=0,049, CFI= 0,98, NFI=0,96, NNFI=0,98, PGFI= 0,67) olarak bulunmuş ve ölçeğin uyum indekslerinin uygun olduğu ve 4 faktörlü yapının doğrulandığı belirlenmiştir (Bülbül, 2012a).

Okullarda Yenilik Yönetimi Ölçeği’nin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin proje yönetimi boyutuna ilişkin Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,94, 0,93 ve 0,95 olarak belirlenmiştir. Örgütsel kültür ve yapı boyutu için bu katsayılar sırasıyla 0,90, 0,86 ve 0,90; yenilik stratejisi boyutu için 0,85,

0,87 ve 0,85; girdi yönetimi boyutu için ise 0,85, 0,82 ve 0,86 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,96; Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı 0,94 ve Guttman iç tutarlılık katsayısı ise 0,94 olarak belirlenmiştir (Bülbül, 2012a).

Bu araştırmanın evrenini öğretim elemanlarının oluşturması nedeniyle, öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacıdan gerekli izinler alınarak özgün ölçekteki maddeler yükseköğretim kurumlarına yönelik olarak tekrar düzenlenmiştir. Bu düzenlemenin ardından ölçek maddeleri aralarında ölçeği geliştiren araştırmacının da bulunduğu alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan dönütler doğrultusunda ölçekte yer alan maddelere son şekli verilmiştir. Bu aşamada ölçeğin mevcut yapısının bozulmamasına da özen gösterilmiştir. Özgün ölçekte yenilik kavramı inovasyon kavramının yerine kullanılmaktadır. İnovasyon kavramının üniversiteler açısından büyük önem taşıması ve üniversiteler için inovasyon kavramının daha yaygın bir şekilde kullanılması nedenleriyle yükseköğretim kurumlarına uygun hale getirilen ölçeğin “İnovasyon Yönetimi Ölçeği” olarak isimlendirilmesine karar verilmiştir.

DFA uygulamasının çeşitli kullanım amaçları bulunmaktadır. Bu amaçlardan biri, ölçüm değişmezliğinin tespit edilmesidir. Bu anlamda DFA, herhangi bir modelin grup veya zaman değişimi karşısında genellenebilirliğini test etmeyi sağlamaktadır (Brown, 2006, s. 40). Bu araştırmada da okullara yönelik geliştirilmiş bir ölçek, yükseköğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanlarına dolayısıyla farklı bir gruba uygulanacağından, ölçek yapısının bu grup için geçerli olup olmadığını belirlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılması uygun görülmüştür. Bu nedenle ölçek, çalışmada amaçlanan örnekleme uygulanmadan önce benzer bir çalışma grubuna uygulanmış ve doğrulanmaya çalışılmıştır.

İnovasyon Yönetimi Ölçeği'nin doğrulama çalışmasına farklı üniversitelerde görev yapan 186 öğretim elemanı katılmıştır. DFA uygulamasının ön koşullarından biri verilerin normal dağılım göstermesidir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 10). Elde edilen veri setinin uygunluğunu ölçmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. İnovasyon yönetimi ölçeği DFA uygulaması için toplanan 186 verinin çarpıklık değeri -,021, basıklık değeri ise -,788 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler alması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (Huck, 2012, s. 27). Bu durumda elde edilen verilerin normal dağıldığı anlaşılmış ve DFA için uygun olduğuna karar verilmiştir. İnovasyon Yönetimi Ölçeği

DFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarının demografik bilgilerine ilişkin bulgular Tablo 3.16’da verilmiştir.

Tablo 3.16. *İnovasyon Yönetimi Ölçeği DFA çalışmasına katılan öğretim elemanlarına ilişkin demografik bilgiler*

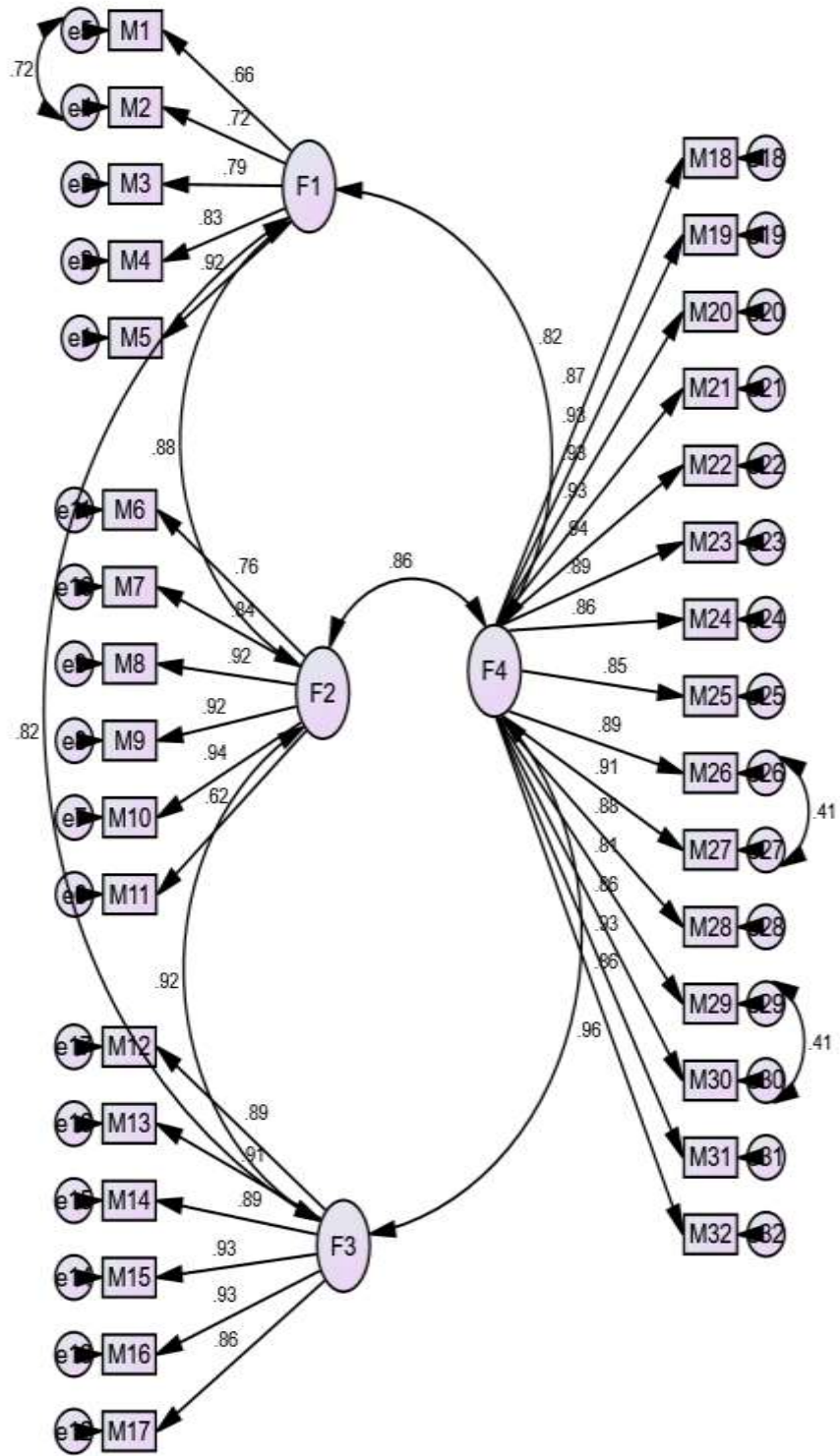
Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	76	40,9
	Erkek	110	59,1
Unvan	Prof. Dr.	39	21,0
	Doç. Dr.	14	7,5
	Dr. Öğr. Üyesi	37	19,9
	Dr. Öğr. Gör.	11	5,9
	Öğr. Gör.	26	14,0
	Dr. Arş. Gör.	14	7,5
Yaş	Arş. Gör.	45	24,2
	24-32 yaş	47	25,3
	33-41 yaş	61	32,8
	42-50 yaş	39	21,0
	51-59 yaş	30	16,1
Çalışılan Üniversite	60-68 yaş	9	4,8
	Dicle Üni.	16	8,60
	Isparta Uygulamalı Bilimler Üni.	16	8,60
	İnönü Üni.	31	16,7
	Karadeniz Teknik Üni.	14	7,5
	Konya Teknik Üni.	11	5,9
	Sakarya Üni.	43	23,1
	Selçuk Üni.	51	27,4
Üniversitedeki Toplam Hizmet Süresi	Yanıtlamayanlar	4	2,2
	6 yıl ve daha az	71	38,2
	7-13 yıl	54	29,0
	14-20 yıl	31	16,6
	21-26 yıl	15	8,1
Akademisyenlikteki Toplam Kıdem	27-33 yıl	15	8,1
	8 yıl ve daha az	79	42,5
	9-17 yıl	48	25,8
	18-26 yıl	40	21,5
	27-35 yıl	15	8,1
Toplam	36-44 yıl	4	2,1
		186	100,0

Tablo 3.16 incelendiğinde, öğretim elemanlarının 110’unun (%59,1) erkek, 76’sının (%40,9) kadın olduğu görülmektedir. Öğretim elemanları unvanları açısından incelendiğinde, 39’unun (%21,0) profesör doktor, 14’ünün (%7,5) doçent doktor, 37’sinin (%19,9) doktor öğretim üyesi, 11’inin (%5,9) doktor öğretim görevlisi, 26’sının (%14,0) öğretim görevlisi, 14’ünün (%7,5) doktor araştırma görevlisi ve 45’inin (%24,2) araştırma görevlisi unvanına sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, 24-32 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %25,3, 33-41 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %32,8, 42-50 yaş arası öğretim elemanlarının

oranı %21,0, 51-59 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %16,1, 60-68 yaş arası öğretim elemanlarının oranı %4,8'dir.

Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversiteler incelendiğinde, 16'sının (%8,6) Dicle Üniversitesi'nde, 16'sının (%8,6) Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi'nde, 31'inin (%16,7) İnönü Üniversitesi'nde, 14'ünün (%7,5) Karadeniz Teknik Üniversitesi'nde, 11'inin (%5,9) Konya Teknik Üniversitesi'nde, 43'ünün (%23,1) Sakarya Üniversitesi'nde, 51'inin (%27,4) Selçuk Üniversitesi'nde çalıştığı görülmektedir. 186 katılımcıdan 4'ü (%2,2) ise çalıştığı üniversite değişkeni sorusunu yanıtlamamıştır. Katılımcıların üniversitedeki hizmet süreleri göz önüne alındığında, sayıca en fazla olan grubun 6 yıl ve daha az kıdeme sahip katılımcıların (n=71, %38,2) bulunduğu grup olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla 7-13 yıl arası (n=54, %29,0), 14-20 yıl arası (n=31, %16,6), 21-26 yıl arası ve 27-33 yıl arası (n=15, %8,1) kıdeme sahip katılımcılar izlemektedir. Öğretim elemanlarının akademik toplam kıdemleri incelendiğinde ise, 79'unun (%42,5) 8 yıl ve daha az, 48'inin (%25,8) 9-17 yıl arası, 40'ının (%21,5) 18-26 yıl arası, 15'inin (%8,1) 27-35 yıl arası, 4'ünün (%2,1) ise 36-44 yıl arası kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir.

Şekil 3.5'te İnovasyon Yönetimi Ölçeği'nin DFA uygulaması sonucunda gözlenen değişkenlerin, gizil değişkenler ile olan ilişkileri gösterilmiştir. Şekil 3.5'te birinci faktör "girdi yönetimi" boyutunu, ikinci faktör "yenilik stratejisi" boyutunu, üçüncü faktör "örgütsel kültür ve yapı" boyutunu, dördüncü faktör ise "proje yönetimi" boyutunu temsil etmektedir. Yapılan analiz sonucunda ölçek maddelerinin örtük değişkenleri açıklamada yeterli standardize değerlere sahip oldukları görülmektedir.



Şekil 3.5. İnovasyon Yönetimi Ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkiler

İnovasyon Yönetimi Ölçeğinin birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum indeksleri, bu indekslere ilişkin kabul edilebilir değerler ve ilgili kaynaklar Tablo 3.17’de gösterilmiştir.

Tablo 3.17. *İnovasyon Yönetimi Ölçeği (DFA sonrası) uyum indeksleri*

Uyum ölçütü	Kabul edilebilir değer	Kaynak	1. Düzey DFA
Örneklem büyüklüğü	Madde (32*5=160)	Kass ve Tinsley (1979); Tanaka (1987)	186
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 5$ $0 \leq \chi^2/sd \leq 2,5$ $0 \leq \chi^2/sd \leq 3$	Jöreskog (1969) Kline (2011) Sümer (2000)	2,293
RMSEA	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	Hooper, Coughlan ve Mullen (2008, s. 54); MacCallum, Browne ve Sugawara (1996); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003)	,084
SRMR	$SRMR \leq 0,10$	Browne ve Cudeck (1993); Hu ve Bentler (1999); Worthington ve Whittaker (2006; s. 828)	,039
CFI	$0,90 \leq CFI \leq 1,00$	Hu ve Bentler (1999); Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007)	,928
TLI	$0,90 \leq TLI \leq 1,00$	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003); Steiger (2007); Tucker ve Lewis (1973)	,921

DFA’da ölçeğin uyum iyiliği için kullanılan temel istatistiklerden biri ki-kare istatistiğidir. Ki-kare istatistiğinde anlamlı olmayan “p” değeri, veri ile model arasında mükemmel bir uyum bulunduğunun göstergesidir. Ancak ki-kare istatistiği örneklem büyüklüğünden etkilenen bir değerdir. Bu nedenle 200 ve üzeri sayıdaki örneklerde ki-kare değeri yerine düzeltilmiş ki-kare (χ^2/sd [serbestlik derecesi]) değerinin kullanılması önerilmektedir (Schumacker ve Lomax, 2004). Bu anlamda doğrulayıcı faktör analizinde χ^2/sd ’nin rapor edilmesi konusunda araştırmacılar arasında bir görüş birliği bulunduğu söylenebilir (Mulaik vd., 1989). Alanyazında düzeltilmiş ki-kare değerinin 5’in altında olması (Jöreskog, 1969), 3’ün altında olması (Sümer, 2000) veya 2,5’in altında olması (Kline, 2011) şeklinde farklı değer aralıkları önerildiği görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2015) ise bu değerinin 2’nin altında olması durumunda ölçeğin mükemmel uyum değerine sahip olduğunu ifade etmektedirler. Bu

çalışmada χ^2/sd değerinin 2,293 olduğu belirlenmiş ve bu değer iyi bir uyum göstergesi olduğuna karar verilmiştir.

DFA’da diğer uyum indekslerinden hangilerinin rapor edilmesi gerektiğine ilişkin ise bir uzlaşma bulunmamaktadır. Örneğin, Garver ve Mentzer (1999); RMSEA, CFI ve TLI; Brown (2006); RMSEA, SRMR, CFI ve TLI; Hooper, Coughlan ve Mullen (2008) RMSEA, SRMR, CFI; Iacobucci (2010), CFI ve SRMR uyum indekslerinin rapor edilmesini önermektedir. RMSEA değerinin 0,05’e eşit ya da altındaki değerler iyi uyum, 0,05 ile 0,08 arasında olması yeterli uyum, 0,08 ile 0,10 arasında olması kabul edilebilir uyum, 0,10’dan büyük olması ise kabul edilemez uyum olarak adlandırılmaktadır (Browne ve Cudeck, 1989; Erkorkmaz vd., 2013; Hu ve Bentler, 1999; Kaplan, 2000; Kline, 2011). Ayrıca modeldeki değişken sayısı arttıkça RMSEA’nın uyum düzeyinin kötüleştiği ve bu nedenle SRMR değerinin tercih edildiği de belirtilmektedir (Fan ve Sivo, 2005). Bu çalışmada da ölçeğin madde sayısının çok olması nedeniyle RMSEA değeri 0,084 olarak hesaplanmış ve modelin bu değer açısından kabul edilebilir bir uyum düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Modelin SRMR değerinin 0,039, CFI değerinin 0,928 ve TLI değerinin 0,921 olduğu ve bu değerler açısından ölçeğin ideal değerler göstererek doğrulandığı gözlemlenmiştir (Tablo 3.17).

İnovasyon Yönetimi Ölçeği’nin güvenilirliğini belirlemek için 186 kişilik pilot uygulama grubundan elde edilen veriler ile Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin girdi yönetimi boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,903, yenilik stratejisi boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,931, örgütsel kültür ve yapı boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,963, proje yönetimi boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ise 0,983 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa katsayısı ise 0,986 olarak bulunmuştur.

3.3.4. Kişisel bilgi formu

Katılımcıların demografik verilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından Kişisel Bilgi Formu hazırlanmıştır. Bu form içerisinde öğretim elemanlarının, yaş, cinsiyet, akademik unvan, çalıştıkları üniversite ve kıdem gibi özelliklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Kişisel Bilgi Formu Ek 5’de yer almaktadır.

3.4. Verileri Toplama Süreci

Verilerin toplanmasından önce İnovasyon Yönetimi Ölçeği için araştırmacıdan elektronik posta aracılığıyla gerekli izin temin edilmiştir (Ek 6). Daha sonra uygulamanın yapılacağı yükseköğretim kurumlarından (Anadolu Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Eskişehir Teknik Üniversitesi) uygulama izinleri alınmıştır (Ek 7). Araştırmada örgütsel unutmaya kavramına ilişkin bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçeğin madde havuzunun oluşturulması aşamasında alanyazın taraması, görüşme tekniği ile de desteklenmiştir. Örgütsel unutmaya ile ilişkili görüşmeler, ekonomiklik ve ulaşılabilirlik açısından Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanları ile yapılmıştır. Görüşmelerin gerçekleştirilmesinden önce öğretim elemanlarından randevu alınmıştır. Görüşme esnasında öncelikle katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Ardından veri toplama aracında yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 30 ile 45 dakika arasında sürmüştür. Gerekli durumlarda katılımcılara görüşmenin sonunda sorular yöneltilerek verdikleri cevapların yüzeysel olmaması sağlanmaya ve verilen cevapların nedenleri irdelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın veri toplama araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamaya yönelik yapılan pilot uygulama 2018-2019 bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik analizi için URAP sıralamasında 15. ile 30. sırada yer alan üniversitelerden pilot uygulamaya dahil edilen 10 üniversitede (Akdeniz Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi ve Süleyman Demirel Üniversitesi) ve Eskişehir Teknik Üniversitesi'ne benzer özelliklere sahip olan 2 üniversitede (Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi ve Konya Teknik Üniversitesi) görev yapan öğretim elemanları seçilmiştir. Veriler, çevrimiçi veri toplama araçları (Google formlar) aracılığı ile toplanmıştır.

Araştırmanın ana uygulamasının verileri ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Veri toplama süreci Ekim 2019-Aralık 2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, çevrimiçi veri toplama araçları (Google formlar) kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama araçları, tek bir form haline getirilerek, öğretim elemanlarına gönderilmiştir. Çevrimiçi veri toplama aracına katılım konusunda gönüllülük esas alınmıştır. Çevrimiçi veri toplama aracının ilk bölümünde, araştırmanın önemi ve amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının araştırmaya

katılmayı kabul edip etmediğine ilişkin bir soru yöneltilmiştir. Verilerin toplu bir şekilde değerlendirileceği de belirtilmiştir. Araştırma sonuçlandıktan sonra isteyen öğretim elemanlarına araştırmının sonuçları hakkında bilgi verilebileceği ifade edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın ölçek geliştirme aşamasında yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yolu ile incelenmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesine ve yorumlanmasına dayalı bir nitel veri analizi yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224). Araştırmada betimsel analiz yöntemi Yıldırım ve Şimşek'in (2011, s. 224) önerdiği şekilde dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmacı, araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve görüşmelerde yer alan boyutlardan hareket ederek veri analizi için bir çerçeve oluşturmuştur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağına karar verilmiştir. İkinci aşamada, araştırmacı önceden hazırlamış olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri düzenlemiştir. Üçüncü aşamada araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlamıştır. Son aşamada ise araştırmacı, tanımlanan bulguları açıklama, ilişkilendirme ve anlamlandırma işlemlerini tamamlamıştır. Böylece Örgütsel Unutma Ölçeği'nde yer alacak temel kavramlar ve bunlar arasındaki ilişkilere ilişkin bir çerçeve oluşturulmuştur.

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen nicel veriler öncelikle araştırmacı tarafından kodlanarak Excel 2010 programına girilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin hesaplanması, açımlayıcı faktör analizi, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizleri ve regresyon analizi için SPSS 21.0 programından; doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modeli analizi için ise Amos Graphics programından yararlanılmıştır. Tüm istatistiksel hesaplamaların anlamlılık düzeyi için ise .05 değeri ölçüt olarak kabul edilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinden önce, veri çözümünde kullanılacak testlerin türüne karar verilmesi gerektiğinden verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Çünkü parametrik testlerin kullanılabilmesi için verilerin normal dağılması ve homojen olması varsayımlarının karşılanması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002b, s. 8). Verilerin dağılımını incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları ile dal yaprak ve histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler alması dağılımın normale yakın

olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 16; Hair vd., 2014, s. 34). Verilerin normal dağılması nedeniyle yapılan analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın 1. alt amacı “Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?”, 2. alt amacı “Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutmaya düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?” ve 3. alt amacı “Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu üç alt amaca ilişkin bulgulara ulaşmak için öğretim elemanlarının ölçeklere vermiş oldukları yanıtlar doğrultusunda aritmetik ortalama, standart sapma, en düşük puan ve en yüksek puan değerleri hesaplanmıştır. Alt amaca ilişkin değerlendirme yapılırken de bu değerler temel alınmıştır. Her üç ölçeğin de 5’li likert türünde ölçekler olması nedeniyle bulguların yorumlanmasında aritmetik ortalama değeri 4,20-5,00 arasında yer almışsa, “tamamen katılıyorum”, 3,40-4,19 arasında yer almışsa “katılıyorum”, 2,60-3,39 arasında yer almışsa “orta düzeyde katılıyorum”, 1,80-2,59 arasında yer almışsa “katılmıyorum”, 1,00-1,79 arasında yer almışsa “hiç katılmıyorum” şeklindeki aralıklar temel alınmıştır.

Araştırmanın 4. alt amacı “Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri; cinsiyetlerine, yaşlarına, akademik unvanlarına ve çalıştıkları üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaç doğrultusunda cinsiyet değişkeni için bağımsız örneklem t testi kullanılmış ve varyansların homojen olup olmadığına göre ilgili t değeri dikkate alınmıştır. Yaş, akademik unvan ve çalışılan üniversite değişkenleri için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniği kullanılmıştır. ANOVA tekniğinde Levene istatistiğine bakılarak varyansların homojen olup olmadığı incelenmiştir. ANOVA sonucunun istatistiksel olarak anlamlı bulunduğu ve varyansların homojen olduğu durumlarda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırmanın 5. alt amacı “Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik bulgular elde etmek için öncelikle değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Momentler Çarpımı korelasyon çözümleme tekniği kullanılmıştır. Korelasyon katsayılarının değerlendirilmesinde Köklü ve Büyüköztürk (2000, s. 124) tarafından önerilen aralıklar

göz önüne alınarak, katsayı ,30'dan küçükse zayıf düzeyde, ,30 ile ,70 arasında ise orta düzeyde, ,70'ten büyükse yüksek düzeyde bir ilişki bulunduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Araştırmanın son alt amacı “Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme örgütsel unutma aracılığıyla inovasyon yönetimini anlamlı bir düzeyde yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik bulguları elde etmek için öncelikle örgütsel öğrenme ve örgütsel unutma değişkenlerinin inovasyon yönetimi değişkenini yordayıp yordamadıklarının incelenmesi amacıyla çoklu hiyerarşik regresyon analizinden yapılmıştır. Regresyon analizinden önce veri setinin gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Örgütsel öğrenmenin, inovasyon yönetimini amaçlı unutma üzerinden dolaylı olarak etkileyebileceğinin öngörülmesinin ardından kurulan modelin yapısal eşitlik modelleme türlerinden biri olan yapısal eşitlik modeli ile test edilmesine geçilmiştir. Yapısal eşitlik modelinin analizi yapılmadan önce veri setinin gerekli varsayımları karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Ayrıca örgütsel unutma ölçeği iki boyutlu ve toplam puan alınamayan bir ölçek olduğundan, örgütsel unutma ölçeğinin boyutlarına ilişkin gizil değişkenleri oluşturmak için parselleme yöntemi uygulanmıştır.

Parselleme yöntemi tek boyutlu ölçme araçlarında ölçme hatalarını azaltmak (Little vd., 2002, s. 164), güvenilirliği arttırmak, normallliği sağlamak, bireysel maddelerden kaynaklı sistematik hataları en aza indirmek ve daha iyi model uyumu elde etmek adına önerilen bir yöntemdir (Bandalos ve Finney, 2001). Parselleme yapmak için rastgele atama, tek ve çift sayılı maddeleri bölme, madde-yapı dengesine göre ayırma, benzer faktör yüklerine sahip olan maddeleri gruplama gibi farklı yöntemler kullanılmaktadır (Yang, Nay ve Hoyle, 2010, s. 123). Bu çalışmada rastgele atama yoluyla amaçlı unutma ve kazara unutma için üçer parsel oluşturulmuştur.

Ardından yapısal eşitlik modeli ile kurulan kuramsal modelin doğrulanıp doğrulanmadığı incelenmiştir. Kuramsal olarak oluşturulan yapısal modelin test edilmesinde kovaryans matrisi ile en çok olabirlik (maximum likelihood) kestirim yöntemi kullanılmıştır. Sınanan yapısal modelin doğrulanıp doğrulanmadığını belirlemek için ki-kare değeri, RMSEA, SRMR, CFI ve TLI uyum indeksleri incelenmiştir. Model veri uyumunun incelenmesinin ardından modele ait doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadıklarına yönelik ek kanıt sağlamak adına Bootstrapping yöntemi kullanılmıştır. Bootstrapping yöntemi ile 2000 yeniden örnekleme yapılarak bootstrapping katsayısı ile %95 güven aralığı alt ve üst sınırları belirlenmiştir. Dolaylı

etkinin anlamlılığına karar verirken %95 güven aralığında alt ve üst sınırlarının 0'ı içermemesi (Shrout ve Bolger, 2002, s. 427-428) önerisi dikkate alınmıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda toplanan verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular, her bir alt problem için tablolar ve şekiller halinde sunulmuştur. Bu bağlamda ilk aşamada araştırma değişkenlerine yönelik betimsel istatistiklere, ardından araştırma değişkenlerinin belirli demografik özelliklere göre karşılaştırılmasına, daha sonra araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yer verilmiştir. Son olarak örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmmanın aracılık etkisine yönelik sonuçları belirlemek amacıyla yapılan yapısal eşitlik modeli bulguları sunulmuştur. Bulguların sunumundan önce veri setinin yapısal eşitlik modellemesinin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını incelemek için veri taraması yapılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinin temel varsayımları arasında kayıp verilerin, uç değerlerin, veri dağılımının, örneklem büyüklüğünün, doğrusallığın ve çoklu bağlantısallığın incelenmesi gibi ölçütler yer almaktadır (Kline, 2011, s. 51-63; Kumar, 2015, s. 25-26; Reisinger ve Mavondo, 2007, s. 42). Varsayımların incelenmesine çevrimiçi veri toplama araçları kullanılarak elde edilen ve bu nedenle kayıp verisi bulunmayan 568 kişilik bir veri seti ile başlanmıştır. Veri setindeki uç değerleri incelemek için hem tek değişkenli hem de çok değişkenli uç değerlere bakılmıştır. Tek değişkenli uç değerleri incelemek adına z puanları, çok değişkenli uç değerleri incelemek adına ise Mahalonobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Alanyazında z puanı -3 ile +3 arasında olan verilerin normal dağılım şartını sağladıkları belirtilmektedir (Mertler ve Reinhart, 2017, s. 30-31). Bu nedenle tek değişkenli normallik koşulunu sağlamayan 10 veri uç değer olarak belirlenmiş ve veri setinden çıkarılmıştır. Mahalonobis uzaklık değerleri bağlamında da x^2 değerleri hesaplanarak .001'in altında olan 34 veri uç değer olarak belirlenmiştir. Bu veriler de veri setinden çıkarılmış ve analizler 524 kişiden elde edilen veriler ile yürütülmüştür.

Uç değerlerin çıkarılmasından sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak incelenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler alması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 16; Hair vd., 2014, s. 34). Araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1. Araştırma değişkenlerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları

Veri Toplama Aracı	Boyutlar	Çarpıklık Katsayısı	ss	Basıklık Katsayısı	Ss
Örgütsel Öğrenme Ölçeği	Bireysel Düzeyde Öğrenme	-,506	,107	,117	,213
	Grup Düzeyinde Öğrenme	-,351	,107	-,187	,213
	Örgütsel Düzeyde Öğrenme	-,297	,107	-,438	,213
	Toplam	-,376	,107	-,098	,213
Örgütsel Unutma Ölçeği	Amaçlı Unutma	-,378	,107	-,236	,213
	Kazara Unutma	-,479	,107	,060	,213
İnovasyon Yönetimi Ölçeği	Girdi yönetimi	-,274	,107	-,424	,213
	Yenilik Stratejisi	-,389	,107	-,425	,213
	Örgütsel Kültür ve Yapı	-,266	,107	-,581	,213
	Proje Yönetimi	-,219	,107	-,606	,213
	Toplam	-,283	,107	-,540	,213

Tablo 4.1’deki veriler incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Bu durumda tablodaki değerler göz önüne alınarak araştırma verilerinin normallik şartını sağladığı belirlenmiştir. Verilerin normal dağılımı nedeniyle yapılan analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

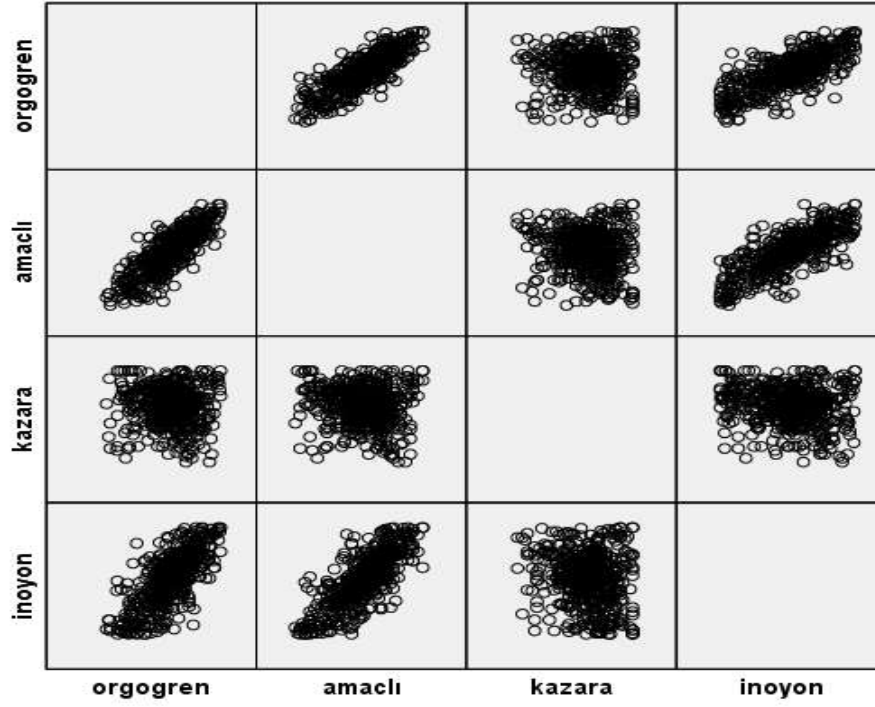
Yapısal eşitlik modellemesinin en önemli varsayımlardan biri ise verinin çok değişkenli normal dağılıma sahip olmasıdır (Byrne, 2010, s. 102). AMOS programı kullanılarak yapılan yapısal eşitlik modellemelerinde çok değişkenli normalliğin incelenmesi için Mardia basıklık katsayısından yararlanılmaktadır (Arbuckle, 2007, s. 3). Alanyazında Mardia katsayısına ait kritik oranın 1,96’nın altında olması durumunda çok değişkenli normalliğin sağlandığı ifade edilmektedir (Mardia, 1970, s. 528). Bu çalışmada amaçlı unutma değişkeninin yer aldığı yol modelindeki değişkenlere ilişkin Mardia çok değişkenli basıklık değerinin kritik oranı 10,12, kazara unutma değişkeninin yer aldığı yol modelindeki değişkenlere ilişkin Mardia çok değişkenli basıklık değerinin kritik oranı 9,29 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla her iki aracılık modeli için de çok değişkenli normalliğin ihlal edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Byrne (2010, s. 329), yapısal eşitlik modellerinde kullanılacak verilerde çoklu normalliğin ihlal edilmesi durumunda çözüm olarak bootstrapping yönteminin kullanılabileceğini belirtmektedir. Bootstrapping, parametrik olmayan bir yeniden örnekleme yöntemidir. Veri dağılımının normallik varsayımını gerektirmeyen bu yöntem, özellikle aracılığın test edilmesinde kullanılmaktadır (MacKinnon, Lockwood ve

Williams, 2004, s. 117; Preacher ve Hayes, 2008, s. 880). Bu yöntem ile veriler istatistiki olarak yeniden çoğaltılmakta ve evrene ulaşılabilmesi adına veri sayısı artırılmaktadır. Mevcut verilerden yola çıkarak üretilen büyük verilerden doğrudan ve dolaylı etkilere yönelik değerler hesaplanmaktadır. Bu araştırmada, veri setinde çoklu normallığın ihlal edilmesi ve aracılık etkisinin inceleniyor olması nedenleriyle yapısal eşitlik modelinin analizinde bootstrapping yönteminden yararlanılmıştır.

Yapısal eşitlik modellemesinin bir diğer varsayımı örneklem büyüklüğünün yeterli düzeyde olup olmadığının incelenmesidir. Örneklem büyüklüğü konusunda alanyazında farklı görüşler bulunmaktadır. Ding, Velicer ve Harlow (1995, s. 120), yapısal eşitlik modellemelerinde 100 ile 150 arası bir örneklem büyüklüğünün minimum düzeyde tatmin edici olduğunu belirtmektedir. Schumacker ve Lomax (2004, s. 49), birçok yapısal eşitlik modellemesi araştırmasında 250 ile 500 arası örneklem hacminin kullanıldığını belirlemişlerdir. Kline (1994), 200 kişilik bir örneklem grubu ile veya gözlenen verinin iki katı ile on katı arasında bir örneklem grubu ile çalışılmasını önerirken, Streiner (1994, s. 140) en az 100 kişi olması koşuluyla gözlenen verinin en az beş katı kadar kişinin örnekleme dahil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca alanyazında yeterli katılımcı sayısının en az 300 olması gerektiğini öne süren çalışmalara da rastlanmaktadır (Field, 2009, s. 647; Worthington ve Whittaker, 2006, s. 817). Bu çalışmada 524 öğretim elemanından elde edilen bir veri seti kullanılmıştır. Alanyazında bahsi geçen örneklem büyüklüğü ölçütleri dikkate alındığında, örneklem büyüklüğünün yapısal eşitlik modellemesi için yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yapısal eşitlik modellemesinin bir başka varsayımı değişkenler arasında doğrusal ilişkiler olup olmadığının incelenmesidir (Reisinger ve Mavondo, 2007, s. 42). Değişkenler arasındaki doğrusallığın incelenmesinde korelasyon katsayılarından ve saçılım grafiklerinden yararlanılmaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2015, s. 83). Araştırmada incelenen örgütsel öğrenme, inovasyon yönetimi ve amaçlı unutmada değişkenleri arasında .001 düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Ancak örgütsel unutmada alt boyutlarından kazara unutmada ile inovasyon yönetimi ve amaçlı unutmada arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu bunun yanında kazara unutmada ile örgütsel öğrenme arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusallığını incelemek amacıyla çizilen saçılım grafikleri Şekil 4.1'de gösterilmiştir.



Şekil 4.1. Araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren saçılım grafiği

Şekil 4.1 incelendiğinde örgütsel öğrenme, inovasyon yönetimi ve amaçlı unutmaya boyutları arasındaki ilişkilerin doğrusal olduğu, kazara unutmaya boyutu ile diğer değişkenler arasında ise doğrusal ilişkilerin bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle kazara unutmaya değişkeninin yol analizlerine dahil edilmemesine karar verilmiştir. Diğer üç değişken arasındaki ilişkilerin doğrusal olması nedeniyle bu değişkenlerin doğrusallık varsayımını sağladığı belirlenmiştir.

Son olarak değişkenler arasında güçlü ilişkilerin bulunmasını ifade eden çoklu doğrusal bağlantı sorunu (Alin, 2010, s. 370) incelenmiştir. Bunun için değişkenler arası korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Alanyazında çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmaması için bu katsayıların .90'ın altında olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s. 35; Pallant, 2007, s. 149). Örgütsel öğrenme, inovasyon yönetimi ve amaçlı unutmaya değişkenleri arasındaki en yüksek ilişkinin ,82 olduğu belirlenmiş ve dolayısıyla araştırma değişkenleri arasında çoklu doğrusal bağlantı sorununun bulunmadığına karar verilmiştir. Sonuç olarak araştırma değişkenlerinin, yapısal eşitlik modellemesinin tüm varsayımlarını karşıladığı belirlenmiştir.

4.1. Öğretim Elemanlarının Yükseköğretim Kurumlarının Örgütsel Öğrenme Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 1. alt amacı “Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu amaca yönelik bulgular elde etmek amacıyla öğretim elemanlarının Örgütsel Öğrenme Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik betimsel istatistik değerleri

Değişken	n	\bar{X}	ss	En düşük puan	En yüksek puan
Bireysel Düzeyde Öğrenme	524	3,20	0,80	1,00	5,00
Grup Düzeyinde Öğrenme	524	3,23	0,86	1,00	5,00
Örgütsel Düzeyde Öğrenme	524	3,31	0,94	1,00	5,00
Toplam	524	3,25	0,79	1,00	4,97

Tablo 4.2’deki Örgütsel Öğrenme Ölçeği’nden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin “Orta Düzeyde Katılıyorum” (\bar{X} =3,25, ss=0,79) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak, araştırmada yer alan yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin öğretim elemanları tarafından orta seviyelerde değerlendirildiği söylenebilir. Örgütsel Öğrenme Ölçeği alt boyutları bağlamında incelendiğinde de gerek bireysel düzeyde öğrenme (\bar{X} =3,20, ss=0,80), gerek grup düzeyinde öğrenme (\bar{X} =3,23, ss=0,86), gerekse de örgütsel düzeyde öğrenme (\bar{X} =3,31, ss=0,94) boyutlarında öğretim elemanlarının görüşlerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının öğrenme düzeyinin bireysel, grup ve örgüt boyutlarında orta düzeyde bulunduğunu belirttikleri söylenebilir.

4.2. Öğretim Elemanlarının Yükseköğretim Kurumlarının Örgütsel Unutma Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 2. alt amacı “Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutma düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu amaca yönelik olarak öğretim elemanlarının Örgütsel Unutma Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.3’te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik betimsel istatistik değerleri

Değişken	n	\bar{X}	ss	En düşük puan	En yüksek puan
Amaçlı Unutma	524	3,16	0,82	1,00	5,00
Kazara Unutma	524	3,60	0,75	1,39	5,00

Tablo 4.3'teki Örgütsel Unutma Ölçeği'nden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının amaçlı unutmaya düzeylerine ilişkin "Orta Düzeyde Katılıyorum" ($\bar{X}=3,16$, $ss=0,82$) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu bulguya dayalı olarak, araştırmada yükseköğretim kurumlarındaki amaçlı unutmaya düzeyinin öğretim elemanları tarafından orta düzeyde değerlendirildiği söylenebilir. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerine ilişkin ise "Katılıyorum" ($\bar{X}=3,60$, $ss=0,75$) şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerini yüksek olarak değerlendirdikleri ifade edilebilir.

4.3. Öğretim Elemanlarının Yükseköğretim Kurumlarının İnovasyon Yönetimi Düzeyine İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın 3. alt amacı "Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklindedir. Bu amaca yönelik bulgular elde etmek için öğretim elemanlarının İnovasyon Yönetimi Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 4.4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik betimsel istatistik değerleri

Değişken	n	\bar{X}	ss	En düşük puan	En yüksek puan
Girdi Yönetimi	524	3,19	1,00	1,00	5,00
Yenilik Stratejisi	524	3,23	0,97	1,00	5,00
Örgütsel Kültür ve Yapı	524	3,08	1,05	1,00	5,00
Proje Yönetimi	524	3,02	1,04	1,00	5,00
Toplam	524	3,10	0,97	1,00	5,00

Tablo 4.4'teki İnovasyon Yönetimi Ölçeği'nden elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin "Orta Düzeyde Katılıyorum" ($\bar{X}=3,10$, $ss=0,97$) şeklinde

olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının görüşleri İnovasyon Yönetimi Ölçeği'nin alt boyutları bağlamında incelendiğinde, girdi yönetimi boyutu ($\bar{X} = 3,19$, $ss=1,00$), yenilik stratejisi boyutu ($\bar{X} = 3,23$, $ss=0,97$), örgütsel kültür ve yapı boyutu ($\bar{X} = 3,08$, $ss=1,05$) ve proje yönetimi boyutuna ($\bar{X} = 3,02$, $ss=1,04$) ilişkin görüşlerinin de orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeylerinin orta seviyede olduğunu düşündükleri söylenebilir. Ayrıca öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının girdi yönetimi, yenilik stratejisi, proje yönetimi, örgütsel kültür ve yapı konularında da ortalama bir seviyede bulduklarını düşündükleri ifade edilebilir.

4.4. Öğretim Elemanlarının Belirli Demografik Özellikleri ile Araştırma Değişkenleri Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın 4. alt amacı “Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri, cinsiyet, yaş, akademik unvan ve çalıştıkları üniversite değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik bulgular elde etmek için öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin bu demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Bu demografik özelliklerin örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi değişkenleri ile ilişkilerinin anlamlı olup olmadığı alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.4.1. Cinsiyet

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5'te sunulan t-testi sonuçları, öğretim elemanlarının amaçlı unutmaya ($t_{(522)} = 3,00$; $p < 0,05$) ve inovasyon yönetimine ($t_{(522)} = 2,59$; $p < 0,05$) ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Amaçlı unutmaya değişkenindeki bu farklılığın, kadın öğretim elemanlarının puan ortalamasının (

$\bar{X}=3,27$, $ss=0,81$), erkek öğretim elemanlarının puan ortalamasından ($\bar{X}=3,06$, $ss=0,82$) daha yüksek olmasından kaynaklandığı belirlenmiştir.

Tablo 4.5. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği t-testi sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p	Etki Büyüklüğü
Örgütsel Öğrenme	Kadın	259	3,31	0,78	1,60	522	,110	-
	Erkek	265	3,20	0,80				
Amaçlı Unutma	Kadın	259	3,27	0,81	3,00	522	,003*	0,258
	Erkek	265	3,06	0,82				
Kazara Unutma	Kadın	259	3,57	0,76	-1,02	522	,310	-
	Erkek	265	3,63	0,73				
İnovasyon Yönetimi	Kadın	259	3,21	0,92	2,59	518,90	,010*	0,227
	Erkek	265	2,99	1,02				

Benzer şekilde inovasyon yönetimi değişkenindeki farklılığın da kadın öğretim elemanlarının puan ortalamasının ($\bar{X}=3,21$, $ss=0,92$), erkek öğretim elemanlarının puan ortalamasından ($\bar{X}=2,99$, $ss=1,02$) daha yüksek olmasından kaynaklandığı görülmüştür. Bu bulguya göre, kadın öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının amaçlı unutma ve inovasyon yönetimi düzeylerine ilişkin görüşlerinin erkek öğretim elemanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu söylenebilir.

Bu farklılıklara sebep olan etkinin derecesini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Alanyazında bağımsız örneklem t-testi için etki büyüklüğünün incelenmesinde Cohen's d değerinden yararlanılması önerilmektedir (Fritz, Morris ve Richler, 2012, s. 7). Cohen's d değerinin 0-0,20 değerleri arasında bir değer alması durumunda etkinin zayıf olduğu, 0,21-0,50 değerleri arasında etkinin bir miktar olduğu, 0,51-1,00 arasında bir değer alması durumunda etkinin orta düzeyde olduğu ve 1,00 ve üzeri bir değer alması durumunda güçlü bir etki olduğu belirtilmektedir (Cohen, Mainon ve Morrison, 2007, s. 521). Öğretim elemanlarının cinsiyetlerinin, amaçlı unutma (Cohen's $d=0,258$) ve inovasyon yönetimine ilişkin görüşleri (Cohen's $d=0,227$) üzerindeki etkisinin bir miktar olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme ($t_{(522)} = 1,60$; $p>0,05$) ve kazara unutma ($t_{(522)} = -1,02$; $p>0,05$) değişkenlerine

ilişkin görüşlerinin ise cinsiyete göre istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme ve kazara unutmaya düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği söylenebilir.

4.4.2. Yaş

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının yaş değişkeni ile örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik analiz sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelendiği tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Yaş Aralığı	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Etki büyüklüğü	Fark
Örgütsel Öğrenme	25-32	101	3,26	0,83	4-519	,362	,836	-	
	33-40	157	3,21	0,76					
	41-48	116	3,22	0,80					
	49-56	92	3,31	0,81					
	57 ve üzeri	58	3,32	0,76					
	Toplam	524	3,25	0,79					
Amaçlı Unutmaya	25-32	101	3,26	0,85	4-519	,612	,654	-	
	33-40	157	3,16	0,75					
	41-48	116	3,18	0,81					
	49-56	92	3,09	0,91					
	57 ve üzeri	58	3,10	0,82					
	Toplam	524	3,17	0,82					
Kazara Unutmaya	25-32	101	3,40	0,77	4-519	5,572	,000*	0,034	1-4, 2-4, 2-5
	33-40	157	3,51	0,72					
	41-48	116	3,61	0,77					
	49-56	92	3,78	0,70					
	57 ve üzeri	58	3,86	0,67					
	Toplam	524	3,60	0,75					

Tablo 4.6. (Devam) Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre incelendiği tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Yaş Aralığı	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Etki büyüklüğü	Fark
İnovasyon Yönetimi	25-32	101	3,25	0,97	4-519	1,115	,349	-	
	33-40	157	3,03	0,94					
	41-48	116	3,07	1,00					
	49-56	92	3,16	1,02					
	57 ve üzeri	58	2,98	0,94					
	Toplam	524	3,10	0,98					

Tablo 4.6'daki veriler incelendiğinde, örgütsel öğrenme değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretim elemanlarının 57 yaş ve üzeri olanlar, en düşük ortalamaya sahip öğretim elemanlarının 33-40 yaş aralığında olanlar olduğu görülmektedir. Amaçlı unutmaya değişkeni için en yüksek ortalamaya sahip öğretim elemanlarının yaş aralığı 25-32, en düşük ortalamaya sahip olanların yaş aralığı ise 49-56'dır. Kazara unutmaya değişkeni için öğretim elemanlarından en yüksek ortalamaya sahip yaş aralığı 57 yaş ve üzeri iken, en düşük ortalamaya sahip yaş aralığı 25-32'dir. Son olarak inovasyon yönetimi değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretim elemanlarının 25-32 yaş aralığında, en düşük ortalamaya sahip öğretim elemanlarının ise 57 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunanlar olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.6'da görüldüğü gibi, ANOVA sonuçları öğretim elemanlarının yaşları ile örgütsel öğrenme, amaçlı unutmaya ve inovasyon yönetimine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının yaşlarına göre yalnızca kazara unutmaya değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ($F_{(4-519)}=5,572$; $p<.05$) gözlemlenmiştir. Kazara unutmaya değişkenindeki anlamlı farkın kaynağını belirlemek için öncelikle Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda varyansların homojenlik şartının sağlandığı belirlenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Scheffe testinden yararlanılmıştır.

Scheffe testi sonucunda anlamlı farklılığın, 25-32 yaş ($\bar{X}=3,40$, $ss=0,77$) aralığındaki öğretim elemanları ile 49-56 yaş ($\bar{X}=3,78$, $ss=0,70$) aralığındaki öğretim elemanlarının puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Ayrıca

33-40 yaş ($\bar{X}=3,51$, $ss=0,72$) aralığındaki öğretim elemanları ile 49-56 yaş ($\bar{X}=3,78$, $ss=0,70$) ve 57 yaş ve üzeri ($\bar{X}=3,86$, $ss=0,67$) yaş aralığındaki öğretim elemanlarının ortalamaları arasında da farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre 25-32 yaş aralığındaki öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerine ilişkin görüşlerinin 49-56 yaş aralığındaki öğretim elemanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu söylenebilir. Ayrıca 33-40 yaş aralığındaki öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerine ilişkin görüşlerinin 49 yaş ve üzeri olan öğretim elemanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının kazara unutmaya düzeyine ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde, öğretim elemanlarının yaşları arttıkça yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerinin de arttığı söylenebilir.

Bu farklılığa sebep olan etkinin derecesini belirlemek amacıyla etki büyüklüğü değeri hesaplanmıştır. Alanyazında tek yönlü ANOVA için etki büyüklüğünün incelenmesinde eta kare (η^2) veya omega kare (ω^2) değerlerinden yararlanılması önerilmektedir (Olejnik ve Algina, 2003, s. 434; Ialongo, 2016, s. 152). Ancak omega kare değerinin, eta kare değerinden daha güvenilir sonuçlar ürettiği de belirtilmektedir (Albers ve Lakens, 2018; Okada, 2013, s. 129). Bu nedenle bu araştırmada tek yönlü ANOVA testlerinin etki büyüklüğünün incelenmesinde omega kare değerlerinin hesaplanmasına karar verilmiştir. Omega kare değerinin yorumlanmasında 0 ile 0.01 arası çok küçük etki, 0,01-0,06 arası küçük etki, 0,06-0,14 arası orta etki ve 0,14 ve üzeri büyük etki olarak değerlendirilmiştir (Field, 2009, s. 390). Bu bağlamda yaş değişkeninin kazara unutmaya değişkeni üzerindeki etki büyüklüğünün ($\omega^2=0,034$) küçük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.4.3. Akademik unvan

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri ile akademik unvanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Öğretim elemanlarının unvan değişkeni ile örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkilere yönelik analiz sonuçları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin akademik unvan değişkenine göre incelendiği tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Unvan	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Etki büyüklüğü	Fark
Örgütsel Öğrenme	Arş. Gör.	129	3,22	0,81	4-519	,206	,935	-	
	Öğr. Gör.	110	3,28	0,80					
	Dr. Öğr. Üyesi	90	3,28	0,76					
	Doç. Dr.	99	3,21	0,82					
	Prof Dr.	96	3,27	0,77					
	Toplam	524	3,25	0,79					
Amaçlı Unutma	Arş. Gör.	129	3,17	0,81	4-519	,914	,455	-	
	Öğr. Gör.	110	3,26	0,79					
	Dr. Öğr. Üyesi	90	3,20	0,87					
	Doç. Dr.	99	3,11	0,78					
	Prof Dr.	96	3,07	0,85					
	Toplam	524	3,17	0,82					
Kazara Unutma	Arş. Gör.	129	3,47	0,73	4-519	4,049	,003*	0,023	5-1
	Öğr. Gör.	110	3,55	0,75					
	Dr. Öğr. Üyesi	90	3,62	0,73					
	Doç. Dr.	99	3,56	0,73					
	Prof Dr.	96	3,85	0,74					
	Toplam	524	3,60	0,75					
İnovasyon Yönetimi	Arş. Gör.	129	3,13	0,97	4-519	,478	,752	-	
	Öğr. Gör.	110	3,17	0,88					
	Dr. Öğr. Üyesi	90	3,09	1,06					
	Doç. Dr.	99	3,00	0,99					
	Prof Dr.	96	3,07	1,00					
	Toplam	524	3,10	0,98					

Tablo 4.7'deki veriler incelendiğinde, örgütsel öğrenme değişkeni bağlamında en yüksek ortalamaya sahip öğretim elemanlarının öğretim görevlisi unvanına sahip olanlar, en düşük ortalamaya sahip öğretim elemanlarının ise doçent doktor unvanına sahip olanlar olduğu görülmektedir. Amaçlı unutma değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretim elemanlarının öğretim görevlisi olanlar, en düşük ortalamaya sahip öğretim

elemanlarının ise profesör doktor olanlar olduğu belirlenmiştir. Kazara unutmaya değişkeni için en yüksek ortalamaya sahip öğretim elemanlarının profesör doktor, en düşük ortalamaya sahip öğretim elemanlarının ise araştırma görevlisi unvanına sahip olanlar olduğu tespit edilmiştir. İnovasyon yönetimi değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretim elemanları öğretim görevlileri iken, en düşük ortalamaya sahip öğretim elemanları ise doçent doktor unvanına sahip olanlardır.

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, ANOVA sonuçları öğretim elemanlarının akademik unvanları ile örgütsel öğrenme, amaçlı unutmaya ve inovasyon yönetimine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığını göstermektedir. Öğretim elemanlarının akademik unvanlarına göre yalnızca kazara unutmaya değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar ($F_{(4-519)}=4,049$; $p<.05$) bulunduğu gözlemlenmiştir. Kazara unutmaya değişkenindeki anlamlı farkın kaynağını belirlemeden önce Levene testi yapılarak varyansların homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonucunda varyansların homojenlik şartının sağlandığı belirlenmiştir. Bu nedenle istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Scheffe testi uygulanmıştır.

Scheffe testi sonucunda anlamlı farklılığın, profesör doktor ($\bar{X}=3,85$, $ss=0,74$) unvanına sahip öğretim elemanları ile araştırma görevlisi ($\bar{X}=3,47$, $ss=0,73$) unvanına sahip öğretim elemanlarının puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre profesör doktor unvanına sahip olan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerine ilişkin görüşlerinin araştırma görevlisi unvanına sahip öğretim elemanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca akademik unvan değişkeninin kazara unutmaya değişkeni üzerindeki etki büyüklüğünü tespit etmek amacıyla omega-kare değeri hesaplanmıştır. Öğretim elemanlarının akademik unvanlarının, kazara unutmaya ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin ($\omega^2=0,023$) küçük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4.4.4. Çalışılan üniversite

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları üniversite arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA tekniğinden yararlanılmıştır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversite

değişkeni ile örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiye yönelik analiz sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin çalıştıkları üniversite değişkenine göre incelendiği tek yönlü ANOVA sonuçları

Değişken	Üniversite	n	\bar{X}	ss	sd	F	p	Etki büyüklüğü	Fark
Örgütsel Öğrenme	Anadolu Üni	240	3,32	0,74	2-521	3,908	,021*	0,011	1-2
	Eskişehir Osmangazi Üni	196	3,13	0,80					
	Eskişehir Teknik Üni	88	3,35	0,87					
	Toplam	524	3,25	0,79					
Amaçlı Unutma	Anadolu Üni	240	3,22	0,77	2-521	4,349	,013*	0,013	2-3
	Eskişehir Osmangazi Üni	196	3,03	0,83					
	Eskişehir Teknik Üni	88	3,30	0,91					
	Toplam	524	3,17	0,82					
Kazara Unutma	Anadolu Üni	240	3,59	0,70	2-521	6,175	,002*	0,019	1-3, 2-3
	Eskişehir Osmangazi Üni	196	3,50	0,76					
	Eskişehir Teknik Üni	88	3,83	0,78					
	Toplam	524	3,60	0,75					
İnovasyon Yönetimi	Anadolu Üni	240	3,19	0,92	2-521	5,222	,006*	0,016	1-2, 2-3
	Eskişehir Osmangazi Üni	196	2,92	0,98					
	Eskişehir Teknik Üni	88	3,23	1,07					
	Toplam	524	3,10	0,98					

Tablo 4.8'deki veriler incelendiğinde, örgütsel öğrenme değişkeni açısından en yüksek ortalamaya sahip öğretim elemanlarının Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde çalışanlar, en düşük ortalamaya sahip öğretim elemanlarının ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde çalışanlar olduğu belirlenmiştir. Amaçlı unutmaya, kazara unutmaya ve inovasyon yönetimi değişkenleri bağlamında da en yüksek ortalamaya sahip olan öğretim elemanlarının Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde çalışanlar, en düşük ortalamaya sahip öğretim elemanlarının ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde çalışanlar olduğu görülmektedir.

Tablo 4.8'deki ANOVA sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversite değişkeni ile tüm değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversite ile örgütsel öğrenme ($F_{(2-521)}=3,908$; $p<.05$), amaçlı unutmaya ($F_{(2-521)}=4,349$; $p<.05$), kazara unutmaya ($F_{(2-521)}=6,175$; $p<.05$) ve inovasyon yönetimi ($F_{(2-521)}=5,222$; $p<.05$) değişkenlerine ilişkin görüşleri arasındaki anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek için öncelikle Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda tüm değişkenler için varyansların homojenlik şartının sağlandığı saptanmış ve istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla post-hoc testi olarak Scheffe testi uygulanmıştır.

Scheffe testi sonucunda örgütsel öğrenme ile çalışılan üniversite değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın, Anadolu Üniversitesi'nde ($\bar{X}=3,32$, $ss=0,74$) çalışan öğretim elemanları ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde ($\bar{X}=3,13$, $ss=0,80$) çalışan öğretim elemanlarının puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre Anadolu Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin görüşlerinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışılan üniversite değişkeninin örgütsel öğrenme değişkeni üzerindeki etki büyüklüğünü tespit etmek amacıyla omega-kare değeri hesaplanmıştır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversitelerin, yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin ($\omega^2=0,011$) küçük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Scheffe testi sonucunda amaçlı unutmaya ile çalışılan üniversite değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın, Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde ($\bar{X}=3,30$, $ss=0,91$) çalışan

öğretim elemanları ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 3,03$ ss=0,83) çalışan öğretim elemanlarının puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının amaçlı unutmaya düzeylerine ilişkin görüşlerinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışılan üniversite değişkeninin amaçlı unutmaya değişkeni üzerindeki etki büyüklüğünü tespit etmek amacıyla omega-kare değeri hesaplanmıştır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversitelerin, yükseköğretim kurumlarının amaçlı unutmaya düzeylerine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin ($\omega^2=0,013$) küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Kazara unutmaya ile çalışılan üniversite değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın, Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 3,83$, ss=0,78) çalışan öğretim elemanları ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 3,50$, ss=0,76) ve Anadolu Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 3,59$, ss=0,70) çalışan öğretim elemanlarının puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerine ilişkin görüşlerinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışılan üniversite değişkeninin kazara unutmaya değişkeni üzerindeki etki büyüklüğünü tespit etmek amacıyla omega-kare değeri incelenmiştir. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversitelerin, yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin ($\omega^2=0,019$) küçük düzeyde olduğu saptanmıştır.

Son olarak inovasyon yönetimi ile çalışılan üniversite değişkeni arasındaki anlamlı farklılığın, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 2,92$, ss=0,98) çalışan öğretim elemanları ile Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 3,23$, ss=1,07) ve Anadolu Üniversitesi'nde ($\bar{X} = 3,19$, ss=0,92) çalışan öğretim elemanlarının puan ortalamaları arasındaki farktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeylerine ilişkin görüşlerinin, Eskişehir Teknik Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışılan üniversite değişkeninin inovasyon yönetimi

değişkeni üzerindeki etki büyüklüğünü tespit etmek amacıyla omega-kare değeri hesaplanmıştır. Öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversitelerin, yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeylerine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin ($\omega^2=0,016$) küçük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.5. Örgütsel Öğrenme, Örgütsel Unutma ve İnovasyon Yönetimi Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Araştırmanın 5. alt amacı “Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler var mıdır?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik bulgular elde etmek için değişkenler arasındaki ilişkileri incelemeye kullanılan Pearson Momentler Çarpımı korelasyon çözümleme tekniğinden yararlanılmıştır. Örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi değişkenleri arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Değişkenler arası ilişkilere yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları

	1	2	3	4
İnovasyon Yönetimi	1			
Örgütsel Öğrenme	,739**	1		
Amaçlı Unutma	,793**	,824**	1	
Kazara Unutma	-,145**	-,018	-,088*	1

Not. ** p< .001; * p <.05 N=524

Tablo 4.9 incelendiğinde, inovasyon yönetimi ile örgütsel öğrenme arasında ($r=0,739$; $p<.001$) pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. İnovasyon yönetimi ile amaçlı unutma arasında da ($r=0,793$; $p<.001$) pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. İnovasyon yönetimi ile kazara unutma arasında ise ($r=-0,145$; $p<.001$) negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Örgütsel öğrenme ile amaçlı unutma değişkenleri arasında ($r=0,824$; $p<.001$) pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. Değişkenler arasında güçlü ilişkilerin bulunması çoklu doğrusal bağlantı sorunu yaratabilmektedir. Ancak Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012, s. 35) çoklu doğrusal bağlantı probleminin korelasyon katsayısının .90’ın üzerinde

olduğu durumlar için söz konusu olduklarını belirttiklerinden, araştırma değişkenleri arasında çoklu bağlantı probleminin bulunmadığına karar verilmiştir.

Örgütsel öğrenme ile kazara unutmaya değişkenleri arasında ($r=-0,018$; $p>.05$) istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Son olarak amaçlı unutmaya ile kazara unutmaya değişkenleri arasında ($r=-0,088$; $p<.05$) negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Korelasyon analizi sonuçları değerlendirildiğinde, örgütsel unutmaya boyutunun örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ile yeterli düzeyde ilişkili bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle yapısal eşitlik modeline kazara unutmaya boyutu dahil edilmemiş ve ilerleyen analizler amaçlı unutmaya alt boyutu ile yürütülmüştür.

Ayrıca araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri daha ayrıntılı bir biçimde incelemek amacıyla değişkenlerin alt boyutları arasındaki korelasyon katsayıları da hesaplanmıştır. Korelasyon analizinde örgütsel öğrenme için alt boyutları olan bireysel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme; inovasyon yönetimi için alt boyutları olan girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı, proje yönetimi; amaçlı unutmaya için araştırmacı tarafından oluşturulan üç parsel; kazara unutmaya için de yine araştırmacı tarafından oluşturulan üç parsel gözlenen değişkenler olarak kullanılmıştır. Örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya (amaçlı unutmaya ve kazara unutmaya) ve inovasyon yönetimi değişkenlerinin alt boyutları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon katsayıları Tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10'da görüldüğü üzere araştırmanın örgütsel öğrenme, inovasyon yönetimi ve amaçlı unutmaya değişkenlerinin birbirleriyle istatistiksel olarak anlamlı ilişkilere sahip olduğu, kazara unutmaya ise yalnızca inovasyon yönetiminin bazı boyutları ile anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından bireysel düzeyde öğrenmenin; inovasyon yönetiminin girdi yönetimi alt boyutu ($r=0,441$; $p<.001$), yenilik stratejisi alt boyutu ($r=0,535$; $p<.001$), örgütsel kültür ve yapı alt boyutu ($r=0,538$; $p<.001$) ve proje yönetimi alt boyutu ile ($r=0,540$; $p<.001$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Bireysel düzeyde öğrenme ile amaçlı unutmaya boyutunun tüm parselleri arasında da (sırasıyla $r=0,605$, $r=0,589$ ve $r=0,651$; $p<.001$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu saptanmıştır.

Tablo 4.10. Değişkenlerin alt boyutları arasındaki ilişkilere yönelik Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1) Bireysel Düzeyde Öğrenme	1												
2) Grup Düzeyinde Öğrenme	.817**	1											
3) Örgütsel Düzeyde Öğrenme	.666**	.690**	1										
4) Girdi Yönetimi	.441**	.449**	.683**	1									
5) Yenilik Stratejisi	.535**	.554**	.793**	.823**	1								
6) Örgütsel Kültür ve Yapı	.538**	.578**	.774**	.812**	.876**	1							
7) Proje Yönetimi	.540**	.586**	.787**	.813**	.882**	.940**	1						
8) Amaçlı Unutma Parsel1	.605**	.634**	.783**	.603**	.705**	.700**	.709**	1					
9) Amaçlı Unutma Parsel2	.589**	.626**	.830**	.648**	.753**	.739**	.763**	.834**	1				
10) Amaçlı Unutma Parsel3	.651**	.663**	.786**	.619**	.721**	.716**	.727**	.790**	.860**	1			
11) Kazara Unutma Parsel1	.042	.014	-.074	-.061	-.128**	-.135**	-.148**	-.064	-.114**	-.083	1		
12) Kazara Unutma Parsel2	.045	-.004	-.063	-.110*	-.117**	-.155**	-.159**	-.076	-.076	-.054	.669**	1	
13) Kazara Unutma Parsel3	.018	-.002	-.035	-.079	-.087*	-.090*	-.107*	-.052	-.077	-.051	.649**	.748**	1

Not. ** p < .001; * p < .05 N=524

Tablo 4.10 incelendiğinde, örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından grup düzeyinde öğrenme ile inovasyon yönetiminin tüm alt boyutları arasında (sırasıyla $r=0,449$, $r=0,554$, $r=0,578$ ve $r=0,586$; $p<.001$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Grup düzeyinde öğrenme ile amaçlı unutmmanın tüm parselleri arasında da (sırasıyla $r=0,634$, $r=0,626$ ve $r=0,663$; $p<.001$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından örgütsel düzeyde öğrenme ile inovasyon yönetiminin girdi yönetimi alt boyutu ($r=0,683$; $p<.001$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde, inovasyon yönetiminin yenilik stratejisi ($r=0,793$; $p<.001$), örgütsel kültür ve yapı ($r=0,774$; $p<.001$) ve proje yönetimi ($r=0,787$; $p<.001$) alt boyutları ile pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Örgütsel düzeyde öğrenme ile amaçlı unutmmanın tüm parselleri arasında da (sırasıyla $r=0,783$, $r=0,830$ ve $r=0,786$; $p<.001$) pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. İnovasyon yönetiminin alt boyutlarından girdi yönetimi ile amaçlı unutmmanın tüm parselleri arasında (sırasıyla $r=0,603$, $r=0,648$ ve $r=0,619$; $p<.001$) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca amaçlı unutmmanın tüm parselleri ile inovasyon yönetiminin; yenilik stratejisi (sırasıyla $r=0,705$, $r=0,753$ ve $r=0,721$; $p<.001$), örgütsel kültür ve yapı (sırasıyla $r=0,700$, $r=0,739$ ve $r=0,716$; $p<.001$) ve proje yönetimi (sırasıyla $r=0,709$, $r=0,763$ ve $r=0,727$; $p<.001$) alt boyutları arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Kazara unutmayı temsil eden tüm parseller ile örgütsel öğrenmenin alt boyutları olan bireysel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme arasında anlamlı ilişkilerin bulunmadığı belirlenmiştir. Kazara unutmama parselleri ile inovasyon yönetiminin alt boyutları arasında ($r=-0,090$; $p<.05$ ile $r=-0,159$; $p<.001$ arasında) negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Kazara unutmama parselleri ile amaçlı unutmama parselleri arasında da anlamlı ilişkilerin bulunmadığı saptanmıştır. Bu nedenle kazara unutmama boyutu yapısal eşitlik modeli analizlerine dahil edilmemiştir.

4.6. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Örgütsel Öğrenme ve İnovasyon Yönetimi İlişkisinde Amaçlı Unutmmanın Aracılık Etkisine Yönelik Yapısal Eşitlik Modeli Analizi Bulguları

Araştırmanın 6. alt amacı “Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme, örgütsel unutmama aracılığıyla inovasyon yönetimini anlamlı bir düzeyde

yordamakta mıdır?” şeklindedir. Bu alt amaca yönelik bulgular elde edebilmek için öncelikle örgütsel öğrenme ve örgütsel unutmaya değişkenlerinin grup değişkeni olarak tanımlandığı çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Böylece örgütsel öğrenme ve örgütsel unutmaya değişkenlerinin inovasyon yönetimi değişkeninde gerçekleşen değişimin ne kadarını yordadıklarının açıklanmasına ve değişkenlerin modele olan katkılarının incelenmesine çalışılmıştır. Örgütsel öğrenme ve amaçlı unutmaya değişkenlerinin inovasyon yönetimini yordamasına yönelik hiyerarşik regresyon analizine geçilmeden önce gerekli varsayımlar test edilmiştir. Regresyon analizinin ikinci modeline yönelik yordayıcı değişkenler arasındaki eş-doğrusallığı incelemek için VIF ve tolerans değerleri incelenmiş, VIF değeri 3,120, tolerans değeri ise 0,320 olarak hesaplanmıştır. Değişkenler arasında otokorelasyon olup olmadığı Durbin-Watson değeri hesaplanarak incelenmiş ve Durbin-Watson değeri 2,146 olarak bulunmuştur. Dolayısıyla regresyon modelleri için önerilen tolerans değerinin ,02’den yüksek olması, VIF değerlerinin 10’dan küçük olması ve Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında yer alması (Field, 2009, s. 224) koşullarının sağlandığı belirlenmiştir. Örgütsel öğrenme ve amaçlı unutmaya değişkenlerinin inovasyon yönetimini yordayıp yordamadıklarına yönelik hiyerarşik regresyon analizi sonuçları Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Örgütsel öğrenme ve amaçlı unutmaya değişkenlerinin inovasyon yönetimini yordamasına yönelik hiyerarşik regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	İnovasyon Yönetimi (Toplam)							
	B	1. Adım ^a β	t	p	B	2. Adım ^b β	T	p
Örgütsel öğrenme	,748	,739	25,07	,000	,271	,267	5,85	,000
Amaçlı Unutma					1,677	,572	12,52	,000
R			0,739				0,807	
R²			0,546				0,651	
ΔR²			0,545				0,650	
F			628,27	,000			486,16	,000

^aYordayıcı: Örgütsel Öğrenme

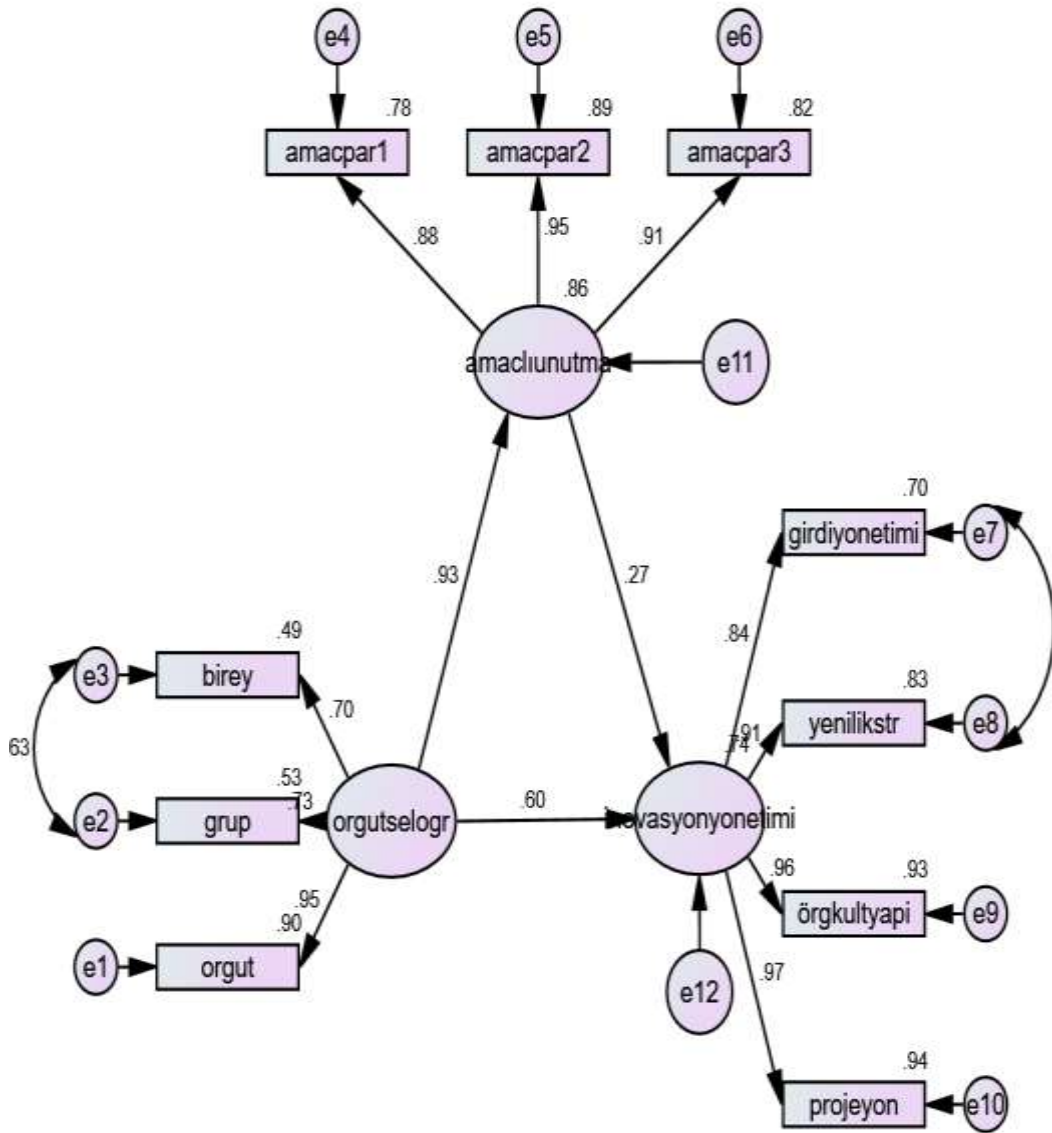
^bYordayıcı: Örgütsel Öğrenme+Amaçlı Unutma

Tablo 4.11’deki regresyon analizi sonuçları incelendiğinde, örgütsel öğrenmenin tek başına inovasyon yönetiminin %54,5’ini yordadığı görülmektedir. İkinci modelde eklenen amaçlı unutmaya değişkeni ise örgütsel öğrenme değişkeni kontrol edildiğinde inovasyon yönetiminin %10,5’ini yordamaktadır. Örgütsel öğrenme ve amaçlı unutmaya

birlikte inovasyon yönetimindeki değişimin %65,0'ini yordamaktadırlar. Bu iki değişkenin inovasyon yönetimini yordayan ikinci modele katkıları incelendiğinde, inovasyon yönetiminin en güçlü yordayıcısının amaçlı unutmama ($\beta=0,572$, $p<0,05$), en zayıf yordayıcısının ise örgütsel öğrenme ($\beta=0,267$, $p<0,05$) değişkeni olduğu görülmektedir. Bulgular, örgütsel öğrenmenin inovasyon yönetimi ile olan ilişkisini gösteren standartlaştırılmış regresyon katsayılarında amaçlı unutmama değişkeninin modele eklenmesiyle düşüş yaşandığını da göstermektedir. Örgütsel öğrenme değişkeninin standartlaştırılmış regresyon katsayısı amaçlı unutmama değişkeninin eklenmesi ile birlikte 0,739'dan 0,267'ye düşmektedir. Bu bulgu, amaçlı unutmamanın örgütsel öğrenme ile inovasyon yönetimi ilişkisinde kısmi bir aracılık etkisinin olabileceği savını destekler niteliktedir. Dolayısıyla hiyerarşik regresyon analizi bulgularının, örgütsel öğrenmenin inovasyon yönetimini amaçlı unutmama üzerinden dolaylı olarak etkileyebileceğini gösterdiği söylenebilir (Baron ve Kenny, 1986, s. 1174).

Bu ek kanıtın ardından öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenmenin, amaçlı unutmama aracılığıyla inovasyon yönetimini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordadığını belirlemek için yapısal eşitlik modeli analizi yapılmıştır. Araştırmada örgütsel öğrenme ile inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmamanın aracılık rolünün olup olmadığını belirlemek amacıyla da Baron ve Kenny (1986)'nin önerileri izlenmiştir. Bu öneriler şu şekildedir; (1) bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken anlamlı ilişkiye sahiptir, (2) bağımsız değişkenler ile aracı değişken anlamlı ilişkiye sahiptir, (3) aracı değişken ile bağımlı değişken anlamlı ilişkiye sahiptir, (4) aracı değişken modele dahil olduğunda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi azalmaktadır. Bu dört önerinin karşılanması durumunda aracılığın kısmi (*partial*) ya da tam (*fully*) olduğuna karar verilmektedir (Baron ve Kenny, 1986, s. 1174).

Aracı değişkenin modele eklenmesi ile birlikte bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasında anlamlı olmayan bir ilişki ortaya çıkması durumunda tam aracılık etkisinden; bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkide azalma meydana gelmesi durumunda ise kısmi aracılık etkisinden söz edilmektedir (MacKinnon, Fairchild ve Fritz, 2007, s. 602). Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmamanın aracılık etkisini gösteren yapısal eşitlik modeli analizinin diyagramı Şekil 4.2'de verilmiştir.



Şekil 4.2. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmanın aracılık etkisini gösteren yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları

Şekil 4.2’de sunulan öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmanın aracılık etkisini gösteren yapısal eşitlik modelinde yer alan tüm yol katsayılarının anlamlı olduğu görülmektedir. Araştırmada oluşturulan modele ilişkin standartlaştırılmış yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmamanın aracılık etkisine yönelik yapısal eşitlik modeli analizi sonuçları

Yol	Standartlaştırılmış regresyon katsayıları	Standart Hata	t	p
Amaçlı Unutma ← Örgütsel öğrenme	,928	,009	25,42	***
İnovasyon Yönetimi ← Amaçlı Unutma	,268	,146	2,24	,025*
İnovasyon Yönetimi ← Örgütsel Öğrenme	,604	,039	4,82	***

*p<0,05, **p<0,001

Şekil 4.12’de verilen modele ilişkin standartlaştırılmış katsayılar incelendiğinde, örgütsel öğrenmenin amaçlı unutmaya doğrudan etkisinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir ($\beta=0,928$; $p<0,001$). Amaçlı unutmamanın inovasyon yönetimi üzerindeki doğrudan etkisinin de olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\beta=0,268$; $p<0,05$). Son olarak örgütsel öğrenmenin inovasyon yönetimi üzerindeki doğrudan etkisi incelendiğinde, bu etkinin de olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($\beta= 0,604$; $p< 0,001$). Dolaylı etkiler incelendiğinde ise örgütsel öğrenmenin amaçlı unutma aracılığıyla inovasyon yönetimini etkilediğini gösteren standardize edilmiş dolaylı etki katsayısının ,249 olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmamanın aracılık etkisini gösteren yapısal eşitlik modelinin standartlaştırılmış katsayılarının ardından modelin uyum indeksleri incelenmiştir. Tablo 4.13’te modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri

χ^2/sd	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
3,306	,066	,024	,989	,983

Tablo 4.13’te sunulan uyum indeksleri incelendiğinde, χ^2/sd değerinin 5’ten küçük olduğu, RMSEA değerinin 0,05 ile 0,08 arasında yer aldığı, SRMR değerinin 0,05’ten küçük olduğu, CFI ve TLI değerlerinin 0,90’nın üzerinde olduğu görülmektedir. Modelin uyum indeks değerlerinin ölçüt kabul edilen değerleri karşıladığı ve dolayısıyla kurulan modelin iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Model veri uyumunun sağlanmasından sonra, modele ait doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olup olmadıklarına yönelik ek kanıt sağlamak adına kullanılan Bootstrapping yöntemine geçilmiştir. Bu yöntem ile 2000 yeniden örnekleme yapılarak bootstrapping katsayısı ile %95 güven aralığı alt ve üst sınırları belirlenmiştir. Alanyazında dolaylı etkinin %95 güven aralığında alt ve üst

sınırlarının 0'ı içermemesi durumunda, söz konusu dolaylı (aracılık) etkinin anlamlı olduğu belirtildiğinden (Shrout ve Bolger, 2002, s. 427-428), alt ve üst katsayılar incelenmiştir. Aracılık modeline ilişkin 2000 yeniden örnekleme yoluyla gerçekleştirilen bootstrapping işlemi sonucunda elde edilen bootstrapping katsayısı ve %95 güven aralığı alt ve üst sınırları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. *Aracılık modeline ilişkin bootstrapping sonuçları*

	Katsayı	Alt sınır	Üst sınır
Doğrudan Etki			
Örgütsel öğrenme → Amaçlı Unutma	,928	,218	,261
Amaçlı Unutma → İnovasyon Yönetimi	,268	-118	,642
Örgütsel Öğrenme → İnovasyon Yönetimi	,604	,243	,292
Dolaylı Etki			
Örgütsel Öğrenme → Amaçlı Unutma → İnovasyon Yönetimi	,249	-,098	,481

Tablo 4.14'teki aracılık modeline ilişkin bootstrapping sonuçları incelendiğinde, modeldeki etkilerin tamamının anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Bootstrapping işlemi sonucuna göre örgütsel öğrenmenin amaçlı unutmaya doğrudan etkisi ,928, inovasyon yönetimine doğrudan etkisi ,604 ve amaçlı unutmanın inovasyon yönetimine doğrudan etkisi ,268 olarak hesaplanmıştır. Örgütsel öğrenmenin inovasyon yönetimi üzerinde amaçlı unutma aracılığındaki dolaylı etkisi ise ,249 olarak saptanmıştır. Örgütsel öğrenmenin, amaçlı unutmaya doğrudan etkisinde güven aralıklarının ,213 ve ,261; inovasyon yönetimine doğrudan etkisinde ,243 ve ,292 olduğu görülmektedir. Amaçlı unutmanın inovasyon yönetimine doğrudan etkisinde ise güven aralıkları -,118 ve ,642 olarak belirlenmiştir. Son olarak örgütsel öğrenmenin, amaçlı unutma aracılığı ile inovasyon yönetimi üzerindeki dolaylı etkisinin güven aralıklarının -,098 ve ,481 olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla hem doğrudan etkilerin hem de dolaylı etkilerin güven aralıklarının alt ve üst sınırlarının sıfırı kapsamadığı görülmektedir. Bu bağlamda bootstrapping analizi sonucunda da örgütsel öğrenme ile inovasyon yönetimi arasındaki ilişkide örgütsel unutmanın aracılık rolünün doğrulandığı söylenebilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde ilk olarak araştırmanın amaçları ve alt amaçlarına yönelik elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir. Ardından araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretim elemanlarının görüşlerine göre yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi arasındaki ilişkide örgütsel unutmmanın aracılık rolü incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak araştırmada altı alt araştırma sorusuna yanıt aranmış olup, her bir alt amaca ilişkin sonuçlar alt başlıklar halinde ele alınarak tartışılmıştır.

5.1.1. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın ilk alt amacı öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu alt amaç için yapılan analizler sonucunda öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerini orta düzeyde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının, yükseköğretim kurumlarındaki işgörenlerin bireysel ve grup düzeyinde öğrenme yönelimine sahip olma düzeyleri ile bu öğrenmelerin örgüt içinde paylaşılması, ortak olarak anlamlandırılması ve örgütsel rutinelere dönüştürülerek örgütsel hale gelmesi konusundaki görüşlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir. Uluslararası alanyazında öğretim elemanları ile yürütülen araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Ali, 2012; Maloney, 2008; Ngoc ve Huy, 2016). Benzer şekilde Khasawneh (2011, s. 278) Ürdün'ün önde gelen üniversitelerinden Hashemite Üniversitesi'nde yürüttüğü araştırmada, öğretim elemanlarının öğrenen örgüt disiplinlerinin uygulanmasına ilişkin algılarının orta ile yüksek arasında bulunduğunu belirlemiştir. Uluslararası alanyazında yükseköğretim kurumları dışındaki örgütlerde yapılan çalışmalarda da bu bulguya benzer sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir (Goh, Cousins ve Elliott, 2006, s. 297; Haque, 2008, s.76; Hawkins, 2005, s. 61). Türkiye'de konuya ilişkin yükseköğretim kurumlarında yapılan araştırmaların da bu bulguyu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalara örnek olarak Kuru (2007)'nin Muğla Üniversitesi'ndeki akademik işgörenler

üzerinde yürütmüş olduğu çalışmada örgütsel öğrenme düzeylerinin orta düzeyde bulunması, Ulutaş'ın (2015) Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları ile yapmış olduğu çalışmada örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarının orta düzeyde olması ve Turan, Karadağ ve Bektaş'ın (2011) gelişmiş bir üniversitenin öğretim elemanları ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğretim elemanlarının örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olması gösterilebilir. Yurt içi alanyazında yükseköğretim dışındaki eğitim örgütlerinde de eğitim işgörenlerinin örgütlerinin örgütsel öğrenme düzeylerini orta düzeyde algıladıkları saptanmıştır (Aksu, 2013; Alanoğlu, 2014; Güleş ve Çağlayandereli, 2012, s. 183; Memduhoğlu ve Kuşçi, 2012, s. 749). Bu sonuçlara dayalı olarak eğitim-öğretim, araştırma ve topluma hizmet şeklinde üç temel amaca hizmet etmesi beklenen yükseköğretim kurumlarının bu amaçları gerçekleştirebilmek adına öğrenen birer örgüt olmaları gerektiği (Hussein vd., 2014, s. 302; Prelipcean ve Bejinaru, 2016, s. 475; Vatansever-Toylan ve Aydın-Göktepe, 2010, s. 61-62) alanyazında açıkça belirtilmekle birlikte, öğretim elemanlarının kurumlarını örgütsel öğrenme konusunda yeterli düzeyde bulmadıkları sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme kültüründen yoksun olduğu da sıkça vurgulanmaktadır (Freed; 2001; Kılıç ve Çiftçi-Aytekin, 2010, s. 166; Watkins, 2005, s. 414). Bu sonucun, tüm eğitim örgütleri gibi yükseköğretim kurumlarının da gevşek yapılı örgütler olmaları nedeniyle öğretim elemanlarının öğretim ve araştırma boyutlarında özerk olmaları ve yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanları arasında işbirliği ve bilgi paylaşımının yeterli düzeyde olmamasından kaynaklanabileceği ileri sürülebilir.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri alt boyutlar bağlamında incelendiğinde bireysel, grup ve örgütsel düzeyde öğrenmenin orta düzeyde gerçekleştiği biçiminde değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise örgütsel düzeyde öğrenme boyutunu en yüksek, bireysel düzeyde öğrenme boyutunu ise en düşük olarak değerlendirdikleri saptanmıştır. Alanyazında bu duruma ilişkin farklı sonuçların bulunduğu belirlenmiştir. Uluslararası alanyazında Leufvén ve arkadaşlarının (2015, s. 5) sağlık çalışanları üzerinde yaptıkları araştırmanın bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Song, Joo ve Chermack'ın (2009, s. 58) Kore'deki özel sektör çalışanları üzerinde yürüttükleri çalışmada ise katılımcıların örgütsel öğrenmenin alt boyutlarına yönelik görüşlerinin yüksekten düşüğe doğru grup düzeyinde öğrenme, örgütsel düzeyde

öğrenme ve bireysel düzeyde öğrenme şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Türkiye’de Ergin’in (2014) öğretim elemanları ile yürüttüğü araştırmada ise bireysel düzeyde öğrenme boyutunun en yüksek düzeyde, örgütsel düzeyde öğrenme boyutunun ise en düşük düzeyde değerlendirildiği belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucu bu çalışmanın bulgusu ile örtüşmemekle birlikte, Ergin’in (2014) çalışmasında bireysel düzeyde öğrenme boyutunun öğretim elemanlarının kendi faaliyetlerini değerlendirmelerine yönelik olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla araştırmada bireysel düzeyde öğrenme boyutunun yüksek bulunmasının nedeninin sosyal beğenilirlik etkisinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu araştırmada ise sosyal beğenilirlik etkisinin önüne geçmek amacıyla bireysel düzeyde öğrenme boyutu öğretim elemanlarının meslektaşlarının bireysel öğrenme düzeyine yönelik olarak ifade edilmiştir. Sonuç olarak bu araştırmada öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme boyutlarından örgütsel düzeyde öğrenmeyi diğerlerinden daha yüksek değerlendirmelerinin nedeni, öğretim elemanlarının kurumları ile özdeşleşme düzeylerinin yüksek olması ile ilişkilendirilerek açıklanabilir.

Araştırmada en yüksek ortalamaya sahip boyut örgütsel düzeyde öğrenme boyutudur. Örgütsel düzeyde öğrenme, öğrenmenin sistemlere, politikalara, prosedürlere, örgütün zihinsel modellerine, iş süreçlerine ve bilgi sistemlerine yerleştirilmesini ifade etmektedir (Marsick ve Watkins, 2001, s. 32). Örgütsel düzeyde öğrenme açısından örgüt içinde öğrenilenleri paylaşmaya yönelik sistemlerin kurulması, çalışanların öğrenme konusunda ortak bir vizyon oluşturmaları ve bu vizyon doğrultusunda çalışanlara yetki ve sorumlulukların dağıtılması gibi faaliyetler önem arz etmektedir (Marsick, 2013, s. 130; Marsick ve Watkins, 1999, s. 11). Bu durumda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarını, örgütsel öğrenmeye yönelik örgütsel sistemlerin, süreçlerin ve prosedürlerin işletilmesi açısından orta seviyede buldukları söylenebilir. Bu anlamda yükseköğretim kurumlarında örgütsel düzeyde öğrenme düzeyinin artırılabilmesi için bu kurumlarda liderlik ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir (Collinson ve Cook, 2007, s. 32).

Örgütsel düzeyde öğrenme boyutundan sonra öğretim elemanlarının görüşlerine göre en yüksek ortalamaya sahip boyut, grup düzeyinde öğrenmedir. Öğretim elemanlarının bu boyuttaki maddelere de “Orta Düzeyde Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Grup düzeyinde öğrenme, uyumlu ve işbirliğine dayalı bir eylem kapasitesi için yeni bilgilerin grup içinde karşılıklı olarak oluşturulmasını ifade

etmektedir (Marsick ve Watkins, 2001, s. 32). Bu boyut, gruplarda etkili bir biçimde çalışma, belirli konular için doğru insanları görevlendirme, hem başarıları hem de başarısızlıkları paylaşmaya hazır olma, çeşitliliği destekleme, çatışmaları etkili bir biçimde yönetme gibi faaliyetleri kapsamaktadır (Bontis, Crossan ve Hulland, 2002, s. 443). Bu durumda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının; grup çalışmalarında etkili bir işbölümü ve işbirliğinin olması, açık bir iletişimin olması, kararlara katılımın sağlanması, sorumlulukların paylaşılması, çatışmaların etkili bir biçimde çözülmesi, yeni öğrenilen bilgilerin paylaşılması ve gruptakilerin birbirlerini öğrenmeye teşvik etmeleri gibi konularda görev yaptıkları kurumları orta seviyelerde buldukları söylenebilir. Alanyazında grup düzeyinde öğrenmenin bireysel öğrenmelerin toplamından daha öte bir kavram olduğu, grup düzeyinde öğrenme için bireysel öğrenmelerin paylaşılması ve meslektaşlar arasında iyi bir iletişim ve güven ortamının yaratılmasının önem taşıdığı belirtilmektedir (Lucas, 1999, s. 595-596). Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarında grup düzeyinde öğrenmelerin iyileştirilmesi adına öğretim elemanlarının bireysel öğrenmelerini paylaşmalarını teşvik edecek ortamlar yaratılması önerilebilir. Böylece yükseköğretim kurumlarında grup düzeyinde öğrenme düzeyinin artırılması için grupların teknik becerilerinin geliştirilmesinin (Collinson ve Cook, 2007, s. 32) ve “birlikte yaşama kültürünün” öğrenilmesinin (Ayhan, 2010, s. 82) mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Örgütsel öğrenmenin alt boyutları açısından öğretim elemanlarının görüşlerine göre en düşük ortalamaya sahip boyut, bireysel düzeyde öğrenme boyutudur. Bireysel düzeyde öğrenme, öğretim elemanlarının öğrenmeye açıklık, deneysel faaliyetlerde bulunma, yeni deneyimlere açıklık, yeni ve farklı şekillerde düşünme, dış çevreyi izleme, kendi uzmanlık alanları ile ilgili yetkinliklerini geliştirme (Bontis, Crossan ve Hulland, 2002, s. 442) gibi konularda meslektaşlarının ne düzeyde olduklarına ilişkin algılarını yansıtmaktadır. Bu durumda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının meslektaşlarının öğrenmeye, gelişmeye ve yeni deneyimlere açıklık konusunda yeterli çabayı göstermediklerini düşündükleri söylenebilir. Bu anlamda yükseköğretim kurumlarında bireysel düzeyde öğrenme düzeyinin artırılması için yükseköğretim kurumlarının işgörenlerinin teknik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir (Collinson ve Cook, 2007, s. 32). Ayrıca tüm örgütlerde olduğu gibi yükseköğretim kurumlarında da örgütsel öğrenmenin temelini bireylerin öğrenmeleri oluşturmaktadır. Bireysel düzeyde öğrenme olmadan grup düzeyinde ya da örgütsel düzeyde öğrenmelerin gerçekleşmesi

olası görünmemektedir (Kaçmaz, 2015, s. 177). Bu anlamda yükseköğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarına öğrenmeye açık olma, uzmanlık becerilerini geliştirme ve yenilikleri takip etme konusunda önemli görevler düştüğü çıkarımında bulunulabilir.

Araştırma sonucunda en dikkat çeken sonuç ise, öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme boyutlarından örgütsel düzeyde öğrenmeyi grup ve bireysel düzeyde öğrenmeye göre daha yüksek değerlendirmeleri ve bu durumun örgütsel öğrenmeye ilişkin alanyazının kuramsal yapısı ile örtüşmemesi olmuştur. Çünkü örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için, örgüt içinde, bireysel öğrenme düzeylerinden örgütsel öğrenme düzeyine geçişi sağlayacak bir köprünün kurulması gereklidir (Erigüç ve Balçık, 2007, s. 79). Ancak elde edilen sonuç değerlendirildiğinde, böyle bir köprünün geliştirilmeden örgütsel öğrenmenin daha ön plana çıktığı görülmektedir. Bu durumun ortaya çıkmasında sözü edilen köprünün geliştirilmesi için gerekli görülen bireyler arasında, grup içinde, gruplar arasında ve örgüt düzeyindeki iletişim, şeffaflık, bütünleşme, takım çalışması gibi unsurların gelişiminde sorunlar olabileceği ileri sürülebilir. Öte yandan görev yapılan yükseköğretim kurumlarının bireysel ve grup düzeyindeki öğrenme eksikliklerine karşın güçlü bir öğrenme kültürüne sahip olmaları nedeni ile bireylerin ve grupların öğrenme düzeylerinin önüne geçtiği değerlendirilmesine ulaşılabilir.

5.1.2. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacı öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaca yönelik yapılan analizler sonucunda öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının amaçlı unutmaya düzeylerine ilişkin “Orta Düzeyde Katılıyorum” ve kazara unutmaya düzeylerine ilişkin ise “Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında amaçlı unutmaya düzeyini orta seviyede, kazara unutmaya düzeyini ise yüksek olarak değerlendirdikleri ifade edilebilir.

Örgütsel unutmaya amaçlı unutmaya alt boyutu, örgütlerin artık ihtiyaç duyulmayan örgütsel bilgidan kurtulmaya yönelik istemli çabalarını ifade eden bir kavramdır. Örgütlerin yeni şeyler öğrenmek ve işleri daha uygun yollarla yapabilmek için eski rutinleri ve uygulamaları bir şekilde unutmaları gerektiği varsayımına dayanan amaçlı unutmaya (Martin de Holan ve Phillips, 2011, s. 437), örgütsel öğrenmenin tamamlayıcısı

olarak değerlendirilmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 49). Bu araştırmada amaçlı unutmaya, kurumun; çağın gereklerine uygun olmayan uygulamalarını yenileri ile değiştirmesini, işleyişini aksatan güncel olmayan uygulamaları bırakmasını, daha önce başarısızlığa neden olan çalışma yöntemlerinden kaçınmasını, gerçekleştirilecek yeniliklerin gerekçelerini çalışanlar ile paylaşmasını ve çalışanların yerleşik uygulamalar yerine yenilerini kullanmaya istekli olmalarını ifade etmektedir. Örgütlerin hayatta kalmaları ve rekabet avantajı elde edebilmeleri açısından örgütsel öğrenme kadar amaçlı unutmaya da etkin bir şekilde hayata geçirilmesi önem taşımaktadır (Brunsson, 1998, s. 422). Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarını amaçlı olarak birtakım bilgilerin unutulması konusunda orta seviyelerde buldukları söylenebilir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarında etkili bir bilgi yönetim mekanizması sağlanabilmesi adına örgütsel unutmaya faaliyetlerinin daha etkin şekilde işletilmesi ve yönetilmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında farklı sektörlerde yapılmış olan araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Örneğin eczacılık çalışanları üzerinde yürütülen iki çalışmada katılımcıların amaçlı unutmaya ilişkin görüşlerinin orta seviyede olduğu belirlenmiştir (Nafei, 2017, s. 201; Nafei, 2019, s. 120). Amaçlı unutmaya türlerinden öğrenmemeye ilişkin yapılan çalışmalarda ise katılımcıların görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu çalışmalara rastlanmıştır (Wang, Qi ve Zhao, 2019, s. 9; Wang vd., 2017, s. 1586). Türkiye’de örgütsel unutmaya nicel olarak ölçen tek bir araştırmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmada örgütsel unutmaya, eskiyen örgütsel bilginin ve iş yapma alışkanlıklarının ortadan kaldırıldığı bir eylem olarak tanımlanmış ve örgütsel unutmaya her iki boyutu ile değil, daha çok kasıtlılık, amaçlılık, bilinçlilik gerektiren amaçlı unutmaya boyutu açısından ele alınmıştır. İstanbul ilindeki kurumsal örgütlerde çalışan 268 katılımcı ile yürütülen bu çalışma sonucunda, çalışanların kurumlarının amaçlı unutmaya düzeylerine ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” yönünde olduğu belirlenmiştir (Yıldız, 2019). Söz konusu araştırmanın bulgusu ile bu araştırmadan elde edilen bulgu arasındaki farklılığın nedeninin, öğretim elemanlarının etkili olmayan alışkanlıklardan kaçınma ve öğrenmeme gibi faaliyetleri kapsayan amaçlı unutmaya konusunda, çalıştıkları yükseköğretim kurumlarından beklentilerinin yüksek olmasından kaynaklandığı öne sürülebilir.

Örgütsel unutmaya kazara unutmaya alt boyutu, örgütteki bazı değerli bilgilerin bilinçsiz bir biçimde kaybedilmesini ifade etmektedir. Örgütlerin gelişimini, etkililiğini ve performansını olumsuz yönde etkileyen kazara unutmaya (Martin de Holan, Phillips ve

Lawrence, 2004, s. 46), örgütlerin kaçınması gereken bir unutma türü olarak nitelendirilmektedir. Kazara unutma, personel değişiklikleri, elde edilen bilgilerin kurumsal hale getirilememesi, örgütsel amaçların çalışanlara yeterince aktarılamaması, kurum kültürünün zayıf olması, örgütte çok fazla ve art arda değişimlerin yaşanması gibi nedenlerle örgüt açısından önemli olan bilgilerin kaybını ifade etmektedir. Araştırmada öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında kazara unutma oranını yüksek buldukları saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kazara unutmayı yüksek olarak değerlendirmelerinin neticesinde yükseköğretim kurumlarında çeşitli nedenlerden kaynaklı olarak değerli bilgilerin istem dışı bir biçimde kaybolduğunu düşündükleri söylenebilir. Alanyazında kazara unutmanın nedenleri arasında; örgütteki takımların dağılması, işgören devir hızının yüksek olması (Eryılmaz, 2016, s. 66), rutinlerin unutulması, yakın çalışma ilişkilerinin bozulması, önemli belgelerin kaybolması, örgütlerin küçülmeye gitmesi (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence (2004, s. 47), örgütsel değişimlerin hızının artması (Pollitt, 2000, s. 8) ve yeni elde edilen bilgilerin örgüt içinde yayılamaması (Othman ve Hashim, 2004, s. 276) gibi nedenler sıralanmaktadır. Bu nedenler ışığında, öğretim elemanlarının kazara unutma düzeylerini yüksek değerlendirmelerinin; kurumlarındaki bilgi kayıt sistemlerinin etkin olmamasından, çok sık örgütsel değişim faaliyetlerine girişilmesinden ve yeni bilgilerin örgüt üyelerine yeterince yayılamamasından kaynaklandığı öne sürülebilir. Bu nedenlerin arkasında ise araştırmaya konu edilen yükseköğretim kurumlarının devlet üniversiteleri olmalarının yer aldığı söylenebilir. Oysaki yükseköğretim kurumlarının her alanda yaşanan değişimlerle başa çıkabilmek için olumsuz sonuçlar üreten unutmaları en az düzeyde tutmaları gerektiği düşünülmektedir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının değerli bilgilerin kaybını önlemek adına bilgi kaybına neden olan kaynakları araştırarak bu konuda önlemler almaları gerektiği sonucuna ulaşılabılır. Alanyazında Mısır'daki eczacılık sektörü çalışanları üzerinde yürütülen bir araştırmada da katılımcıların kazara unutmaya ilişkin görüşlerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (Nafei, 2019, s. 120). Bir başka çalışmada ise katılımcıların kazara unutmaya ilişkin görüşlerinin orta seviyede olduğu görülmüştür (Nafei, 2017, s. 201). Ancak yükseköğretim kurumları özelinde kazara unutma düzeyini inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Genel olarak örgütsel unutmanın araştırmacıların ilgisini son yıllarda çekmeye başlayan ve bu nedenle uygulamalı çalışmaların oldukça az olduğu bir konu olduğu görülmektedir (Klammer ve Gueldenberg, 2019, s. 860). Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların

genellikle kuramsal (Azmi, 2008; Klammer ve Gueldenberg, 2019; Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004) veya nitel (Eryılmaz, 2015; Fernandez ve Sune, 2009; Martin de Holan ve Phillips, 2004b, Yıldız ve Keskinlik, 2015) ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle bu araştırmada kullanılan ölçeğin farklı araştırmacılar tarafından yürütülecek çalışmalarda kullanılarak sonuçların karşılaştırılması gerektiği söylenebilir.

5.1.3. Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın üçüncü alt amacı öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç için yapılan analizler sonucunda öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeylerine ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnovasyon yönetimi; bir örgütün insan ilişkilerini, iş süreçlerini ve teknolojiyi inovasyonu gerçekleştirecek ve teşvik edecek biçimde yönetmesini ifade etmektedir (Elçi, 2007, s. 155). İnovasyon yönetimi, örgütlerin değişimlere uyum sağlamak için gerçekleştirdikleri inovasyon sürecini kontrol edebilmek amacıyla yürüttükleri yönetsel faaliyetlerin ne düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının değişimlere ayak uydurabilmeleri için hayata geçirmeleri gereken inovasyonları teşvik eden bir yönetim mekanizmasına sahip olma düzeyini ne düşük ne de yüksek olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Oysaki yükseköğretim kurumları küreselleşme baskısı, yükseköğretime yönelik değişen arz ve talep ile yükseköğretim finansmanının değişmesi gibi nedenlerle (Brennan vd., 2014, s. 4) en fazla inovatif olması beklenen kurumlar arasında yer almaktadır. Yükseköğretim kurumlarının ülkelerin refah ve yaşam kalitesi artışının anahtarı olarak değerlendirilen inovasyonları (Işık ve Kılınç, 2011, s. 14) gerçekleştirebilmeleri için ise inovasyon yönetimi süreçlerini daha etkili ve verimli bir biçimde hayata geçirmeleri gerektiği çıkarımında bulunulabilir. Uluslararası alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde, farklı sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Walker ve arkadaşları (2011, s. 375) çeşitli yerel yönetimlerde çalışanlar ile yürüttükleri araştırmada, çalışanların yönetim inovasyonuna ilişkin görüşlerinin orta ile yüksek seviyeler arasında olduğunu belirlemişlerdir. Saunila, Pekkola ve Ukka (2014, s. 242) küçük ve orta ölçekli işletmelerde gerçekleştirdikleri araştırmada, örgütlerin inovasyon kapasitesinin ne düzeyde olduğunu; katılımcı liderlik kültürü, örgüt iklimi ve refah, fikir üretimi ve yapıların düzenlenmesi gibi inovasyon yönetimi boyutlarına benzer boyutlar

aracılığıyla ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda ise işgörenlerin örgütlerin inovasyon kapasitelerini yüksek olarak değerlendirdiklerini belirlemişlerdir. Ancak bu çalışmanın yükseköğretim kurumları özelinde gerçekleştirilmiş olması ve sözü edilen diğer çalışmalardaki kurumlardan farklı olarak yükseköğretim kurumlarının gerek Ar-Ge birimleri gerek teknoparkları aracılığıyla inovasyonlara öncülük etmeleri gereken örgütler olmaları nedeniyle, öğretim elemanlarının kurumlarından beklentilerinin yüksek olduğu öne sürülebilir. Ancak ulusal ve uluslararası alanyazında öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının gerçekleştirecekleri inovasyonlara aracılık edecek bir yeterliliği olarak değerlendirilen inovasyon yönetimi düzeylerine ilişkin görüşlerinin incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durumun nedenleri; uluslararası alanyazında inovasyon yönetimine ilişkin alanyazın taramasına dayalı olan araştırmaların sayıca fazla olması (Adams, Bessant ve Phelps, 2006; Busse ve Wallenburg, 2011; Eveleens, 2010), inovasyonun doğası gereği ölçümü zor bir kavram olması (Bülbül, 2012a, s. 169) ve yeterli sayıda nicel araştırmaya ulaşılamamış olması şeklinde sıralanabilir.

Yurtiçinde ise inovasyon yönetimi ile ilgili daha fazla sayıda nicel araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmaların sonuçları incelendiğinde de farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bunlara örnek olarak; Bülbül'ün (2012b, s. 53) okul yöneticilerinin kendilerinin yenilik yönetimi düzeylerini değerlendirdikleri çalışmasında yenilik yönetimi ve tüm alt boyutlarına “Tamamen Katılıyorum” yönünde görüş bildirmeleri ile Esen'in (2016) okul öncesi öğretmenlerinin, okul müdürlerinin yenilik yönetimini “Çok Katılıyorum” düzeyinde algılamaları gösterilebilir. Açıroğlu-Bakır (2016, s. 5) okul yöneticilerinin kendi inovasyon yönetimi düzeylerini “Çok Katılıyorum” düzeyinde algıladıklarını, Göl (2012, s. 75) öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının da “Çok Katılıyorum” düzeyinde olduğunu saptamıştır. Görgel'in (2018, s. 55) çalışmasında ise öğretmenlerin okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının, bu çalışmadakine benzer şekilde “Orta Düzeyde Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ancak aynı araştırmada okul yöneticilerinin kendi yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının “Çok Katılıyorum” şeklinde olduğu da saptanmıştır (Görgel, 2018, s. 67). Son olarak Ömür'ün (2014, s. 121) liselerde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerini orta düzeyde değerlendirdiği çalışmasının, bu araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, alanyazındaki araştırmaların genellikle MEB'e bağlı

ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürütülmüş olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın ise yükseköğretim kurumunda yürütülmüş olması nedeniyle, öğretim elemanlarının görüşlerinin orta düzeyde bulunmasının, öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının daha inovatif olmaları yönündeki beklentilerinden kaynaklandığı söyleyebilir.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri alt boyutlar bağlamında incelendiğinde, öğretim elemanlarının görüşlerinin tüm alt boyutlar için (girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı, proje yönetimi) orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu Ömür'ün (2014, s. 121) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğretim elemanlarının inovasyon yönetiminin alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise, yenilik stratejisi boyutunu en yüksek, proje yönetimi boyutunu ise en düşük olarak değerlendirdikleri söylenebilir. Kurnaz (2013) öğretim elemanlarının inovasyon yönetimi algılarını incelediği araştırmasında, öğretim elemanlarının girdi yönetimi boyutuna ilişkin görüşlerinin düşük ile orta arasında, yenilik stratejisi boyutunda orta ile yüksek arasında, örgütsel kültür ve yapı ile proje yönetimi boyutlarında ise yüksek ile çok yüksek arasında olduğunu belirlemiştir. Bülbül (2012b, s. 53) yöneticilerin kendilerini en çok örgütsel kültür ve yapı, ikinci sırada proje yönetimi, üçüncü sırada yenilik stratejisi ve en son sırada ise girdi yönetimi boyutunda yeterli gördüklerini belirlemiştir. Bir başka çalışmada, öğretmenlerin yöneticilerini en çok örgütsel kültür ve yapı ile yenilik stratejisi, ikinci sırada proje yönetimi ve son olarak ise girdi yönetimi alt boyutunda yeterli buldukları ortaya konmuştur (Şahin, 2018, s. 61). Araştırma sonuçlarında gözlenen bu farklılıkların nedeni, çalışılan evrenlerin farklı olması şeklinde değerlendirilebilir.

Öğretim elemanlarının yenilik stratejisi boyutundaki maddelere “Orta Düzeyde Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Yenilik stratejisi, genel olarak örgütün rekabet ortamında yeni ürünler ve yeni pazarlama yöntemleri geliştirmeye yönelik tavrını betimlemek için kullanılmaktadır (Dyer ve Song, 1998, s. 508). Bu çalışmada ise yenilik stratejisi, örgüt yönetiminin inovasyonlara açık olması ve bununla ilgili her türlü teşviki sağlama bağlamında ele alınmıştır. Bu anlamda çalışmaya katılan öğretim elemanlarının; fakülte yöneticilerinin, inovasyona yönelik etkinliklere katılım konusunda destek sağlama, gerekli bilgi kaynaklarının teminini sağlama, inovasyonların ve inovasyon vizyonunun yayılmasını sağlama hususundaki performanslarını orta düzeyde buldukları söylenebilir. Örgütün yenilik stratejisinin

geliştirilmesi açısından örgüt dışındaki ekonomik, sosyal ve teknolojik çevrenin analizi, örgüt yapısının ve kaynaklarının analizi, örgütün genel stratejisinin tespiti, örgütün bilgi ve iletişim potansiyelinin belirlenmesi ve örgütün ekonomik gücünün ortaya konulmasının önem taşıdığı belirtilmektedir (Durna, 2002, s. 127-128). Bu anlamda yükseköğretim kurumları yöneticilerinin stratejik planlamalarını inovasyonları daha fazla teşvik edici bir biçimde yapmaları gerektiği ifade edilebilir.

Öğretim elemanlarının girdi yönetimi boyutundaki maddelere “Orta Düzeyde Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Girdi yönetimi boyutu, örgütün inovasyon faaliyetleri için insan, fiziksel kaynak ve finans gibi çeşitli kaynakların ne düzeyde sağlandığını ifade etmektedir (Adams, Bessant ve Phelps, 2006, s. 26). Bu araştırmada öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında inovasyon çalışmalarının kaynağı olan fiziksel kaynakları, insan ve maddi kaynakları tahsis etme konusunda orta seviyede buldukları söylenebilir. TÜİK (2018) verilerine göre gayrisafi yurtiçi Ar-Ge harcamasının Gayri Safi Yurtiçi Hasıla (GSYH)’ya oranı 1.03’tür. Ar-Ge harcamalarına yapılan 38533672884 TL’nin %60,44’ü mali ve mali olmayan şirketlere, %30,32’si yükseköğretim sektörüne ve %9,24’ü ise genel devlete ayrılmıştır. Ancak yükseköğretim sektöründe Ar-Ge harcamalarına ayrılan payın, %51,89’unun Ar-Ge personel harcamasına, %32,64’ünün diğer cari Ar-Ge harcamalara ve %15,47’sinin Ar-Ge yatırım harcamalarına ayrıldığı da belirlenmiştir (TÜİK, 2018). Bu veriler ışığında öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarında inovasyon faaliyetleri için insan, fiziksel kaynak ve finans gibi kaynakların sağlanma düzeyini ifade eden girdi yönetimi boyutunu orta düzeyde değerlendirmelerinin nedeni, Ar-Ge yatırım harcamalarına yapılan yatırımların insan kaynaklarına yapılan yatırıma kıyasla düşük olması ile açıklanabilir.

İnovasyon yönetiminin bir diğer boyutu örgütsel kültür ve yapı boyutudur. Bu boyut kurum yöneticilerinin yaratıcılığı ve inovasyonu teşvik etmeleri, yenilikçi personele değer vermeleri, onları takdir etmeleri ve kurumda yenilikçi anlayışın öneminin vurgulanması gibi kurumda inovasyon kültürünün geliştirilmesine ilişkin öğelerle ilişkilidir. Öğretim elemanlarının örgütsel kültür ve yapı boyutundaki maddelere de “Orta Düzeyde Katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu anlamda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının kurumlarında inovasyon kültürünü destekleyecek bir kültürün ve bu kültürü destekleyecek örgütsel yapıların orta seviyelerde olduğunu düşündükleri söylenebilir. Alanyazında inovasyonu destekleyen bir örgüt kültürünün

temel özellikleri; çalışanların yönetime güvenmesi ve onları desteklediğini hissetmeleri, ödül sisteminin inovasyon faaliyetlerini destekleyici bir yapıda olması ve iş yükünün inovatif davranışlara olanak tanıyacak düzeyde olması olarak sıralanmaktadır (Chandler, Keller ve Lyon, 2000, s. 62). Çalışmanın bu sonucuna dayalı olarak, yükseköğretim kurumlarında güven ilişkilerinin istenen düzeyde gelişmediği, inovasyonu destekleyici ödül sistemlerinin istenen düzeyde olmadığı, yenilikçi anlayış ve kültürün gelişmeye açık yanlarının olduğu ileri sürülebilir.

İnovasyon yönetiminin son alt boyutu olan proje yönetimi, girdileri pazarlanabilir bir inovasyona dönüştüren süreçlerle ilgilidir (Adams, Bessant ve Phelps, 2006, s. 36). Öğretim elemanları proje yönetimi boyutundaki maddelere “Orta Düzeyde Katılıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının yöneticilerini, yenilikçi projeler seçme, projeleri hayata geçirme, projeleri değerlendirme ve bu projeleri yürütürken örgütün çeşitli fonksiyonlarını dâhil etme bakımından orta seviyede değerlendirdikleri söylenebilir. Proje yönetiminde başarılı olunabilmesi için proje gruplarında yer alan üyelerin; disiplinlerarası çalışmalara yatkın olmaları, üyeler arasında iletişim ve işbirliğinin yüksek olması, grupların özerk olması, proje sürecine ilişkin sorumluluk sahibi olmaları, nitelik ve bilgi açısından yetkin proje liderlerine sahip olmaları gerektiği belirtilmektedir (Ernst, 2002, s. 14-15). Bu anlamda yükseköğretim kurumlarında gerek ulusal gerekse uluslararası projeler yürütülmekle birlikte, öğretim elemanlarının bu projelerde başarılı olunabilmesini ve inovasyonların gerçekleştirilmesini sağlayacak proje gruplarını bu nitelikler açısından yeterli bulmadıkları çıkarımında bulunulabilir.

5.1.4. Öğretim elemanlarının belirli demografik özellikleri ile araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın bir diğer alt amacı öğretim elemanlarının belirli demografik özellikleri ile yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesidir. Öğretim elemanlarının sırasıyla cinsiyet, yaş, akademik unvan ve çalışılan üniversite değişkenlerine göre yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin farklılaşmış farklılaşmadığına ilişkin sonuçlara ve buna ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.4.1. Cinsiyet

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Uluslararası alanyazında yükseköğretim kurumlarında yürütülen bir çalışmada cinsiyet değişkeninin öğretim elemanlarının örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirtilmektedir (Khasawneh, 2011, s. 280). Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde de araştırma bulgularının bu bulguyu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Bu çalışmalara örnek olarak Kuru'nun (2007, s. 68) Muğla Üniversitesi'ndeki akademik işgörenler ile yürüttüğü araştırmada örgütsel öğrenmeyi algılama düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmaması, Ulutaş'ın (2015, s. 126) Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan öğretim elemanları ile gerçekleştirdiği çalışmada öğretim elemanlarının örgütsel öğrenmeye ilişkin algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı ilişkilerin bulunmaması, Tiltay'ın (2009, s. 81) çalışmasında öğretim elemanlarının Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmaması ve Vatansever-Toylan ve Aydın-Göktepe'nin (2010, s. 67) çalışmasında da Kırklareli Üniversitesi'nde görev yapan öğretim görevlilerinin öğrenen organizasyona ilişkin algı düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması gösterilebilir. Ayrıca eğitim örgütlerinde farklı paydaşlar üzerinde yapılan araştırmalarda cinsiyetin, katılımcıların öğrenen örgüte ilişkin görüşleri üzerinde etkisinin bulunmadığına işaret eden sonuçları da (Aksu, 2013, s. 77; Alanoğlu, 2014, s. 109; Recepoğlu, 2013, s. 620), bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Dolayısıyla cinsiyetin öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının öğrenen örgüt olma düzeylerine ilişkin görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre örgütsel unutmaya amaçlı unutmaya boyutu açısından anlamlı bir farklılık olduğu, kazara unutmaya boyutu açısından ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre kadın öğretim elemanlarının örgütsel unutmaya amaçlı unutmaya boyutuna

yönelik görüşlerinin erkek öğretim elemanlarından daha olumlu olduğu söylenebilir. Alanyazında örgütsel unutm ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak bu araştırmadan elde edilen bulgunun nedeninin, işgörenlerin örgüte karşı geliştirdikleri olumsuz inanç, tutum ve davranışlara işaret eden örgütsel sinizm kavramı (Kalağan ve Güzeller, 2010, s. 84) ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar erkek işgörenlerin örgütlerine yönelik olumsuz inanç, tutum ve davranışlarının kadın işgörelere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir (Mirvis ve Kanter, 1991, s. 56). Dolayısıyla kadın işgörelerin örgütlerini daha olumlu değerlendirme eğiliminde oldukları, olumsuz duygu ve düşüncelerini erkeklere oranla daha az yansıttıkları belirtilmektedir. Amaçlı unutm değişkeni de örgütlerin gelişimi, öğrenmesi ve amaçlarına ulaşması bakımından olumlu bir değişken olması nedeniyle, kadın öğretim elemanlarının bu boyutta daha olumlu değerlendirmeler yapmalarının, onların örgütlerine karşı daha olumlu ve yapıcı görüşler paylaşma eğilimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca Bozkurt ve Ercan'ın (2017) çalışmalarında elde ettikleri; kadın öğretim elemanlarının eğitim ve öğretim çalışmalarıyla ilgili olarak paydaşlara güvenmesini ve onlarla işbirliğinde bulunma istekliliğini vurgulayan bir kavram olan akademik iyimserlik düzeylerinin erkek öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu yönündeki sonucun da araştırmanın bu bulgusu ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeninin karşılaştırılabilmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının cinsiyetlerine göre yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Çalışmada kadın öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin erkek öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu yükseköğretim kurumları dışındaki eğitim örgütlerinde yürütülen çalışmaların sonuçları ile örtüşmemektedir.

Örneğin; Göl (2012, s. 82) Kırklareli ilinde ilköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarını incelediği çalışmasında öğretmenlerin yöneticilerin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Bülbül (2012b, s. 57) okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Top (2011, s. 59)

ilköğretim okulu yöneticilerinin inovasyon yönetimi tutumlarını incelediği araştırmasında cinsiyet değişkeni ile inovasyon yönetimi tutumu arasında herhangi bir ilişki olmadığını belirlemiştir. Benzer şekilde Ömür (2014, s. 171) öğretmenlerin lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır. Ancak alanyazında öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimine ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkeni ile ilişkili olup olmadığının ileriki araştırmalarla açıklığa kavuşturulacağı söylenebilir.

5.1.4.2. Yaş

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının yaşları ile yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tiltay (2009, s. 83) da öğretim elemanlarının Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin görüşlerinin yaşa göre farklılaşmadığını belirlemiştir. Ayrıca eğitim örgütlerinde farklı paydaşlar üzerinde yapılan araştırmalarda da yaşın katılımcıların öğrenen örgüte ilişkin görüşleri üzerinde etkisinin bulunmadığını belirten sonuçlara rastlanmıştır (Aksu, 2013, s. 66; Alanoğlu, 2014, s. 119). Kuru (2007, s. 68)'nin Muğla Üniversitesi'ndeki akademik ve idari işgörenler ile yürüttüğü çalışmada ise akademik işgörenlerin örgütsel öğrenmeyi algılama düzeylerinin yaşa göre farklılaştığı ve bu farklılaşmanın 51 yaş ve üzeri olanlar lehine olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile örtüşmeyen bu bulgunun, araştırmaya dahil edilen evren ve örneklemelerin farklı olması, kullanılan veri toplama araçlarının birbirinden farklı olması gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ancak alanyazındaki çalışmalarda genellikle yaşın eğitim işgörenlerinin örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşlerini etkilemediği yönündeki bulguların daha fazla sayıda olduğu görülmektedir. Bu nedenle yaşın öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin görüşlerini etkileyen bir değişken olmadığı çıkarımında bulunulabilir.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının yaşlarına göre örgütsel unutmaya boyutu açısından anlamlı bir farklılık olmadığı, kazara unutmaya boyutu açısından ise anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre 49-56 yaş aralığındaki öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerine ilişkin görüşlerinin 25-32 yaş aralığındaki öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 49 yaş ve üzeri yaş aralığındaki öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerine ilişkin görüşlerinin 33-40 yaş aralığındaki öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretim elemanlarının yaşları arttıkça yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerinin de arttığı ifade edilebilir. Ancak alanyazında örgütsel unutmaya ile yaş değişkeni arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının amaçlı ve kazara unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerinin yaş değişkeni ile ilişkili olup olmadığının ileri araştırmalarla incelenmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca bu araştırmadaki öğretim elemanlarının yaşlarının artması ile yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerinin de artması yönündeki bulgunun, yaşça büyük olan öğretim elemanlarının kurumlarında yaşadıkları deneyimlerin daha fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Kurum içi deneyimi fazla olan öğretim elemanlarının kurum hafızasına daha fazla hâkim olmaları ve kurum hafızasından değerli bilgilerin kaybını ifade eden kazara unutmaya ilişkin farkındalıklarının da daha yüksek olmaları olası görünmektedir. Buna karşın daha genç öğretim elemanlarının kurumun geçmişinde var olan deneyim ve bilgilere sahip olma konusunda eksiklikleri olabileceği ve bu nedenle kazara unutmaya ilişkin farkındalıklarının da düşük olabileceği şeklinde bir değerlendirme yapmak da olanaklıdır.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri ile yaş değişkeninin karşılaştırılabilmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının yaşlarına göre yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yurt içinde okul yöneticilerinin inovasyon yönetimi düzeylerine ilişkin yürütülen araştırmalarda da benzer bulgulara rastlanmaktadır (Boydak-Ozan ve Karabatak, 2013, s. 266; Ömür, 2014, s. 129; Top, 2011, s. 59). Bu

durumda diğ er eğitim kurumlarında oldu ğ u gibi yükseköğ retim kurumlarında da öğ retim elemanlarının yaş larının, kurumlarındaki inovasyon yönetimine ilişkin görüşleri üzerinde etkisi olan bir de ğ iş ken olmadığı sö ylenebilir. Bu durumun nedeni olarak inovasyon yönetimi kavramının örgütteki kültür, yapı, liderlik gibi süreçlerden ve kurumdaki yöneticilerin inovasyon becerilerinden etkilenen bir kavram olması gösterilebilir. Dolayısıyla kurumlarda inovasyon yönetimi süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülüp yürütülemediğ inin yaş de ğ iş kenine ba ğ lı olmaksızın her yaş grubu tarafından gözlenebilir bir durum oldu ğ u çıkarımında bulunulabilir.

5.1.4.3. Akademik unvan

Öğ retim elemanlarının yükseköğ retim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri ile akademik unvan de ğ iş kenini arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre, öğ retim elemanlarının akademik unvanları ile yükseköğ retim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Khasawneh (2011, s. 281) tarafından öğ retim elemanları ile yürütülen araştırmada, öğ retim elemanlarının öğrenen örgüt disiplinlerinin uygulanmasına ilişkin algılarının akademik unvan de ğ iş kenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ali (2012, s. 70) tarafından Malezya'daki bir yükseköğ retim kurumunda görev yapan öğ retim elemanları ile yapılan çalışmada ise akademik unvan ile örgütsel öğrenmenin dokuz alt boyutundan yalnızca ikisinde anlamlı bir farklılık bulunduğu saptanmıştır.

Yurt içindeki araştırmalar incelendiğ inde, araştırmının bu bulgusunun diğ er araştırmalarla örtüşmediğ i belirlenmiştir. Kuru (2007, s. 83) tarafından Muğ la Üniversitesi'ndeki akademik ve idari iş gö renler ile yapılan çalışmada akademik iş gö renlerin örgütsel öğrenmeyi algılama düzeylerinin unvana göre farklılaştığı belirlenmiştir. Tiltay'ın (2009, s. 85) Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğ retim elemanlarının görüşlerini incelediğ i araştırmada, öğrenen örgütün zihinsel modeller boyutunda akademik unvan de ğ iş kenine göre anlamlı bir farklılık oldu ğ u, ancak öğrenen örgütün diğ er dört boyutunda akademik unvan de ğ iş kenine göre anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulutaş'ın (2015, s. 110) Türkiye'deki devlet üniversitelerinde görev yapan öğ retim elemanlarının örgütsel öğrenmeye ilişkin algılarını incelediğ i araştırmada ise profesör doktorlar ile araştırma görevlilerinin örgütsel öğrenme algıları arasında anlamlı bir farklılık oldu ğ u ve bu

farklılığın profesörler lehine olduğu bulunmuştur. Çalışma bulgularının yurt içi araştırmalarla farklılaşmasının temelinde, örgütsel öğrenmeye ilişkin kullanılan veri toplama araçları ve dikkate alınan alt boyutların birbirinden farklı olması yer alabilir. Sonuç olarak akademik unvanın öğretim elemanlarının örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşleri üzerinde etkili bir değişken olup olmadığına ilişkin alanyazında bir uzlaşma olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşlerinin akademik unvan değişkeni ile ilişkili olup olmadığının ileri araştırmalarla aydınlatılabileceği söylenebilir.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutmaya düzeyine ilişkin görüşleri ile akademik unvan değişkeni arasındaki ilişkileri belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının akademik unvanları ile örgütsel unutmaya düzeyinin yalnızca kazara unutmaya alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre profesör doktor unvanına sahip olan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerine ilişkin görüşlerinin araştırma görevlisi unvanına sahip öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Alanyazında örgütsel unutmaya ile unvan değişkeni arasındaki ilişkileri inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu nedenle öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının amaçlı ve kazara unutmaya düzeyine ilişkin görüşlerinin unvan değişkeni ile ilişkili olup olmadığının gelecekteki araştırmalarla da incelenmesi gerektiği söylenebilir. Ancak kazara unutmaya değişkenine ilişkin gözlenen anlamlı farklılık, araştırmanın yaş değişkeni bulgusu ile örtüşmektedir. Bu bağlamda profesör doktor unvanına sahip olan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaya düzeylerine ilişkin görüşlerinin araştırma görevlisi unvanına sahip öğretim elemanlarından daha yüksek olması, yine deneyim faktörü ile açıklanabilir. Profesör doktorların araştırma görevlilerine oranla kurum ve kurum hafızasına ilişkin geçmiş bilgilerinin daha fazla olması olası görünmektedir. Dolayısıyla kurumdan istemsizce kaybolan bilgileri daha iyi fark edebilmeleri nedeniyle kazara unutmaya boyutunu daha yüksek değerlendirmiş olabilecekleri söylenebilir.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri ile akademik unvanları karşılaştırıldığında, akademik unvan değişkenine göre öğretim elemanlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir. Alanyazında öğretim elemanlarının akademik unvanları ile yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri

arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak araştırmanın bu bulgusunun, araştırmanın yaş değişkeni bulgusu ile örtüştüğü belirlenmiştir. İnovasyon yönetiminin, yöneticilerin inovasyon yönetimi konusundaki becerilerini ifade eden ve kurumda inovasyon sürecinin ne düzeyde etkili yönetildiğini gösteren bir kavram olması, akademik unvandan bağımsız bir biçimde değerlendirilebilir ve gözlemlenebilir bir olgu olduğuna işaret etmektedir.

5.1.4.4. Çalışılan üniversite

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları üniversite değişkeni arasındaki ilişkileri incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversite ile yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre Anadolu Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşlerinin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun nedeni Anadolu Üniversitesi'nde Açıköğretim Fakültesi kapsamında uzaktan eğitim uygulamalarının sürdürülmesi gerekliliği olabilir. Anadolu Üniversitesi (2020)'nde Açıköğretim Fakültesi bünyesinde dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan yaklaşık 1 milyon 230 bin öğrenciye uzaktan eğitim yoluyla eğitim verilmektedir. Bu durumun, Anadolu Üniversitesi'nin sürekli küresel çapta yeni sorunlarla ve değişen taleplerle karşı karşıya kalmasına ve dolayısıyla bu değişimlerin üstesinden gelmek için kurumun sürekli yaptığı işleri daha etkili yapma yollarını aramasına ve öğrenmesine neden olduğu ileri sürülebilir. Eğitim örgütlerinin değişimin belirsizlikleri ile etkili bir şekilde baş edebilmeleri için öğrenen örgüt olma yolunda adımlar atmalarının bir zorunluluk olduğu belirtilmektedir (Leithwood, Jantzi ve Steinbach, 1995, s. 3). Anadolu Üniversitesi ile Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasının ise aynı kültür içerisinde gelişmiş kurumlar olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel unutmaya düzeyine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları üniversite değişkeni arasında yapılan tek yönlü varyans analizi testi sonuçlarına göre, öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversite ile örgütsel unutmaya hem amaçlı unutmaya hem de kazara unutmaya alt boyutları açısından istatistiksel

olarak anlamlı farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Örgütsel unutmamanın amaçlı unutmama alt boyutuna ilişkin sonuçlar, Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının amaçlı unutmama düzeylerine ilişkin görüşlerinin, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının görüşlerinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum Eskişehir Teknik Üniversitesi'nin yeni kurulmuş bir üniversite olması nedeniyle kendine yeni bir kültür geliştirme ihtiyacı içinde olması ile açıklanabilir. Eskişehir Teknik Üniversitesi (2020) 2018 yılında Anadolu Üniversitesi'nin fakültelerinden bazılarının ayrılması ile kurulmuş, teknik bölümlerin ağırlıklı olduğu bir üniversitedir. Bu bağlamda Eskişehir Teknik Üniversitesi'nin kendine özgü bir kültür geliştirebilmesi adına eski kurumdan kalma rutinleri, alışkanlıkları ve uygulamaları unutmamayı ifade eden amaçlı unutmamalara (Martin de Holan ve Phillips, 2011, s. 434) daha fazla başvurmasının doğal bir durum olduğu düşünülmektedir.

Örgütsel unutmamanın kazara unutmama alt boyutuna ilişkin sonuçlar ise Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutmama düzeylerine ilişkin görüşlerinin hem Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde hem de Anadolu Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durumun nedeninin de yine Eskişehir Teknik Üniversitesi'nin yeni kurulmuş bir üniversite olması ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Anadolu Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nin daha köklü yükseköğretim kurumları olmaları, kurumsal hafızalarının daha yerleşik ve bilgi yönetim mekanizmalarının daha oturmuş bir yapıda olduğunu düşündürmektedir. Eskişehir Teknik Üniversitesi ise yapılarını, süreçlerini, kültürünü, kurum hafızasını ve bilgi yönetim mekanizmalarını yeniden şekillendirmektedir. Bu durumun, Eskişehir Teknik Üniversitesi'nin örgütteki bazı değerli bilgilerin istemsizce kaybedilmesini ifade eden kazara unutmamalara (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 46) karşı daha savunmasız olmasına yol açtığı söylenebilir.

Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri ile çalıştıkları üniversite değişkeni karşılaştırıldığında, öğretim elemanlarının inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeylerine ilişkin görüşlerinin Eskişehir Teknik Üniversitesi ve Anadolu

Üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, Eskişehir Teknik Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi'nin benzer kültürel geçmişe sahip olmaları ile açıklanabilir. Alanyazında örgütlerin inovasyon yönetimi yeteneğini etkileyen en önemli faktörün örgüt kültürü olduğu belirtilmektedir (Smith vd., 2008). Her üç üniversitenin ortak kültürden gelmesine karşın 1993'de Anadolu Üniversitesi'nden ayrılarak kurulan Osmangazi Üniversitesi'nin bu dönemden itibaren kendine özgü bir kültür geliştirmiş olabileceği, bu kültürün de öğretim elemanlarının kurumlarının inovasyon yönetimine ilişkin algılama biçimlerini önemli ölçüde etkileyebileceği ileri sürülebilir.

5.1.5. Örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi arasındaki ilişkilere yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın 5. alt amacı öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığının incelenmesidir. Araştırmanın sonuçları, örgütsel öğrenme ile inovasyon yönetimi arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermiştir. Örgütsel öğrenmenin bireysel düzeyde öğrenme ve grup düzeyinde öğrenme alt boyutları ile inovasyon yönetiminin tüm alt boyutlarının (girdi yönetimi, yenilik stratejisi, örgütsel kültür ve yapı ve proje yönetimi) pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından örgütsel düzeyde öğrenmenin ise inovasyon yönetiminin alt boyutları ile pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkileri bulunduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin görüşleri arttıkça, inovasyon yönetimi düzeyine ilişkin görüşlerinin de arttığını söylemek olanaklıdır. Uluslararası alanyazında örgütsel öğrenme ile inovasyon yönetimi arasındaki ilişkileri nicel bir yöntem ile inceleyen herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak örgütsel öğrenme ile örgütsel inovasyon arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin bulunduğunu saptayan çok sayıda araştırmaya rastlanmıştır (Eshlaghy ve Maatofi, 2011, s. 118; Garcia-Morales, Ruiz-Moreno ve Llorens-Montes, 2007, s. 540; Hamidizadeh ve Egtesadi, 2012; Liao ve Wu, 2010, s. 1099; Salim ve Sulaiman, 2011, s. 125). Yurtiçinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı belirlenmiştir. Örneğin Ömür (2014) okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmaları ile yöneticilerin yenilik yönetimi becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve

istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Onağ ve Tepeci (2016, s. 69) örgütsel öğrenme kabiliyeti ile örgütsel inovatiflik arasında pozitif yönde, anlamlı ilişkiler olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca ulusal alanyazında genel olarak örgütlerin öğrenme düzeyi arttıkça inovasyon düzeylerinin de arttığını saptayan araştırmalara da rastlanmıştır (Demirel ve İskan-Kubba, 2014, s. 145; Özdevecioğlu ve Biçkes, 2012, s. 34).

Örgütsel öğrenme örgütlerin bilgi edinme, transfer etme ve bu yeni bilgi ve anlayışları davranışlarına yansıtma yeteneğini ifade eden (Garvin, 1993, s. 80) ve dolayısıyla örgütlerin değişimler karşısında amaçlarına ulaşmasında bilginin kullanımını vurgulayan bir kavramdır. İnovasyon yönetimi ise örgütlerin hayatta kalabilmeleri ve rekabet fırsatı yakalayıp pazarda rakiplerinin önüne geçebilmelerini sağlayacak inovasyonları gerçekleştirebilmek adına yönetsel uygulamaları etkin bir biçimde işe koşmalarını vurgulayan bir kavramdır (Drejer, 2002). Ancak inovasyonun temel kaynaklarından birinin örgütsel bilgi birikimi olması (Trott, 2005, s. 28) nedeniyle bilgi yalnızca örgütsel öğrenme için değil, inovasyon yönetimi için de önemli bir kaynaktır. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenme düzeyi ile inovasyon yönetimi arasında doğrusal bir ilişki bulunmasının beklendiği bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu sonuca dayalı olarak bilgileri toplama, yayma ve anlamlandırabilme bakımından yetkin olan ve örgütsel öğrenmenin gereklerine sahip olan yükseköğretim kurumlarının, bu bilgileri yaratıcı ve değer yaratacak bir şekilde kullanabilmenin öncül adımlarını atmış oldukları ve inovasyon yönetimi yolculuğuna başlayabilecekleri ileri sürülebilir.

Araştırmanın diğer bir sonucu örgütsel öğrenme ile örgütsel unutmanın amaçlı unutma alt boyutu arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu yönündedir. Ayrıca örgütsel öğrenmenin bireysel düzeyde öğrenme ve grup düzeyinde öğrenme alt boyutları ile amaçlı unutmanın tüm parselleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Örgütsel öğrenmenin alt boyutlarından örgütsel düzeyde öğrenmenin ise amaçlı unutmanın tüm parselleri ile pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkileri bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulguya dayalı olarak öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerine ilişkin görüşleri arttıkça, amaçlı unutma düzeyine ilişkin görüşlerinin de arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Diğer yandan örgütsel öğrenme ile örgütsel unutmaya kazara unutmaya alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığı görülmüştür. Ayrıca örgütsel öğrenmenin alt boyutları olan bireysel düzeyde öğrenme, grup düzeyinde öğrenme ve örgütsel düzeyde öğrenme ile kazara unutmaya temsil eden parseller arasında da anlamlı ilişkilerin bulunmadığı saptanmıştır. Bu bulgulara dayalı olarak, örgütsel öğrenme ve kazara unutmaya arasında herhangi doğrusal bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uluslararası alanyazında örgütsel öğrenme ile örgütsel unutmaya arasındaki ilişkileri inceleyen birkaç çalışmaya ulaşılmıştır. Amaçlı unutmaya ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasındaki ilişkileri inceleyen Zeng ve Chen (2010, s. 52) amaçlı unutmaya alt boyutları olan öğrenmeme ve kötü alışkanlıklardan kaçınma ile örgütsel öğrenme kapasitesi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Taboli ve Rezaeian (2016, s. 167) örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve dönüşümcü liderlik arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, örgütsel öğrenme ve örgütsel unutmaya arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğunu belirlemişlerdir. Ancak Sorizehi ve arkadaşları (2014, s. 20) örgütsel öğrenme ile örgütsel unutmaya arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu saptamışlardır. Ayrıca örgütsel unutmaya hem kazara hem de amaçlı unutmaya alt boyutları ile örgütsel öğrenme arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu ancak kazara unutmaya negatif yönlü ilişkisinin amaçlı unutmaya daha yüksek düzeyde olduğunu belirlemişlerdir. Alanyazında yer alan sonuçlardaki bu farklılıkların nedeninin, örgütsel unutmaya konusunun 1970'li yıllarda ortaya çıkmış olmasına rağmen, konu ile ilgili alanyazında farklı yöntemlerle desenlenmiş çalışmaların oldukça az sayıda olmasından (Fernandez ve diğerleri, 2012, s. 159; Tsang ve Zahra, 2008, s. 1453) kaynaklandığı düşünülmektedir.

Örgütsel öğrenme, bilgiyi kasıtlı olarak geliştiren, ilerleten, bilgiye göre hareket eden ve bilgiyi analiz eden örgütlerde ortaya çıkan bir öğrenme türü olarak nitelendirilmektedir (Dixon, 1991, s. 25). Örgütsel unutmaya ise örgütün edindiği bilgilerin örgüt hafızasından bilinçli veya bilinçsiz olarak silinmesini ifade etmekte ve örgütün yeterliklerinde bir değişim yaşanması ile sonuçlanmaktadır (Martin de Holan ve Phillips, 2004a, s. 425). Örgüt hafızasından birtakım bilgilerin bilinçli bir şekilde silinmesini ifade eden amaçlı unutmaya aynı zamanda en az öğrenme kadar önemli bir değişken olarak (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 49) ve örgütsel öğrenmenin tamamlayıcısı olarak nitelendirilmektedir (Eryılmaz, 2016, s. 63). Çünkü etkili bir örgütsel öğrenme süreci için güncel olmayan bilgilerin bilinçli bir şekilde kurumdan

uzaklaştırılması bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenme düzeyi arttıkça, kurumdaki amaçlı unutmada da artması, alanyazındaki savları destekler niteliktedir. Sonuç olarak yükseköğretim kurumlarının öğrenen birer örgüt olabilmeleri için amaçlı unutmaları da işe koşarak örgüt hafızasını sürekli güncellemeleri gerektiği çıkarımında bulunulabilir. Kazara unutmada ise örgüt hafızasından bazı değerli bilgilerin istemsizce kaybedilmesini ifade etmektedir (Martin de Holan, Phillips ve Lawrence, 2004, s. 46). Bu araştırmada kazara unutmada, personel değişiklikleri, elde edilen bilgilerin kurumsal hale getirilememesi, örgütsel amaçların çalışanlara yeterince aktarılamaması, kurum kültürünün zayıf olması, örgütte çok fazla ve art arda değişimlerin yaşanması gibi nedenlerle örgüt açısından önemli olan bilgilerin kaybı olarak ele alınmıştır. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarında birtakım bilgilerin çeşitli nedenlerden bilinçsizce kaybı ile onların kolektif bir biçimde bilgi edinmeleri ve bu bilgileri kurumsallaştırma yoluyla örgütsel davranışlara dönüştürmelerini ifade eden örgütsel öğrenmeleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bu durumun nedeni, kazara unutmada bilinçli bir eylem olmaması nedeniyle nedenlerinin tam olarak bilinmiyor olması, örgütsel öğrenmenin ise örgütlere rekabet avantajı kazandırması ve amaçlara ulaşma derecesini artırması bakımından örgütlerin bilinçli olarak başvurdukları ve bu yönde adımlar attıkları eylemler dizisinden oluşması şeklinde açıklanabilir.

İnovasyon yönetimi ile örgütsel unutmada amaçlı unutmada alt boyutu arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu tespit edilmiştir. İnovasyon yönetiminin örgütsel kültür ve yapı, yenilik stratejisi, proje yönetimi alt boyutları ile amaçlı unutmada tüm parselleri arasında da pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. İnovasyon yönetiminin girdi yönetimi alt boyutu ile amaçlı unutmada tüm parselleri arasında ise pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeylerine ilişkin görüşleri arttıkça, amaçlı unutmada düzeyine ilişkin görüşlerinin de arttığı sonucuna ulaşılabilir.

İnovasyon yönetimi ile örgütsel unutmada kazara unutmada alt boyutu arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Kazara unutmada parselleri ile inovasyon yönetiminin tüm alt boyutları arasında ise negatif yönde, zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Alanyazında inovasyon yönetimi ile örgütsel unutmada arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi nicel bir araştırmaya ulaşamamıştır. Ancak örgütsel unutmada ile örgütsel inovasyon arasındaki ilişkiyi

inceleyen bir araştırmada, örgütsel unutmmanın hem amaçlı unutmaya hem de kazara unutmaya boyutları ile örgütsel inovasyon arasında anlamlı ilişkilerin bulunduğu ve bu ilişkilerin örgütsel inovasyon ile amaçlı unutmaya arasında pozitif yönde, örgütsel inovasyon ile kazara unutmaya arasında ise negatif yönde olduğu belirlenmiştir (Mohammadi ve Salavati, 2015, s. 521). Ayrıca Ardebili ve Feizi (2015, s. 135) amaçlı örgütsel unutmaya ile teknolojik inovasyonlar arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin bulunduğunu saptamışlardır. Huang ve arkadaşları (2018, s. 95) örgütsel unutmaya ile inovasyon performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğunu tespit etmişlerdir. Zeng ve Chen (2010, s. 52) ise amaçlı örgütsel unutmmanın kötü alışkanlıklardan kaçınma alt boyutu ile yönetim inovasyonları arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin bulunduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca alanyazında özellikle öğrenmemenin, sürdürülebilir değişimin ve inovasyonun itici gücü olduğu belirtilmektedir (Becker, 2008). Ulusal alanyazında da örgütlerin unutmaya düzeyi arttıkça örgütsel yenilikçilik düzeylerinin de arttığını saptayan bir araştırmaya rastlanmıştır (Yıldız, 2019, s. 96).

İnovasyon yönetimi, inovatif fikirlerin yaratılmasını ve bu fikirlerden etkili olanların hayata geçirilmesini ifade etmektedir (Inderst, 2009, s. 871). Dolayısıyla inovasyon yönetiminin etkili bir şekilde hayata geçirilebilmesi, farklı fikir türleri için doğru süreçlerin geliştirilmesine ve bunlara uygun olan örgütsel uygulamaların geliştirilmesine bağlıdır (Brem ve Voigt, 2009, s. 352). Amaçlı unutmaya kavramı da örgütlerin, işlerin yeni yapıları bulmak için eski uygulama ve alışkanlıklarını unutmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda inovasyon yönetiminin başarılı olabilmesi için yeni örgütsel uygulamaların geliştirilmesinde eski bilgilerin bazılarının bilinçli olarak unutulmasının sürece katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının daha inovatif birer örgüt olabilmeleri adına inovasyon süreçlerini yönetirken amaçlı unutmaya stratejik bir araç olarak kullanmaları ve kazara unutmaya engelleyecek stratejiler geliştirmeleri gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

5.1.6. Öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenme ve inovasyon yönetimi ilişkisinde amaçlı unutmmanın aracılık etkisine yönelik sonuç ve tartışma

Araştırmanın 6. alt amacı öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgütsel öğrenmenin örgütsel unutmaya aracılığıyla inovasyon yönetimini anlamlı bir düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemesidir. Bu alt amaca ilişkin sonuçlar elde edebilmek

için öncelikle çoklu hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda, örgütsel öğrenmenin inovasyon yönetiminin %54,5'ini yordadığı belirlenmiştir. Örgütsel öğrenme ve amaçlı unutmamanın ise birlikte inovasyon yönetimindeki değişimin %65'ini yordadığı saptanmıştır. Bu iki değişkenin inovasyon yönetimini yordayan modele katkıları incelendiğinde, inovasyon yönetiminin en güçlü yordayıcısının amaçlı unutmama, en zayıf yordayıcısının ise örgütsel öğrenme değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Amaçlı unutmamanın örgütsel öğrenme ile inovasyon yönetimi ilişkisinde kısmi bir aracılık etkisinin olabileceğinin anlaşıldığı bu sonucun ardından yapısal eşitlik modelinin analizine geçilmiştir. Aracılık etkisini incelemek için yapılan yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda, model veri uyum değerlerinin iyi olduğu ve tüm katsayıların anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda, örgütsel öğrenmenin amaçlı unutmama üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkiye göre örgütsel öğrenmenin amaçlı unutmamayı olumlu yönde ve güçlü bir şekilde yordadığı belirlenmiştir ($\beta = .928$). Alanyazında da örgütsel öğrenmenin bilgi birikimi elde etmeye yönelik tek yönlü bir süreç olmadığı, elde edilen bilgilerin eleştirel olarak değerlendirilmesi ve yararlı olmayan bilgilerin gerektiğinde proaktif bir biçimde unutulması gerektiği belirtilmektedir. Bu bağlamda amaçlı unutmamanın örgütsel öğrenme ve bilgi yönetiminin önemli bir yönünü oluşturduğu vurgulanmaktadır (Mehrizi vd., 2009, s. 1007). Benzer şekilde Zeng ve Chen de (2010, s. 52) amaçlı unutmamanın örgütsel öğrenme kapasitesinin yordayıcısı olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca Ahmadi, Shahbazi ve Jalili (2014)'nin banka sektöründeki çalışanlar ile yürüttükleri çalışmada da amaçlı unutmamanın örgütsel öğrenmeyi yordadığı saptanmıştır. Taboli ve Rezaeian (2016, s. 168) ise örgütsel öğrenmenin örgütsel unutmama ile ilişkili olduğunu vurgulayarak, örgütsel öğrenme sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesi açısından işlevsiz ve güncel olmayan bilgilerin örgüt dışına çıkarılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedirler. Ayrıca alanyazında örgütsel öğrenme ile yakından ilişkili bir kavram olan bilgi yönetim süreçlerinden bilgi üretimi ve bilginin kullanımının örgütsel unutmamayı olumlu yönde, anlamlı bir biçimde yordadığını belirleyen bir araştırmaya da rastlanmıştır (Hezarkhani, 2014).

Sonuç olarak araştırma bulgusunun alanyazındaki bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Bu bulguya göre yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arttıkça, onun tamamlayıcısı olan örgütsel unutmama ilişkin faaliyetlerde de başarılı

uygulamalarda bulunma düzeylerinin artacağı söylenebilir. Yükseköğretim kurumlarının bilgi edinimi, yayılımı, yorumlanması ve depolanması süreçlerinde yetkin hale gelmelerinin, elde edilen bilgilerin eleştirel olarak değerlendirip bu doğrultuda örgütsel hafızanın güncel tutulmasına ve etkin yönetilmesine olanak sağlayacağı ifade edilebilir. Ayrıca alanyazında örgütsel öğrenme konusundaki araştırmaların örgütteki bilgilerin nasıl unutulduğu veya kaybedildiğini kapsayacak şekilde bütüncül bir şekilde tasarlanması gerektiği belirtilmektedir (Martin de Holan ve Phillips, 2004b, s. 1603). Bu araştırmanın bu anlamda alanyazındaki eksikliğe katkıda bulunduğu da söylenebilir.

Yapısal eşitlik modeli analizi sonucu, amaçlı unutmanın inovasyon yönetimi üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu etkiye göre amaçlı unutmanın inovasyon yönetimini olumlu yönde, orta düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($\beta=.268$). Alanyazında amaçlı unutmanın inovasyon yönetimi üzerindeki doğrudan etkisinin incelendiği herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak amaçlı unutma ile inovasyonla ilişkili diğer kavramlar arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin konuyla ilgili bir araştırmada amaçlı unutmanın örgütsel inovasyonları olumlu yönde yordadığı ve örgütsel inovasyonların %25.3'ünü açıkladığı belirtilmektedir (Mohammadi ve Salavati, 2015, s. 521). Bir başka araştırmada amaçlı unutma değişkeninin teknolojik inovasyonların %28.5'ini yordadığı tespit edilmiştir (Ardebili ve Feizi, 2015, s. 135). Zeng ve Chen (2010, s. 52) amaçlı örgütsel unutmanın kötü alışkanlıklardan kaçınma alt boyutunun yönetim inovasyonlarını pozitif yönde yordadığını saptamışlardır. Huang ve arkadaşları (2018, s. 97) da örgütsel unutmanın örgütlerin inovasyon performansını olumlu yönde yordadığını belirlemişlerdir. Türkiye'de, İstanbul ilinde özel sektörde çalışan bireyler ile yürütülen bir araştırmada ise örgütsel unutmanın örgütsel yenilikçilik üzerinde doğrudan ve anlamlı bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir (Yıldız, 2019, s. 100).

Sonuç olarak araştırma bulgusunun alanyazındaki bulgularla büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Bu bulguya göre yükseköğretim kurumlarının amaçlı unutma düzeyleri arttıkça, inovasyon yönetimi faaliyetlerindeki başarısının da artacağı ifade edilebilir. Bu yargıdan hareketle yükseköğretim kurumlarının kurumsal hafızalarından güncel olmayan bilgileri sistematik olarak silmelerinin, inovasyonlara temel oluşturacak bilgilerin tespitine ve bunların başarılı inovasyonlara dönüştürülmesine katkıda bulunacağı söylenebilir. Alanyazında da özellikle amaçlı unutma türlerinden öğrenmemeyi uygulayan örgütlerin inovasyona önem verdikleri, inovatif faaliyetleri

destekledikleri ve bu faaliyetlere yönelik çabaları ödüllendirdikleri vurgulanmaktadır (Sherwood, 2000, s. 34-35). Araştırmanın bu bulgusunun alanyazındaki kuramsal bilgileri de destekler nitelikte olduğu belirtilebilir.

Yapısal eşitlik modeli analizi sonucunda ulaşılan diğer bir sonuç, örgütsel öğrenmenin inovasyon yönetimi üzerinde doğrudan ve olumlu bir etkisi olduğu yönündedir. Buna göre örgütsel öğrenmenin inovasyon yönetimini yüksek düzeyde yordadığı belirlenmiştir ($\beta=.604$). Ulusal ve uluslararası alanyazında örgütsel öğrenmenin inovasyon yönetimi üzerindeki doğrudan etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamasına rağmen, örgütsel öğrenme ile örgütsel inovasyon arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Garcia-Morales ve arkadaşları (2007, s. 542-544) örgütsel öğrenmenin örgütsel inovasyonları güçlü bir biçimde yordadığını belirlemişlerdir. Bu çalışmaya göre örgütsel inovasyonları açıklamada örgütsel öğrenmenin etkisi teknoloji emme kapasitesi ve teknolojik proaktiflik gibi değişkenlere göre oldukça fazladır. Benzer şekilde uluslararası alanyazında örgütsel öğrenmenin örgütsel inovasyonları olumlu yönde yordadığına ilişkin birçok araştırma sonucuna ulaşılmıştır (Hamidizadeh ve Eghtesadi, 2012, s. 76; Liao ve Wu, 2010, s. 1100; Noruzy vd., 2012, s. 1080; Salim ve Sulaiman, 2011, s. 125). Ulusal alanyazında da örgütlerin örgütsel öğrenme kabiliyetinin örgütsel inovatifliği (Onağ ve Tepeci, 2016, s. 66) ve örgütsel öğrenmenin ürün, süreç, strateji ve pazar inovasyonları ile toplam inovasyonu (Özdevecioğlu ve Biçkes, 2012, s. 35) olumlu yönde yordadığı belirlenmiştir.

Demirel ve İskan-Kubba (2014, s. 146) ise otomotiv sektöründe faaliyet gösteren işletmelerde örgütsel öğrenme boyutlarının yenilikçiliği (inovasyonu) açıklama oranının %81,4 olduğunu belirlemişlerdir. Dolayısıyla alanyazındaki sonuçların bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Örgütsel öğrenme ve inovasyon, örgütlerin hızla değişen çevrelerine uyum sağlamak için gerekli olan dinamik yetenekler olmaları nedeniyle birbiri ile ilişkili öğeler olarak nitelendirilmektedirler (Garcia-Morales vd., 2006, s. 22). Ayrıca inovasyon, bir örgütsel öğrenme ve bilgi yaratma süreci şeklinde de tanımlanmaktadır (Lam, 2010, s. 163). Šebestová ve Rylková (2011, s. 955) ise yeni bilgiyi entegre etme veya mevcut bilgiyi farklı şekillerde harmanlamayı ifade eden örgütsel öğrenme sürecinin, yeniliğe ve dolayısıyla inovasyonlara yol açtığını vurgulamakta ve inovasyonları, öğrenen örgütlerin doğal bir çıktısı olarak değerlendirmektedirler. Dolayısıyla öğrenen örgütlerin aynı zamanda inovatif örgütler

olmaları beklenmektedir. Mohanty ve Kar (2012, s. 39) ise örgütsel öğrenmenin inovasyon yönetiminin anahtarı olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmanın bulgusu da yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arttıkça, inovasyon yönetimi düzeylerinin de artacağına işaret etmektedir. Bu bağlamda yükseköğretim kurumlarının yeni bilgiler edinmelerinin, bunların yayılmasını ve yorumlanmasını sağlamalarının ve bunları örgüt hafızasında depolamalarının; yaratıcı düşüncelerin icada dönüştürülmesi, icatların da katma değer kazanarak inovasyon haline gelmesi ve yaratıcılık, icat ve inovasyon öğelerinin geliştirilmesi süreçlerine katkıda bulunacağı söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise örgütsel öğrenmenin amaçlı unutmaya aracılığıyla inovasyon yönetimini etkilediği ($\beta=.249$) yönündedir. Örgütsel öğrenmenin inovasyon yönetimi üzerindeki doğrudan etkisinin daha fazla olduğu, ancak amaçlı unutmaya değişkeni aracı olarak dahil edildiğinde bu etkinin azaldığı saptanmıştır. Bu sonuç yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeyleri arttıkça, amaçlı unutmaya düzeylerinin de arttığını ve amaçlı unutmaya düzeyinin artmasıyla da inovasyon yönetimi düzeylerinin yükseldiğini göstermektedir. Alanyazında bu araştırmada incelenen üç değişkenin (örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi) ilişkisini benzer analiz yöntemi kullanarak ele alıp irdeleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırma sonucunun diğer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılması olası görünmemektedir. Dolayısıyla çalışmada elde edilen bu sonucun öncü bulgu niteliği taşıdığı ve çalışmanın özgün niteliğini ortaya koyduğu söylenebilir. Ancak alanyazında örgütsel unutmaya aracılık etkisinin farklı değişkenler açısından incelendiği araştırmalar mevcuttur. Örneğin Taboli ve Rezaeian (2016) dönüşümsel liderliğin örgütsel öğrenme üzerindeki etkisinde amaçlı ve kazara unutmaya aracılık etkisini inceledikleri çalışmalarında dönüşümcü liderliğin örgütsel öğrenmeye etkisi üzerinde amaçlı unutmaya aracılık etkisinin olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca dönüşümcü liderliğin örgütsel öğrenmeye etkisi üzerinde kazara unutmaya aracılık etkisinin bulunmadığını da saptamışlardır. Bu araştırmada da kazara unutmaya ile örgütsel öğrenme arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bulguların bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik taşıdığı söylenebilir.

Örgütsel unutmaya aracılığıyla ilişkin yürütülen bir diğer araştırma ise Salarzahi ve arkadaşlarının (2012) lider üye etkileşimi ile yaratıcı iş katılımı ilişkisinde örgütsel unutmaya aracılık etkisini inceledikleri araştırmadır. Bu araştırmada lider üye etkileşiminin amaçlı unutmaya aracılığıyla yaratıcı iş katılımını etkilediği sonucuna

ulaşmıştır. Huang ve arkadaşları (2018) ise örgütün inovasyon performansı ile dış bilginin edinimi ve özümsemesi ile bilginin dönüştürülmesi ve uygulanmasına ilişkin dinamik bir beceri olarak nitelendirilen emme kapasitesi arasındaki ilişkide örgütsel unutkanlığın tam aracılık etkisinin bulunduğunu saptamışlardır. Son olarak Zeng ve Chen (2010, s. 52) ise amaçlı unutkanlıklarından öğrenmemenin örgütsel inovasyonlar üzerinde örgütsel öğrenme kapasitesi üzerinden dolaylı bir etkisinin bulunduğunu tespit etmişlerdir. Yurt içi alanyazında ise örgütsel unutkanlığın örgütsel yenilikçilik üzerindeki etkisinde değişime direncin ve örgütsel sessizliğin aracılık etkisine yönelik yalnızca bir çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre örgütsel unutkanlığın örgütsel yenilikçilik üzerindeki etkisinde değişime direncin aracılık etkisinin olmadığı, örgütsel sessizliğin ise aracılık etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yıldız, 2019).

Sonuç olarak, bilgi toplumunda yükseköğretim kurumlarının karşı karşıya kaldıkları değişimler karşısında amaçlarını gerçekleştirebilmeleri ve hayatta kalabilmeleri için hem örgütsel öğrenme sürecini etkin bir şekilde sürdürebilmek için hem de elde edilen yeni fikirleri inovasyonlara dönüştürebilmek için bilgiden faydalanmaları gerekmektedir. Aynı zamanda güncel olmayan veya artık örgüt için fayda sağlamayan bilgilerin de örgüt hafızasından silinerek hafızanın sürekli dinamik ve güncel tutulmasının hem örgütsel öğrenme süreci hem de inovasyon yönetimi süreçlerinin etkililiğini arttırdığı belirlenmiştir. Dolayısıyla yükseköğretim kurumlarının daha inovatif birer örgüt olabilmeleri için birey, grup ve örgüt düzeyinde bilgi yaratma, edinme ve transfer edebilme kapasitesine sahip olmalarının yanı sıra seçici bir bilgi donanımına sahip olmaları gerekliliği de ortaya çıkmaktadır. Bu araştırma sonuçlarının örgütleri oluşturan amaç, yapı ve süreçlere ilişkin tüm olguların sistem anlayışının temel varsayımlarını bir kez daha doğrularken; yükseköğretim kurumlarının da inovasyon kapasitelerini ve yönetim süreçlerini geliştirmede bu olgu ile ilgili örgütsel öğrenme ve örgütsel unutkanlık gibi olgular üzerinde de durmalarının zorunluluk olduğunu ortaya koyduğu düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçları doğrultusunda ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.2.1. İleri araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırma Eskişehir ilinde yer alan yükseköğretim kurumlarını kapsamaktadır. Bu nedenle Türkiye genelinde diğeri yükseköğretim kurumlarının örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve inovasyon yönetimi düzeylerine ilişkin daha geniş çaplı araştırmalar yürütülebilir.
- Bu araştırmada geliştirilen Örgütsel Unutma Ölçeği farklı araştırmacılar tarafından yürütülecek çalışmalarda kullanılarak yükseköğretim kurumlarının ve diğeri eğitim örgütlerinin örgütsel unutma düzeylerine ilişkin sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Bu araştırmada geliştirilen diğeri bir ölçek olan Örgütsel Öğrenme Ölçeği ile yükseköğretim kurumlarının ve diğeri eğitim örgütlerinin örgütsel öğrenme düzeylerini incelemek amacıyla araştırmalar tasarlanabilir.
- Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutma düzeylerini yüksek olarak değerlendirmelerinin nedeninin, bilgi kayıt sistemlerinin etkin olmaması, çok sayıda örgütsel değişim faaliyetinin yapılması, yeni bilgilerin kurumsal hale getirilememesi veya yakın çalışma ilişkilerinin bozulması gibi kazara unutma ile ilişkili nedenlerin hangilerinden kaynaklandığına yönelik araştırmalar yürütülebilir.
- Kadın öğretim elemanlarının inovasyon yönetimi ve amaçlı unutmaya ilişkin görüşlerinin erkek öğretim elemanlarından daha yüksek olmasının nedenleri nicel ve nitel araştırmalar ile açıklığa kavuşturulabilir.
- Öğretim elemanlarının yaşları arttıkça kazara unutmaya ilişkin görüşlerinin artış göstermesinin gerekçeleri nicel ve nitel araştırmalar ile incelenebilir.
- Öğretim elemanlarının örgütsel öğrenmeye ilişkin görüşlerinin akademik unvan değişkeni ile ilişkili olup olmadığı, ileri araştırmalarla aydınlatılabilir.
- Öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının amaçlı ve kazara unutma düzeyine ilişkin görüşlerinin akademik unvan değişkeni ile ilişkili olup olmadığı ileri araştırmalarla açıklığa kavuşturulabilir.
- Profesör doktor unvanına sahip olan öğretim elemanlarının yükseköğretim kurumlarının kazara unutma düzeylerine ilişkin görüşlerinin araştırma görevlilerinden yüksek olmasının nedenleri nitel araştırmalar yoluyla irdelenebilir.

- Örgütsel öğrenme, örgütsel unutmaya ve inovasyon yönetimi değişkenleri ile öğretim elemanlarının çalıştıkları üniversite arasında görülen istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların nedenlerini belirlemeye yönelik nitel veya karma desenli araştırmalar yürütülebilir.
- Örgütsel öğrenme ve örgütsel unutmaya değişkenleri ile yakından ilişkili olan örgütsel hafıza değişkeni ile bu değişkenler arasındaki ilişkiler araştırılabilir.
- Yükseköğretim kurumlarında örgütsel öğrenme ve örgütsel unutmaya değişkenleri ile inovasyon türleri arasındaki ilişkiler irdelenebilir.

5.2.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- Yükseköğretim kurumlarında örgütsel düzeyde öğrenme düzeyinin artırılması için örgütte öğrenmeyi yakalama ve paylaşmaya yönelik sistemler kurulması, öğretim elemanlarının öğrenme vizyonu doğrultusunda yetkilendirilmesi, öğrenmeyi paylaşmak için hem yüksek hem de düşük teknoloji sistemlerden yararlanılması ve bu sistemlerin öğretim elemanlarının işleri ile bütünleştirilmesinin sağlanması önerilebilir.
- Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının grup düzeyinde öğrenme düzeylerinin artırılması adına öğretim elemanlarının bireysel öğrenmelerini paylaşmalarını teşvik edecek disiplinler arası çalışmalar, ortak projeler, örgüt geliştirme çalışmaları, paylaşım çalıştayları gibi faaliyetlerin sayısının artırılması ve bu faaliyetlere katılımların maddi ve manevi ödüllerle desteklenmesi ile grup çalışmalarının teşvik edilmesi sağlanabilir.
- Yükseköğretim kurumlarında öğretim elemanlarının bireysel düzeyde öğrenme düzeylerinin artırılması için örgütte sürekli öğrenme olanaklarının yaratılması, iş başında eğitim ve gelişim olanaklarının sunulması, işgörenler arasında ortak çalışma ve diyalogun artırılmasına yönelik etkinlikler gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Yükseköğretim kurumlarında amaçlı unutmaların örgütsel öğrenmeyi tamamlayıcı nitelikte bir düzeye gelebilmesi için örgütteki varlıklar ve teknolojiler, rutinler ve prosedürler, güç ve görev dağılımını sağlayan yapılar, örgüt üyelerinin kolektif anlayışlarına ilişkin düzenli değerlendirmeler yapılarak, kurumların örgüt hafızalarını sürekli olarak gözden geçirmeleri ve güncel bilgiler doğrultusunda yenileyebilmeleri sağlanabilir.

- Yükseköğretim kurumlarının kazara unutmaları önleyebilmek adına etkili bilgi yönetim mekanizmaları kurmaları ve birimlere yapılan atamalar bağlamında yüksek iş gücü devir hızlarını en aza indirmeleri önerilebilir.
- Yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi süreçlerini daha etkili ve verimli bir biçimde hayata geçirmeleri için girdileri ve projeleri iyi yönetmeleri, uygun yenilik stratejileri seçmeleri, inovatif bir örgütsel kültür ve yapı benimsemeleri önerilebilir.
- Yükseköğretim kurumlarının inovasyon yönetimi düzeylerini arttırabilmek adına kurum yöneticilerinin öğretim elemanlarına inovatif faaliyetleri konusunda daha fazla destek vermeleri ve bu faaliyetleri daha fazla ödüllendirmeleri sağlanabilir.
- Yükseköğretim kurumlarının daha inovatif örgütler olabilmeleri adına hem örgütsel öğrenme süreçlerini hem de örgüt hafızasındaki güncelliğini yitirmiş bilgilerin bilinçli olarak silinmesini ifade eden amaçlı unutma süreçlerini aynı anda etkin bir şekilde hayata geçirmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abbasi, T., Hassanpoor, A., Sadaqatpour, F., Yamini, S. (2017). Identifying and prioritizing organizational forgetting barriers in public organizations. *International Journal of Applied Business and Economic Research*, 15 (8), 395-403.
- Acaray, A. (2007). *Küçük ve orta boy işletmelerde yenilik yönetimi: yenilik yönetiminde etkili olan örgütsel yapı ve faktörlere ilişkin bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adair, J. (2004). *The concise adair on creativity and innovation*. (Ed. Neil Thomas). London: Thorogood Pub.
- Adams, R., Bessant, J. and Phelps, R. (2006). Innovation management measurement: a review. *International Journal of Management Reviews*, 8 (1) 21–47.
- Adıgüzel, B. (2012). *İnovasyon ve inovasyon yönetimi: Steve Jobs örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Adner, R. and Levinthal, D. (2001). Demand heterogeneity and technology evolution: implications for product and process innovation. *Management Science*, 47 (5), 611-628.
- Ahmadi, A. A., Shahbazi, M. and Jalili, A. (2014). Investigating the impact of organizational forgetting on improvement of organizational performance. *Arth Prabandh: A Journal of Economics and Management*, 3 (2), 27-35.
- Ağiroğlu-Bakır, A. (2016). Innovation management perceptions of principals. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (7), 1-13.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Akgün, A. E., Byrne, J. C., Lynn, G. S., Keskin, H. (2007). Organizational unlearning as changes in beliefs and routines in organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 20 (6), 794-812.
- Akgün, A. E., Lynn, G. S. and Byrne, J. C. (2003). Organisational learning: a socio-cognitive framework. *Human Relations*, 56 (7), 839-868.
- Akgün, A. E., Lynn, G. S. and Byrne, J. C. (2006). Antecedents and consequences of unlearning in new product development teams. *Journal of Product Innovation Management*, 23 (1), 73-88.
- Akgün, A. E., Sezen, B. and Lynn, G. S. (2002). Yeni ürün geliştiren takımlarda geri öğrenmeyi etkileyen unsurlar ve geri öğrenmenin proje performansı üzerine etkileri. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 101-126.
- Akpınar, A. T. (2007). *Örgütsel öğrenme ile örgüte bağlılık arasındaki ilişki: Türkiye otomotiv lastik üretimi sektöründe bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aksay, K. (2011). *Yenilikçilik kültürünün örgütsel yenilikçilik üzerine etkisi: Konya ilinde faaliyet gösteren özel hastanelerde bir uygulama*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Albers, C. and Lakens, D. (2018). When power analyses based on pilot data are biased: inaccurate effect size estimators and follow-up bias. *Journal of Experimental Social Psychology*, 74, 187-195.
- Ali, A. K. (2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution. *International Journal of Educational Management*, 26 (1), 55-82.
- Alin, A. (2010). Multicollinearity. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics*, 2 (3), 370-374.
- Amabile, T.M. (1996). *Creativity in context*. Boulder: Westview Press.
- Anadolu Üniversitesi (2020). 2019-2020 Öğretim Yılı Mayıs Öğrenci Sayıları. <https://www.anadolu.edu.tr/universitemiz/sayilarla-universitemiz/ogrenci-sayilari/2019-2020/mayis-2020> (Erişim tarihi: 07.07.2020)
- Anderson, N. R. and King, N. (1993). Innovation in organizations. C.L. Cooper and I.T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology* içinde (p. 1-34). Chichester: John Wiley.
- Andrews, J. and Smith, D. C. (1996). In search of marketing imagination: factors affecting the creativity of marketing programs for mature products. *Journal of Marketing Research*, 33 (2), 174-187.
- Arbo, P. and Benneworth, P. (2007). *Understanding the regional contribution of higher education institutions: a literature review*. Paris: OECD Education Working Papers, No. 9, OECD Publishing.
- Arbuckle, L. J. (2007). *AmosTM 16.0 user's guide*. Chicago: SPSS.
- Ardebili, K.O. and Feizi, M. (2015). Surveying the impact of intentional organizational forgetting on technical innovations. *Arabian Journal of Business and Management Review (Nigerian Chapter)*, 3 (1), 132-136.
- Argote, L. (2013). *Organizational learning: creating, retaining and transferring knowledge*. New York: Springer Science+Business Media.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (Second Edition). Malden Massachusetts, USA: Blackwell Publishers.

- Argyris, C. and Schon, D. A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. and Schon, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method and practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Arslanhan, S. ve Kurtsal, Y. (2010). *Üniversiteler üzerindeki sıkıyönetim Türkiye'nin inovasyon performansını nasıl etkiliyor?* TEPAV Politika Notu, Aralık, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, Ankara. https://www.tepav.org.tr/upload/files/12923145733.Universiteler_Uzerindeki_Sikiyonetim_Turkiye_nin_Inovasyon_Performansini_Nasil_Etkiliyor.pdf (Erişim tarihi: 15.06.2020)
- Ayhan, U. (2010). Öğrenen örgütler ve kamu kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*, 76, 77-99.
- Azmi, F. T. (2008). Mapping the learn-unlearn-relearn model: imperatives for strategic management. *European Business Review*, 20 (3), 240-259.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (Gözden Geçirilmiş ve Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bandalos, D. L. and Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. G. A. Marcoulides and R. E. Schumacker (Eds.), *New developments and techniques in structural equation modeling* içinde (p. 269-275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Banoğlu, K. (2009). *İlköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen örgüt algısı (Kağıthane ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baregheh, A., Rowley, J. and Sambrook, S. (2009). Towards a multidisciplinary definition of innovation. *Management Decision*, 47 (8), 1323-1339.
- Barker, A. (2001). *Yenilikçiliğin simyası* (Çev: A. Kardam). İstanbul: MESS Yayınları.
- Baron, R. M. and 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 (6), 1173-1182.
- Barrett, F. J. (1995). Creating appreciative learning cultures. *Organizational Dynamics*, 24 (2), 36-49.
- Barrette, J., Lemyre, L., Cornei, W., Beauregard, N. (2007). Organizational learning among senior public-service executives: an empirical investigation of culture, decisional latitude and supportive communication. *Canadian Public Administration*, 50 (3), 333-354.
- Bartlett, J. E., Kotrlik, J. W. and Higgins, C. C. (2001). Organizational research: determining appropriate sample size in survey research. *Information Technology, Learning and Performance Journal*, 19 (1), 43-50.

- Baskan, G. A. (2001). Türkiye’de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (1), 21-32.
- Bauman, G. L. (2005). Promoting organizational learning in higher education to achieve equity in educational outcomes. *New Directions for Higher Education*, 131, 23-35.
- Bayrakçı, S. (2017). *İnovasyon yönetimi ve yenilikçi üniversite kapsamında Karabük Üniversitesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karabük: Karabük Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 51-65.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., Esquivel, S. L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18 (1), 1-13.
- Becker, K. L. (2005). Individual and organisational unlearning: directions for future research. *International Journal of Organisational Behaviour*, 9 (7), 659-670.
- Becker, K. (2008). Unlearning as a driver of sustainable change and innovation: three Australian case studies. *International Journal of Technology Management*, 42 (1-2), 89-106.
- Benkard, C. L. (1998). *Empirical dynamic analysis of learnin-by-doing and optimal policy in the commercial aircraft industry*. Unpublished Doctoral Dissertation. USA: Yale University, Faculty of the Graduate School of Arts and Sciences.
- Bentley, T. (2008). Open learning a systems-driven model of innovation for education. *Centre for Educational Research and Innovation OECD (Ed.), Innovating to Learn, Learning to Innovate* içinde (s.205-229). OECD Centre for Educational Research and Innovation: OECD Publishing.
- Berends, H., Boersm, K. and Weggeman, M. (2003). The structuration of organizational learning. *Human Relations*, 56 (9), 1035-1056.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 153-173.
- Biçer, M. (2017). *Etik iklim, örgütsel öğrenme ve yenilikçi davranış ilişkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Osmaniye: Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Biemans, W. G. (1992). *Managing innovations within networks*. New York: Routledge.
- Birkinshaw, J., Hamel, G. and Mol, M. J. (2008). Management innovation. *Academy of management Review*, 33 (4), 825-845.
- Boer, H. and During, W. E. (2001). Innovation, what innovation? A comparison between product, process and organizational innovation. *International Journal of Technology Management*, 22 (1-3), 83-107.

- Bontis, N., Crossan, M. M. and Hulland, J. (2002). Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of management studies*, 39 (4), 437-469.
- Bowen, G.L., Rose, R. A. and Ware, W.B. (2006). The reliability and validity of the school success profile learning organization measure. *Evaluation and Program Planning*, 29, 97–104.
- Boydak-Ozan, M. B. and Karabatak, S. (2013). Secondary school administrators' approaches to innovation management and encountered problems. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5 (1), 258-273.
- Bozkurt, A. (2003). Öğrenen örgütler. C. Elma ve K. Demir (Editörler), *Yönetimde çağdaş yaklaşımlar: Uygulamalar ve sorunlar içinde* (s. 43-61)(2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkurt, Ö., Ercan, A. (2017). Akademik iyimserlik ile performans arasındaki ilişkinin akademisyenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13 (5), 251-263.
- Braham, B. J. (1995). *Creating a learning organization: promoting excellence through education*. Menlo Park, California: Crisp Publications.
- Breckenridge, J. G. (2012). *Organizational learning and the application of intelligence processes in higher education*. Unpublished Doctoral Dissertation. Erie, Pennsylvania, USA: Gannon University.
- Brem, A. and Voigt, K. I. (2009). Integration of market pull and technology push in the corporate front end and innovation management: insights from the German software industry. *Technovation*, 29 (5), 351-367.
- Brennan, J., Broek, S., Durazzi, N., Kamphuis, B., Ranga, M., Ryan, S. (2014). *Study on innovation in higher education: final report*. Luxembourg: European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union.
- Brettel, M., Chomik, C. and Flatten, T. C. (2015). How organizational culture influences innovativeness, proactiveness, and risk-taking: fostering entrepreneurial orientation in SMEs. *Journal of Small Business Management*, 53 (4), 868-885.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Brunsson, K. (1998). Non-learning organizations. *Scandinavian Journal of Management*, 14 (4), 421-432.
- Bubner, D. (2009). Leading and benchmarking system – wide educational innovation. Paper presented at the *9th International Confederation of Principals World Convention*. <http://www.darryl.bubner@disciplinedinnovation.com> (Erişim tarihi: 07.07.2020)
- Burgelman, R.A., Christensen, C.M. and Wheelwright, S.C. (2004). *Strategic management of technology and innovation* (Fourth Edition). New York: McGraw Hill.

- Busse, C. and Wallenburg, C. M. (2011). Innovation management of logistics service providers. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 41 (2), 187-218.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concept, applications and programming* (Second Edition). Routledge: New York.
- Bülbül, T. (2010). Yenilik yönetimi. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Editörler), *Yönetimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 31-51). Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, T. (2012a). Okullarda yenilik yönetimi ölçeği'nin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 157-175.
- Bülbül, T. (2012b). Okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin yeterlik inançları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (1), 45-68.
- Büyüköztürk, Ş. (2002a). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32 (32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2002b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Camps, J., Alegre, J. and Torres, F. (2011). Towards a methodology to assess organizational learning capability: a study among faculty members. *International Journal of Manpower*, 32 (5/6), 687-703.
- Carroll, J. S. (1998). Organizational learning activities in high-hazard industries: the logics underlying self-analysis. *Journal of Management Studies*, 35 (6), 699-717.
- Cavaleri, S. A. and Fearon, D. S. (2000). Integrating organizational learning and business praxis: a case for intelligent project management. *The Learning Organization*, 7 (5), 251-258.
- Cegarra-Navarro, J. G. C. and Moya, B. R. (2005). Business performance management and unlearning process. *Knowledge and Process Management*, 12 (3), 161-170.
- Cegarra-Navarro, J. G. and Sánchez-Polo, M. T. (2008). Linking the individual forgetting context with customer capital from a seller's perspective. *Journal of the Operational Research Society*, 59 (12), 1614-1623.
- Certo, S. (2000). *Modern management diversity, quality, ethics & the global environment*. London: Prentice Hall International Inc.
- Chaharbaghi, K. and Newman, V. (1996). Innovating: towards an integrated learning model. *Management Decision*, 34 (4), 5-13.
- Chandler, G. N., Keller, C. and Lyon, D. W. (2000). Unraveling the determinants and consequences of an innovation-supportive organizational culture. *Entrepreneurship theory and practice*, 25 (1), 59-76.
- Chatterjee, B. (2011). *Organization development: Developing the processes and resources for high-tech businesses*. Bloomington, IN: iUniverse.

- Chesbrough, H. (2006). Open innovation: a new paradigm for understanding industrial innovation. H. Chesbrough, W. Vanhaverbeke, and J. West (Eds.), *Open innovation: researching a new paradigm* içinde (p. 1-12). Oxford: Oxford University Press.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). New York: Routledge.
- Collinson, V. and Cook, T. F. (2007). *Organizational learning: improving learning, teaching, leading in school systems*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Conklin, J. (1996). Designing organizational memory: preserving intellectual assets in a knowledge economy. *Group Decision Support Systems*, 1, 1-41.
- Cook, S. D. N. and Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2, 373-390.
- Cooper, R. G. and Edgett, S. J. (2001). *Portfolio management for new products: picking the winners*. Ancaster, Ontario, Canada: Product Development Institute.
- Cormican, K. and O'Sullivan, D. (2004). Auditing best practice for effective product innovation management. *Technovation*, 24, 819-829.
- Cornell University, INSEAD ve WIPO (2019). *The global innovation index 2019: creating healthy lives-the future of medical innovation*. Ithaca and Geneva: Fontainebleau.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: SAGE publications.
- Croasdell, D. T. (2001). It's role in organizational memory and learning. *Information Systems Management*, 18 (1), 8-11.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., White, R. E., Djurfeldt, L. (1995). Organizational learning: dimensions for a theory. *The International Journal of Organizational Analysis*, 3 (4), 337-360.
- Crossan, M.M., Lane, H.W., and White, R.E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24 (3), 522-537.
- Cyert, R.M. and Goodman, P.S. (1997). Creating effective university-industry alliances: an organizational learning perspective. *Organizational dynamics*, 25 (4), 45-58.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Daft, R. and Huber, G. (1987). How organizations learn: a communication framework. *Research in the Sociology of Organizations*, 5 (2), 1-36.
- Daft, R. L. and Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *The Academy of Management Review*, 9 (2), 284-295.

- Daft, R. L. (1978). A dual-core model of organizational innovation. *Academy of Management Journal*, 21 (2), 193-210.
- Damanpour, F. (1991). Organizational innovation: a meta analysis of effects of determinants and moderators. *Academy of Management Journal*, 34, 555-590.
- Damanpour, F. (1996). Organizational complexity and innovation: developing and testing multiple contingency models. *Management Science*, 42 (5), 693-716.
- Damanpour, F. and Gopalakrishnan, S. (1998). Theories of organizational structure and innovation adoption: the role of environmental change. *Journal of Engineering and Technology Management*, 15, 1, 1-24.
- Davenport, T. H. (1993). *Process innovation: reengineering work through information technology*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Davenport, T. H. and Prusak, L. (2000). *Working with knowledge: how organizations manage what they know*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Demirel, Y. ve İskan-Kubba, Z. (2014). Örgütsel öğrenmenin yenilikçilik üzerine etkisi: otomotiv sektöründe bir araştırma. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 9 (2), 137-151.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 189-202.
- Dever, J. T. (1997). Reconciling educational leadership and the learning organization. *Community College Review*, 25 (2), 57-63.
- Ding, L., Velicer, W. F. and Harlow, L. L. (1995). Effects of estimation methods, number of indicators per factor, and improper solutions on structural equation modeling fit indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 2 (2), 119-143.
- Dilworth, R. L. (1996). Institutionalizing learning organizations in the public sector. *Public Productivity & Management Review*, 19 (4), 407-421.
- Dixon, N. M. (1991). Organizational learning. R.L. Jacobs (Ed.), *Organizational issues and human resource development research questions: a guide for researchers in human resource development* içinde (p. 23-31). Columbus, Ohio: The Ohio State University.
- Dixon, N. M. (1999). *The organizational learning cycle: how we can learn collectively?* Brookfield, Vt.: Gower Publishing.
- DPT. (2000). *8. beş yıllık kalkınma planı bilim ve teknoloji özel ihtisas komisyonu raporu*. Ankara: DPT Yayınları.
- Drejer, A. (2002). Situations for innovation management: towards a contingency model. *European Journal of Innovation Management*, 5 (1), 4-17.
- Droege, S. and Johnson, N. B. (2010). Limitations of low-end disruptive innovation strategies. *The International Journal of Human Resource Management*, 21 (2), 242-259.

- Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship: practice and principles*. New York, USA: Harper&Row Pub.
- Drucker, P. F. (2002). The discipline of innovation. *Harvard business review*, 80, 95-104.
- Drucker, P. F. (2003). *Yenilikçilik* (Çev: A. Kardam). İstanbul: MESS Yayınları.
- Duran, C. ve Saraçoğlu, M. (2009). Yeniliğin yaratıcılıkla olan ilişkisi ve yeniliği geliştirme süreci. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 16 (1), 57-71.
- Durna, U. (2002). *Yenilik yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Dyer, B. and Song, X. M. (1998). Innovation strategy and sanctioned conflict: a new edge in innovation?. *Journal of Product Innovation Management*, 15 (6), 505-519.
- Easterby-Smith, M. and Lyles, M.A. (2011). In praise of organizational forgetting. *Journal of Management Inquiry*, 20 (3), 311-316.
- Efil, İ. (2010). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (Yenilenmiş 11. Baskı). Bursa: Dora Basım Yayın Dağıtım.
- Eilertsen, S. and London, K. (2005). *Modes of organizational learning*. Pacific Palisades, CA: The Kollner Group.
- Elçi, Ş. (2007). *İnovasyon: kalkınma ve rekabetin anahtarı* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: Technopolis.
- Elliott, C. J. and Goh, S. C. (2013). Does accreditation promote organizational learning? a multiple case study of Canadian university business schools. *Journal of Management Development*, 32 (7), 737-755.
- Epple, D., Argote, L. and Devadas, R. (1991). Organizational learning curves: a method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing. *Organization Science*, 2 (1), 58-70.
- Eraslan, H., Bulu, M. ve Bakan, İ. (2008). Kümelenmeler ve inovasyona etkisi: Türk turizm sektöründe uygulamalar. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 5 (3), 15-29.
- Erçetin, Ş. (2001). Biz akademisyenler geleceğin yükseköğretim kurumlarını yaratmaya hazır mıyız?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 75-86.
- Ergin, B. (2014). *Türkiye 'de yükseköğretim sisteminde kalite ve etkililik açısından, kendi kendine liderlik yaklaşımının, öğretim üyesi yetkinlikleri ve örgütsel öğrenme kapasitesi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erigüç, G. ve Balçık, P. Y. (2007). Öğrenen örgüt ve hemşirelerin değerlendirmelerine yönelik bir uygulama. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 10 (1), 75-106.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K., Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Tıp Bilimleri Dergisi*, 33 (1), 210-223.

- Ernst, H. (2002). Success factors of new product development: a review of the empirical literature. *International Journal of Management Reviews*, 4 (1), 1-40.
- Eryılmaz, M. (2015). Faillik-yapı tartışması ekseninde örgütsel unutma kavramını yeniden düşünmek: bir eğitim örgütünden iki vaka. *VI. Örgüt Kuramı Çalıştayı*, 6-7 Şubat 2015, Muğla.
- Eryılmaz, M. (2016). A literature review on organizational forgetting. *Annals of the "Constantin Brâncuși" University of Târgu Jiu, Letter and Social Science Series*, November-December, No.4., p. 63-73.
- Eryılmaz, M. (2018). Örgütlerde dijitalizasyon ve örgütsel unutma yeteneği ilişkisi üzerine bir tartışma. *Uluslararası Yönetim, Ekonomi ve Politika Kongresi Tam Metin Bildiriler Kitabı*, İstanbul, 1-2 Aralık, 2018, ss. 754-762. ISBN: 978-605-81728-1-4. S. Erdoğan, D. Ç. Yıldırım ve A. Gedikli (Editörler).
- Esen, F. (2016). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile yenilik yönetimi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Esfahani, A. N., Radmehr, R. and Hatampoor, F. (2012). Studying the relationship between organizational forgetting and situational leadership style (Case of study: Gom's melli bank branches). *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6 (9), 102-108.
- Eshlaghy, A. T. and Maatofi, A. (2011). Learning orientation, innovation and performance: evidence from small-sized business firms in Iran. *European Journal of Social Sciences*, 19 (1), 114-122.
- Eskildsen, J.K., Dahlgaard, J.J. and Norgaard, A. (1999). The impact of creativity and learning on business excellence. *Total Quality Management*, 10 (4-5), 523-530.
- Eskişehir Teknik Üniversitesi. (2020). Hakkında. <https://www.eskisehir.edu.tr/universitemiz/kurumsal/hakkinda> adresinden 18.05.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, C., Terra, B. R. C. (2000). The future of the university and the university of the future: evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm. *Research Policy*, 29 (2), 313-330.
- Eveleens, C. (2010). Innovation management: a literature review of innovation process models and their implications. *Science*, 800, 900-916.
- Falconer, L. (2006). Organizational learning, tacit information, and e-learning: a review. *The Learning Organization*, 13 (2), 140-151.
- Fan, Y., Chen, J., Shirkey, G., John, R., Wu, S. R., Park, H. and Shao, C. (2016). Applications of structural equation modeling (SEM) in ecological studies: an updated review. *Ecological Processes*, 5(1), 1-12.
- Feldman, R. M. and Feldman, S. P. (2006). What links the chain: an essay on organizational remembering as practice. *Organization*, 13 (6), 861-887.

- Fernandez, V., Sallan, J. M., Simo, P. and Enache, M. (2012). Organizational forgetting/unlearning: the dark side of the absorptive capacity. H. Hou (Ed.), *New research on knowledge management applications and lesson learned* içinde (p.155-170). Rijeka, Croatia: InTech.
- Fernandez, V. and Sun A. (2009). Organizational forgetting and its causes: an empirical research. *Journal of Organizational Change Management*, 22 (6), 620-634.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics for SPSS* (3rd Edition). Washington, DC: Sage.
- Fiol, C. M. and Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10 (4), 803-813.
- Freed, J. E. (2001). Why become a learning organization? *About Campus*, 5 (6), 16-21.
- Fritz, C. O., Morris, P. E. and Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141 (1), 2-18.
- Fulmer, R. M. (1994). A model for changing the way organizations learn. *Planning Review*, 22 (3), 20-24.
- Garavan, T. (1997). The learning organization: a review and evaluation. *The Learning Organization*, 4 (1), 18-29.
- Garcia, R. and Calantone, R. (2002). A critical look at technological innovation typology and innovativeness terminology: a literature review. *Journal of Product Innovation Management: An International Publication of the Product Development & Management Association*, 19 (2), 110-132.
- Garcia-Morales, V. J., Llorens-Montes, F. J. and Verdú-Jover, A. J. (2006). Antecedents and consequences of organizational innovation and organizational learning in entrepreneurship. *Industrial Management & Data Systems*, 106 (1), 21-42.
- Garcia-Morales, V. J., Ruiz-Moreno, A. and Llorens-Montes, F. J. (2007). Effects of technology absorptive capacity and technology proactivity on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination. *Technology Analysis & Strategic Management*, 19 (4), 527-558.
- Garver, M. S. and Mentzer, J. T. (1999). Logistics research methods: employing structural equation modeling to test for construct validity. *Journal of Business Logistics*, 20 (1), 33-57.
- Garvin, A. D. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71 (4), 78-91.
- Gedikoğlu, T. (1991). Çağdaş yükseköğretim: önemi, sorumlulukları, planlı değişim ve yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 15 (81), 20-28.
- Ghasemi, G. M. (2015). Examining the relationship of organizational agility and organizational forgetting with organizational effectiveness. *Journal of Service Science and Management*, 8, 443-451.

- Goffin, K. and Mitchell, R. (2005). *Innovation management: strategy and implementation using the pentathlon framework*. New York: Palgrave Macmillan.
- Goh, S. C., Cousins, J. B. and Elliott, C. (2006). Organizational learning capacity, evaluative inquiry and readiness for change in schools: views and perceptions of educators. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 289-318.
- Göl, E. (2012). *İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları: Kırklareli ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Görgel, H. M. (2018). *Okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen ve okul yöneticisi algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Griffin, A. (1997). PDMA research on new product development practices: updating trends and benchmarking best practices. *Journal of Product Innovation Management: An International Publication of The Product Development & Management Association*, 14 (6), 429-458.
- Güleş, H. K. ve Bülbül, H. (2004). *Yenilikçilik: İşletmeler için stratejik rekabet aracı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güleş, H. ve Çağlayandereli, M. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları (İstanbul İli Bayrampaşa ilçesi örneği). *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36 (1), 183-197.
- Günay, D. (2017). Teknoloji nedir? Felsefi bir yaklaşım. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (1), 163-166.
- Gürsoy, A. (2014). *Yenilik yönetiminde yöneticilerin duygusal zeka yeteneklerinin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* (7th Edition). USA: Pearson Education Limited.
- Hamidzadeh, M. R. and Eghtesadi, G. (2012). Organizational learning and organizational innovation. *Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review*, 33 (834), 1-8.
- Haque, M. M. (2008). *A study of the relationship between the learning organization and organizational readiness for change*. Unpublished Doctoral Dissertation. Malibu, CA, USA: Pepperdine University, Graduate School of Education and Psychology.
- Haunschild, P. R., Polidoro Jr, F. and Chandler, D. (2015). Organizational oscillation between learning and forgetting: the dual role of serious errors. *Organization Science*, 26 (6), 1682-1701.

- Hawkins, A. S. (2005). *The relationship of perceived learning culture to perceived organizational support and affective commitment*. Unpublished Doctoral Dissertation. San Diego, CA, USA: Alliant International University, The Faculty of The California School of Organizational Studies.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. P. C. Nystrom and W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organizational design* içinde (p.3-27). London: Oxford University Press.
- Henson, R. K. and Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 393-416.
- Hershberger, S.L., Marcoulides, G.A. and Parramore, M.M. (2003). Structural equation modeling: an introduction. B.H. Pugesek, A. Tomer and A. von Eye (Eds). *Structural equation modeling: applications in ecological and evolutionary biology* içinde (p.1-41). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Hezarkhani, A. S. (2014). The relationship between knowledge management and organizational forgetting. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 3 (10), 747-755.
- Hidalgo, A. (2004). Innovation management and the knowledge-driven economy. European Commission Directorate-General for Enterprise. Brussels, Luxembourg.
https://www.researchgate.net/publication/296196227_Innovation_Management_and_the_Knowledge-Driven_Economy (Erişim Tarihi:07.07.2020)
- Hislop, D., Bosley, S., Coombs, C. R., Holland, J. (2014). The process of individual unlearning: a neglected topic in an under-researched field. *Management Learning*, 45 (5), 540-560.
- Hooper, D., Coughlan, J., and Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6 (1), 53-60.
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huang, D., Chen, S., Zhang, G., Ye, J. (2018). Organizational forgetting, absorptive capacity, and innovation performance: a moderated mediation analysis. *Management Decision*, 56 (1), 87-104.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2 (1), 88-115.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th ed.). Boston Massachusetts: Pearson Education, Inc.
- Huizingh, E. K. (2011). Open innovation: state of the art and future perspectives. *Technovation*, 31 (1), 2-9.

- Hussein, N., Mohamad, A., Noordin, F., Ishak, N. A. (2014). Learning organization and its effect on organizational performance and organizational innovativeness: a proposed framework for Malaysian Public Institutions of higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 130, 299-304.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90-98.
- Ialongo, C. (2016). Understanding the effect size and its measures. *Biochemia medica*: *Biochemia medica*, 26 (2), 150-163.
- Imbens, G.W. and Lancaster, T. (1996). Efficient estimation and stratified sampling. *Journal of Econometrics*, 74, 289-318.
- Inderst, R. (2009). Innovation management in organizations. *European Economic Review*, 53 (8), 871-887.
- İşık, N. ve Kılınç, E. C. (2011). Bölgesel Kalkınma’da ar-ge ve inovasyonun önemi: karşılaştırmalı bir analiz. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6 (2), 9-54.
- İraz, R. (2005). *Yaratıcılık ve yenilik bağlamında girişimcilik ve KOBİ’ler*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Jenaabadi, H. and Salmanzade, S. (2014). Examining the relationship between intentional organizational forgetting and high school managers’ organizational intelligence. *International Research Journal of Management Sciences*, 2 (10), 305-311.
- Jerez-Gomez, P., Cespedes-Lorente, J. and Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58 (6), 715-725.
- Johansson, F. (2007). *Yaratıcılık ve inovasyon: Medici etkisi yaratmak*. (Çev: D. Tavanç). İstanbul: MediaCat.
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34 (2), 183-202.
- Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaçmaz, R. (2015). *Eğitim kurumlarında stratejik insan kaynakları yönetimi uygulamaları ile örgütsel öğrenme arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalağan, G. ve Güzeller, C. O. (2010). Öğretmenlerin örgütsel sinizm düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (27), 83-97.
- Kalkan, V. D. (2006). Öncülleri ve sonuçlarıyla işletmelerde örgütsel öğrenme süreci. *ISGUC The Journal of Industrial Relations and Human Resources*, 8 (2), 86-104.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: foundations and extensions advanced quantitative techniques in the social sciences*. USA: Sage Publications, Inc.

- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, H. (2018). Üniversite yöneticilerinin yenilikçilik ve risk alma davranışlarına ilişkin yönetici ve öğretim elemanlarının görüşleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 8 (1), 45-54.
- Kass, R. A. and Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Keleşoğlu, S. (2017). *Öğretmen eğitiminde yaratıcı düşünme ve inovasyon eğitim programının tasarımı, denemesi ve değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kezar, A. (2005). What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Education*, 131, 7-22.
- Khasawneh, S. (2011). Learning organization disciplines in higher education institutions: an approach to human resource development in Jordan. *Innovative Higher Education*, 36 (4), 273-285.
- Kılıç, R. ve Çiftçi-Aytekin, A. G. (2010). Üniversitede çalışan personelin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik bir araştırma: Balıkesir Üniversitesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 8 (14), 151-168.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3 (1), 44-46.
- Kırım, A. (2006). *Farklılaşmanın en etkin yolu, deneyim inovasyonu*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kızıldağ, D. (2015). Örgütsel hafıza kaybını önlemede işten ayrılma mülakatları: bir mülakat formu örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 181-190.
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35 (1), 37-50.
- Kingsland, B. (2007). *Proposal for new innovation measurement*. U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. Ontario, Canada: Spectrum Innovation Group.
- Klammer, A. and Gueldenberg, S. (2019). Unlearning and Forgetting in organizations: a systematic review of literature. *Journal of Knowledge Management*, 23 (5), 860-888.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Köklü, N. ve Büyüköztürk, Ş. (2000). *Sosyal bilimler için istatistiğe giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kransdorf, A. (1998). Corporate amnesia. *European Business Review*, 98(6).

- Krejcie, R.V. and Morgan, D.W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Kristensen, B. (1999). The entrepreneurial university as a learning university. *Higher Education in Europe*, 24 (1), 35-46.
- Kulaklı, A. (2005). Yeni ürün geliştirme sürecinde bilgi paylaşımının önemi ve bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 4 (8), 99-114.
- Kumar, S. (2015). Structure equation modeling basic assumptions and concepts: a novices guide. *Asian Journal of Management Sciences*, 3 (7), 25-28.
- Kurland, H. and Hasson-Gilad, D. R. (2015). Organizational learning and extra effort: the mediating effect of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 49, 56-67.
- Kurland, H., Peretz, H. and Hertz-Lazarowitz, R. (2010). Leadership style and organizational learning: the mediate effect of school vision. *Journal of Educational Administration*, 48 (1), 7-30.
- Kurnaz, A. (2013). *Qualification perception of academics in universities for innovation management*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kuru, S. (2007). *Muğla Üniversitesi'nin örgütsel öğrenme açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurz, H. D. (2008). Schumpeter on innovations and profits the classical heritage. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 67 (1), 263-278.
- Lam, A. (2010). Innovative organizations: structure, learning and adaptation. *Innovation Perspectives for the 21st Century*, Madrid: BBVA, Spain, pp. 163-175.
- Lamb, C. W., Hair, J. F. and McDaniel, C. (2011). *Marketing* (Eleventh Edition). Ohio, USA: South-Western Cengage Learning.
- Leithwood, K., Jantzi, D. and Steinbach, R. (1995). An organisational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15 (3), 229-252.
- Leufvén, M., Vitrakoti, R., Bergström, A., Ashish, K. C., Målvqvist, M. (2015). Dimensions of learning organizations questionnaire (DLOQ) in a low-resource health care setting in Nepal. *Health Research Policy and Systems*, 13 (6), 1-8.
- Levitt, B. and March, J. G. (1988). Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, 14, 319-340.
- Liao, S. H. and Wu, C. C. (2010). System perspective of knowledge management, organizational learning, and organizational innovation. *Expert Systems with Applications*, 37 (2), 1096-1103.

- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9 (2), 151-173.
- Lodge C. and Reed J. (2003). Transforming school improvement now and for the future. *Journal of Educational Change*, 4 (1), 45-62.
- Looney J. W. (2009). *Assessment and innovation in education*. OECD Education Working Papers No. 24, OECD Publishing. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/222814543073.pdf?expires=1594132334&id=id&accnam e=guest&checksum=2CC002C9B26EA3A72623DAA21854CC83> (Erişim Tarihi:07.07.2020)
- Lucas, L. M. (1999). The development of an integrated approach to organizational learning. *3rd International Conference on Organizational Learning*, United Kingdom: Lancaster University, p. 591-603.
- Luecke, R. (2008). *İş dünyasında yenilik ve yaratıcılık* (Çev: T. Parlak). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W. and Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-149.
- MacKinnon, D. P., Fairchild, A. J. and Fritz, M. S. (2007). Mediation analysis. *Annual Review of Psychology*, 58, 593-614.
- MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M. and Williams, J. (2004). Confidence limits for the indirect effect: distribution of the product and resampling methods. *Multivariate Behavioral Research*, 39 (1), 99-128.
- Maloney, V. G. (2008). *Institutional culture, performance and learning in a two-year technical/community college*. Unpublished Doctoral Dissertation. Clemson, South California, USA: Clemson University, Graduate School of Clemson University.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2 (1),71-87.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57 (3), 519-530.
- Mariano, S., Casey, A., and Olivera, F. (2015). Organizational forgetting: reviewing 40 years of research. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2015, No. 1, p. 15581). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Marsick, V. J. (2013). The dimensions of a learning organization questionnaire (DLOQ) introduction to the special issue examining DLOQ use over a decade. *Advances in Developing Human Resources*, 15 (2), 127-132.
- Marsick, V. J. and Watkins, K. E. (1999). *Facilitating learning organizations: making learning count*. Brookfield, VT: Gower Publishing.

- Marsick, V. J. and Watkins, K. E. (2001). Informal and incidental learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (89), 25-34.
- Martensen, A. and Dahlgaard, J. J. (1999). Integrating business excellence and innovation management: developing vision, blueprint and strategy for innovation in creative and learning organizations. *Total Quality Management*, 10 (4-5), 627-635.
- Martin De Holan, P. and Phillips, N. (2004a). Organizational forgetting as a strategy. *Strategic Organization*, 2, 423-433.
- Martin De Holan, P., Phillips, N. (2004b). Remembering of things past?: the dynamics of organizational forgetting. *Management Science*, 50 (11), 1603-1613.
- Martin De Holan, P., Phillips, N. and Lawrence, T. (2004). Managing organizational forgetting. *Sloan Management Review*, 45 (2), 45-51.
- Martin De Holan, P. and Phillips, N. (2011). Organizational forgetting. Mark Easterby-Smith ve Marjorie E. Lyles (Eds.), *Handbook of organizational learning and knowledge management* içinde (s. 433-451)(2nd Ed.). Chishester, U.K.:Wiley.
- Martin de Holan, P. (2011a). Agency in voluntary organizational forgetting. *Journal of Management Inquiry*, 20 (3) 317-322.
- Martin de Holan, P. (2011b). Organizational forgetting, unlearning, and memory systems. *Journal of Management Inquiry*, 20 (3), 302-304.
- McAdam, R. and Keogh, W. (2004). Transitioning towards creativity and innovation measurement in SMEs. *Creativity and Innovation Management*, 13 (2), 126-139.
- McGill, M. E. and Slocum, J.W. (1993). Unlearning the organization. *Organizational Dynamics*, 22 (2), 67-79.
- McGill, M. E., Slocum, J. W. and Lei, D. (1992). Management practices in learning organizations. *Organizational Dynamics*, 21 (1), 5-17.
- Mehrizi, M.H.R, Niri, M. B., Rahimi, M., Yarmand, H. (2009). Knowledge active forgetting: the forgotten side of knowledge management. *PICMET 2009 Proceedings*, August 2-6, Portland, Oregon USA.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kuşçi, E. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme. *İlköğretim Online*, 11 (3), 748-761.
- Merenda, P. F. (1997). A guide to the proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 30 (3), 156-164.
- Mertler, C. A. and Reinhardt, R. V. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods practical application and interpretation* (6th Ed.). New York: Routledge.
- Mezias, J., Grinyer, P. and Guth, W. D. (2001). Changing collective cognition: a process model for strategic change. *Long range planning*, 34 (1), 71-95.
- Mikkola, J. H. (2001). Portfolio management of R&D projects: implications for innovation management. *Technovation*, 21 (7), 423-435.

- Mirvis, P. H. and Kanter, D. L. (1991). Beyond demography: a psychographic profile of the workforce. *Human Resource Management*, 30 (1), 45-68.
- Mohammadi, Z. and Salavati, A. (2015). The study of relationship between organization's forgetting and innovation in Keshavarzi and Tejarat bank branches in Sanadaj. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 5 (S4), 519-524.
- Mohanty, K., Kar, S. (2012). Achieving innovation and success: organizational learning. *SCMS Journal of Indian Management*, 9 (1), 36-42.
- Morgan, G. (2006). *Images of organization* (Updated Ed. Of the International Bestseller). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Mulaik, S.A., James, L.R., Alstine, J.A, Bennet, N., Lind, S., Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105 (3), 430-445.
- Mulholland, P., Zdrahal, Z., Domingue, J., Hatala, M., & Bernardi, A. (2001). A methodological approach to supporting organizational learning. *International Journal of Human-Computer Studies*, 55 (3), 337-367.
- Nafei, W. A. (2017). The impact of organizational forgetting on knowledge management: evidence from pharmaceutical industry in Egypt. *International Business Research*, 10 (11), 193-205.
- Nafei, W. A. (2019). The influence of organizational forgetting on organizational performance: evidence from pharmaceutical industry in Egypt. *Case Studies Journal*, 8 (2), 114-122.
- Nagano, M. S., Stefanovitz, J. P. and Vick, T. E. (2014). Innovation management processes, their internal organizational elements and contextual factors: an investigation in Brazil. *Journal of Engineering and Technology Management*, 33, 63-92.
- Naranjo-Valencia, J. C., Jiménez-Jiménez, D. and Sanz-Valle, R. (2016). Studying the links between organizational culture, innovation, and performance in Spanish companies. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48 (1), 30-41.
- Nejad, M. M. and Aligholi, M. (2015). Relationship between transformational leadership and organizational forgetting and its impact on competitiveness of organizations (Case study: Parsian Bank branches in Tehran city). *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 5 (6), 252-257.
- Newstrom, J. W. (1983). The management of unlearning: exploding the "Clean Slate" fallacy. *Training and Development Journal*, 37 (8), 36-39.
- Ngoc, P. T. B. and Huy, T. Q. (2016). Organizational learning in higher education institutions: a case study of a public university in Vietnam. *Journal of Economics and Development*, 18 (2), 88-104.
- North, K. and Kumta, G. (2014). *Knowledge management: value creation through organizational learning*. Cham: Springer International Publishing.

- Noruzy, A., Dalfard, V. M., Azhdari, B., Nazari-Shirkouhi, S., Rezazadeh, A. (2013). Relations between transformational leadership, organizational learning, knowledge management, organizational innovation, and organizational performance: an empirical investigation of manufacturing firms. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 64 (5-8), 1073-1085.
- Nystrom, P. C. and Starbuck, W. H. (1984). To avoid organizational crises, unlearn. *Organizational Dynamics*, 12, 53-65.
- Odabaşı, Y. (2006). Değişimin ve dönüşümün aracı olarak girişimci üniversite. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 1 (1), 87-102.
- OECD/Eurostat. (2005). *Oslo Manual: Guidelines for collecting and interpreting technological innovation data*. (3rd Edition). The Measurement of Scientific and Technological Activities, Paris, France: OECD Publishing.
- OECD. (2014a). Education indicators in focus: How innovative is the education sector? <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/5jz1157b915d-en.pdf?expires=1594134522&id=id&accname=guest&checksum=56426B7F411ED025B13C0026D1E017D3> (Erişim Tarihi: 13.10.2017)
- OECD. (2014b). Measuring innovation in education: a new perspective. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2016). Innovating education and educating for innovation: the power of digital technologies and skills. Paris, France: OECD Publishing.
- Okada, K. (2013). Is omega squared less biased? A comparison of three major effect size indices in one-way ANOVA. *Behaviormetrika*, 40 (2), 129-147.
- Oke, A. (2004). Barriers to innovation management in service companies. *Journal of Change Management*, 4 (1), 31-44.
- Oke, A. (2007). Innovation types and innovation management practices in service companies. *International Journal of Operations & Production Management*, 27 (6), 564-587.
- Olejnik, S. and Algina, J. (2003). Generalized eta and omega squared statistics: measures of effect size for some common research designs. *Psychological methods*, 8 (4), 434-447.
- Onağ, O. ve Tepeci, M. (2016). Örgütsel öğrenme kabiliyetinin örgütsel yenilikçilik aracılığıyla yeni ürün ve işletme performansına etkisi. *İ.Ü. İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 80, 50-79.
- Osborne, J. W. and Fitzpatrick, D. C. (2012). Replication analysis in exploratory factor analysis: what it is and why it makes your analysis better. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 17 (15), 1-8.
- Othman, R. and Hashim, A. N. (2004). Typologizing organizational amnesia. *The Learning Organization*, 11, 273-284.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Ömür, Y. E. (2014). *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2010). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-2: Çok değişkenli analizler* (7. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*, 146 (2), 54-63.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler: eğitimde dönüşüm* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdevecioğlu, M. ve Biçkes, M. (2012). Örgütsel öğrenme ve inovasyon ilişkisi: büyük ölçekli işletmelerde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 39, 19-45.
- Özgen, H., Kılıç, K. C. ve Karademir, B. (2004). Öğrenmenin kurumsallaşmasında toplam kalite yönetimi yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 175-188.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using SPSS version 15*. (3th Edition). New York, USA: McGraw-Hill.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (4), 193-209.
- Pollitt, C. (2000). Institutional amnesia: a paradox of the 'information age'?. *Prometheus*, 18 (1), 5-16.
- Prahalad, C. K. and Mashelkar, R. A. (2010). Innovation's holy grail. *Harvard Business Review*, 88 (7-8), 132-141.
- Prahalad, C. K. and Ramaswamy, V. (2003). The new frontier of experience innovation. *MIT Sloan management review*, 44 (4), 12-18.
- Prajogo, D. I. and Ahmed, P. K. (2006). Relationships between innovation stimulus, innovation capacity, and innovation performance. *R&D Management*, 36 (5), 499-515.
- Preacher, K. J. and Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891.
- Prelipcean, G. and Bejinaru, R. (2016). Universities as learning organizations in the knowledge economy. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 4 (4), 469-492.
- Quintas, P., Lefrere, P. and Jones, G. (1997). Knowledge management: a strategic agenda. *Long range planning*, 30 (3), 385-391.

- Rad, K. F. (2016). A review on the effect of organizational structure on organizational forgetting (Case study: Kish Airlines). *International Journal of Humanities And Cultural Studies*, 2 (4), 1885-1899.
- Rashid, K., Hussain, M. M. and Nadeem, A. (2011). Leadership and innovation in a school culture: how can a leader bring about innovation in the school culture. *Journal of Elementary Education*, 21 (1), 67-73.
- Read, A. (2000). Determinants of successful organisational innovation: a Review of current Research. *Journal of Management Practice*, 3 (1), 95-119.
- Recepoğlu, E. (2013). Analyzing teachers' perceptions on learning organizations in terms of different variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 618-623.
- Reisinger, Y. and Mavondo, F. (2007). Structural equation modeling: critical issues and new developments. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 21 (4), 41-71.
- Rigby, D. and Zook, C. (2002). Open-market innovation. *Harvard Business Review*, 80 (10), 80-93.
- Roberts, E. B. (1988). What we've learned: managing invention and innovation. *Research-Technology Management*, 31 (1), 11-29.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: A Division of Macmillan Publishing.
- Rogers, M. (1998). The definition and measurement of innovation. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.194.4269&rep=rep1&type=pdf> (Erişim Tarihi:07.07.2020)
- Romhardt, K. (1997). Processes of knowledge preservation: away from a technology dominated approach. *Journal of Universal Computer Sciences*, 3 (8), 955-568.
- Rushmer, R. and Davies, H. T. O. (2004). Unlearning in health care. *BMJ Quality & Safety*, 13 (suppl 2), 10-15.
- Safarzad, R., Pouryani, A. and Farahnaki, E. (2016). Assessing the relationship between organizational forgetting and organizational performance. *Applied Mathematics in Engineering, Management and Technology*, 4 (1), 105-115.
- Safiaa, M. (2019). *A quantitative approach to capture managers' perceptions of organizational learning and organizational innovativeness in a private higher education institution*. Unpublished Doctoral Dissertation. Northeastern University Boston, Massachusetts, USA: College of Professional Studies.
- Sako, M., McKenna, C., Molloy, E., Ventresca, M. (2006). Grand challenges in services. *Proceedings of the GCS workshop*. Oxford, United Kingdom: University of Oxford.
- Salarzahi, S., Hassanzadeh, J. F. and Ebrahimpour, H. (2012). Leader-member exchange, creative work involvement: the importance of organizational forgetting. *International Journal of Organizational Leadership*, 1 (2), 33-44.
- Salim, I. M. and Sulaiman, M. (2011). Organizational learning, innovation and performance: a study of Malaysian small and medium sized

- enterprises. *International Journal of Business and Management*, 6 (12), 118-125.
- Salner, M. (1999). Preparing for the learning organization. *Journal of Management Education*, 23 (5), 489-508.
- Saunila, M., Pekkola, S. and Ukko, J. (2014). The relationship between innovation capability and performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 63 (2), 234-249.
- Schlegelmilch, B. B., Diamantopoulos, A. and Kreuz, P. (2003). Strategic innovation: the construct, its drivers and its strategic outcomes. *Journal of Strategic Marketing*, 11 (2), 117-132.
- Song, J. H., Joo, B. K. and Chermack, T. J. (2009). The dimensions of learning organization questionnaire (DLOQ): a validation study in a Korean context. *Human Resource Development Quarterly*, 20 (1), 43-64.
- Stata, R. (1989). Organizational learning-the key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30 (3), 63-74.
- Sattler, M. (2011). *Excellence in innovation management: a meta-analytic review on the predictors of innovation performance*. Germany: Gabler Verlag/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. and Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8 (2), 23-74.
- Schoen, J., Mason, T. W., Kline, W. A., Bunch, R. M. (2005). The innovation cycle: A new model and case study for the invention to innovation process. *Engineering Management Journal*, 17 (3), 3-10.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd Edition). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Senge, P. M. (1990). The leader's network: bulding learning organizations. *Sloan Management Review*, 32 (1), 7-23.
- Senge, P. M. (2016). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (Çev: A. İldeniz, A. Doğukan, B. Pala) (17. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Šebestová, J., & Rylková, Ž. (2011). Competencies and innovation within learning organization. *Economics and Management*, 16, 954-960.
- Sertdemir-Erişken, Y. (2007). A comparative case study on the manifestation of the five disciplines of a learning organization in the English language preparatory programs of two higher education institutions. Unpublished Doctoral Dissertation. Ankara: Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization science*, 2 (1), 125-134.

- Sherwood, D. (2000). The unlearning organisation. *Business Strategy Review*, 11 (3), 31-40.
- Shrout, P. E. and Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: new procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7 (4), 422-445.
- Slater, S. F. and Narver, J. C. (1995). Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, 59 (3), 63-74.
- Smith, B. H. (2003). *The university as a learning organization: developing a conceptual model*. Unpublished Doctoral Dissertation. Bozeman, Montana: Montana State University, College of Graduate Studies.
- Smith, M., Busi, M., Ball, P., Van der Meer, R. (2008). Factors influencing an organisations ability to manage innovation: a structured literature review and conceptual model. *International Journal of Innovation Management*, 12 (4), 655-676.
- Sorizehi, Z., Kamalipur, N., Qhalandarzehi, K., Rigi, V. (2014). Studying the relationship between organizational learning and organizational forgetting (Case study: Agricultural Jihad organization in Khash city). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4 (6), 20-31.
- Soylu, A., Öztürk-Göl, M. (2010). Yönetim inovasyonu. *Sosyoekonomi*, 11 (1), 113-130.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), 893-898.
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: the use and misuse of factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39 (3), 135-140.
- Subramaniam, R. (2005). *A multivariate study of the relationship between organizational learning, organizational innovation and organizational climate in the Australian hotel industry*. Unpublished Doctoral Thesis. Australia: Swinburne University of Technology, Australian Graduate School of Entrepreneurship.
- Sungur, O. (2009). Antalya'da faaliyet gösteren ihracatçı firmaların AR-GE, teknoloji geliştirme ve inovasyon faaliyetleri. *Uluslararası Davraz Kongresi*, Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, s. 938-953.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Szmytkowski, D. (2005). *Innovation definition comparative assessment*. Brussel: GNU Free Documentation License.
- Şahin, K. (2018). *Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterlikleri ile girişimcilik yeterlikleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (6. basımdan çeviri). (Çev. Ed.: M. Baloğlu). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taboli, H. and Rezaeian, M. R. (2016). Examining the effect of transformational leadership method on organizational learning according to organizational forgetting moderator in Astara custom organization. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7 (4), 160-170.
- Tanaka, J. S. (1987). "How big is big enough?": sample size and goodness of fit in structural equation models with latent variables. *Child Development*, 58, 134-146.
- Tang, H. K. (1998). An integrative model of innovation in organizations. *Technovation*, 18 (5), 297-309.
- Tatlidil, H. (1992). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Engin Yayınları.
- Tidd, J. (2001). Innovation management in context: environment, organization and performance. *International Journal of Management Reviews*, 3 (3), 169-183.
- Tidd, J., Bessant, J. and Pavitt, K. (1997). *Managing innovation: integrating technological, market and organizational change*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Tiltay, M. A. (2009). *Anadolu Üniversitesi'nin öğrenen örgüt olma özelliklerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tinsley, H. E. and Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (4), 414-424.
- Tippins, M. J. and Sohi, R. P. (2003). IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link?. *Strategic Management Journal*, 24 (8), 745-761.
- Tokmak, İ. (2008). *Stratejik insan kaynakları yönetiminin işletmelerin yenilikçilik yeteneğine etkisi ve elektronik sanayisine yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tomala, F. and Sénéchal, O. (2004). Innovation management: a synthesis of academic and industrial points of view. *International Journal of Project Management*, 22 (4), 281-287.
- Top, M. Z. (2011). *İlköğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Towndrow, P. A., Silver, R. E. and Albright, J. (2010). Setting expectations for educational innovations. *Journal of Educational Change*, 11 (4), 425-455.
- Trott, P. (2005). *Innovation management and new product development* (3rd Ed.). Essex, England: Financial Times Prentice Hall.

- Tsang, E. W. K. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50 (1), 73-89.
- Tsang, E. W. K. and Zahra, S. A. (2008). Organizational unlearning. *Human Relations*, 61 (10), 1435-1462.
- Tucker, L. R. and Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Tunçbilek, M. M. ve Bayrakçı, S. (2017). Üniversitelerde algılanan liderlik, vizyon ve örgüt yapısının inovasyon yönetimine etkisi: Karabük Üniversitesi örneği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 28 (83), 48-84.
- Turan, S., Karadağ, E. ve Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (4), 627-638.
- Türk Dil Kurumu (2017). İnovasyon. <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim tarihi: 13.12.2017)
- Türkiye İstatistik Kurumu (2018). Araştırma Geliştirme Faaliyetleri İstatistikleri. <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> (Erişim Tarihi: 07.07.2020)
- Ulutaş, M. (2015). *Yükseköğretimde bilişim liderliği, öğrenen örgüt ve üniversite kültürü arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Van de Ven, A. H. (1986). Central problems in the management of innovation. *Management Science*, 32 (5), 590-607.
- Vatansever-Toylan, N. ve Aydın-Göktepe, E. (2010). Öğrenen organizasyon olarak üniversiteler: Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde durum analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2 (1), 61-68.
- Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar, S., González-Sancho, C. (2017). *Measuring innovation in education: a journey to the future*. Paris: OECD Publishing.
- Walker, R. M., Damanpour, F. and Devece, C. A. (2011). Management innovation and organizational performance: the mediating effect of performance management. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21 (2), 367-386.
- Walsh, J. P. and Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of management review*, 16 (1), 57-91.
- Walsh, P. R. (2012). Innovation nirvana or innovation wasteland? identifying commercialization strategies for small and medium renewable energy enterprises. *Technovation*, 32 (1), 32-42.

- Wan, D., Ong, C. H. and Lee, F. (2005). Determinants of firm innovation in Singapore. *Technovation*, 25 (3), 261-268.
- Wang, C. L. and Ahmed, P. K. (2004). The development and validation of the organisational innovativeness construct using confirmatory factor analysis. *European Journal of Innovation Management*, 7 (4), 303-313.
- Wang, X., Qi, Y. and Zhao, Y. (2019). Individual unlearning, organizational unlearning and strategic flexibility. *Baltic Journal of Management*, 14 (1), 2-18.
- Wang, X., Xi, Y., Xie, J., Zhao, Y. (2017). Organizational unlearning and knowledge transfer in cross-border M&A: the roles of routine and knowledge compatibility. *Journal of Knowledge Management*, 21 (6), 1580-1595.
- Watkins, K. E. (2005). What would be different if higher educational institutions were learning organizations?. *Advances in Developing Human Resources*, 7, 414-421.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2003). Making learning count! diagnosing the learning culture in organizations. *Advances in Developing Human Resources*, 5 (2), 132-151.
- Watt, D. (2002). How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research project. The Conference Board of Canada.
- West, M. A. and Farr, J. L. (1990). *Innovation and creativity at work: psychological and organizational strategies*. Chichester: John Wiley.
- West, M. A. and Anderson, N. R. (1996). Innovation in top management teams. *Journal of Applied Psychology*, 81, 680-693.
- Westland, J. C. (2015). *Structural equation models: from paths to networks*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- White, J. and Weathersby, R. (2005). Can universities become true learning organizations?. *The Learning Organization: An International Journal*, 12 (3), 292-298.
- Wilkinson, B. and Kleiner, B. H. (1993). New developments in improving learning in organizations. *Industrial & Commercial Training*, 25 (10), 17-21.
- Williams, A. P. (2001). A belief-focused process model of organizational learning. *Journal of Management Studies*, 38 (1), 67-85.
- Worthington, R. L. and Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34 (6), 806-838.
- Yang, C., Nay, S. and Hoyle, R. H. (2010). Three approaches to using lengthy ordinal scales in structural equation models: parceling, latent scoring, and shortening scales. *Applied Psychological Measurement*, 43, 122-142.

- Yasini, P. (2016). Specific characteristics of innovation management process. *International Journal of Organizational Leadership*, 5, 162-171.
- Yavuz, A., Albeni, M. ve Göze-Kaya, D. (2009). Ulusal inovasyon politikaları ve kamu harcamaları: çeşitli ülkeler üzerine bir karşılaştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 14 (3), 65-90.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2019). *Örgütsel unutkanlığın örgütsel yenilikçiliğe etkisinde değişime yönelik tutumun ve sosyal desteğin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, İ. (2019). *İç girişimcilik ile yenilik yönetimi arasındaki ilişkide stratejik bilincin rolü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldız, İ., ve Keskinılıç, M. (2015). İş zekası sistemlerinin örgütsel unutkanlık üzerinde etkisi. 2. *Ulusal Yönetim Bilişim Sistemleri Kongresi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, s. 966-976.
- Zeng, J. and Chen, C. (2010). The relationship between intentional organizational forgetting and organizational innovation: the mediating effect of organizational learning capability. In *2010 IEEE International Conference on Advanced Management Science (ICAMS 2010)*.
- Zhao, Y., Lu, Y. and Wang, X. (2013). Organizational unlearning and organizational relearning: a dynamic process of knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 17 (6), 902-912.

EKLER

EK-1. Örgütsel Öğrenme Ölçeği Madde Havuzu

Katılma Dereceniz

Meslektaşlarım;	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Yapılan hatalardan ders çıkarırlar.					
2. Görevleri ile ilgili gelişime gereksinim duydukları konuları bilirler.					
3. İşlerini yaparken karşılaştıkları sorunları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirirler.					
4. Öğrenmeyi sürekli bir süreç olarak görürler.					
5. Yeni deneyimlere açıktırlar.					
6. Birbirlerini nesnel bir biçimde değerlendirirler.					
7. Uzmanlık alanları ile ilgili güncel gelişmeleri takip ederler.					
8. Deneyimlerini, yeni öğrenmeleri destekleyecek şekilde kullanırlar.					
9. Olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşır.					
10. Yeni öğrenmeleri, ödül olarak görürler.					
Grup çalışmalarında;					
1. Elde edilen başarılar grup üyelerince takdir edilir.					
2. Çıkan çatışmalar etkili bir biçimde yönetilir.					
3. Üyeler yeni bilgiler öğrenmek için birbirlerini teşvik ederler.					
4. Üyeler yeni öğrendikleri bilgileri birbirleriyle paylaşırlar.					
5. Üyeler işbirliği içinde çalışırlar.					
6. Üyeler, ortak amaca yönelik davranışlar sergilerler.					
7. Üyeler birbirleri ile açık bir iletişim kurarlar.					
8. Farklı bakış açılarına değer verilir.					
9. Üyeler tüm sorumluluğu paylaşırlar.					
10. Her bir üyenin görüşlerini dile getirmesine önem verilir.					
11. Her üye, yeterliklerine uygun konulara liderlik etme olanağına sahiptir.					
12. Üyeler, görevleri ile ilgili birbirlerine geri bildirimler sunarlar.					
13. Her üyenin yeterlikleri dikkate alınarak işbölümü yapılır.					
14. Kararlar, tüm üyelerin katılımını sağlayacak bir süreç izlenerek alınır.					
Çalıştığım kurum;					
1. Gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanır.					
2. Çalışanların öğrenmeye ilişkin taleplerini karşılar.					
3. Çalışanların farklı bakış açıları sunmalarını destekler.					
4. Çalışanların kararlara katılımını önemser.					
5. Farklı kurumlarla birlikte çalışmaya değer verir.					
6. Yöneticileri, sürekli mesleki gelişim konusunda çalışanlara örnek olur.					
7. Çalışanların performansını düzenli olarak değerlendirir.					
8. Öğrenmeyi destekleyici stratejiler benimser.					
9. Yeni bilgilerin kurum içinde yayılmasını sağlar.					
10. Çalışanların bilgilerinden faydalanır.					
11. Disiplinlerarası çalışmaları destekler.					
12. Girişimciliği destekler.					
13. Yenilikçi uygulamalara öncelik verir.					
14. Çalışanların uygulamalara yönelik eleştirilerini dikkate alır.					
15. Çalışanları, yeni öğrenmeleri neticesinde ödüllendirir.					

EK-2. Örgütsel Unutma Görüşme Formu

1. Örgütsel unutma kavramı size ne ifade etmektedir?
 - Sizce kurumlar unutmaya ihtiyaç duyar mı?
 - i. Kendi kurumunuzdan/biriminizden örnek verebilir misiniz?
2. Örgütsel unutmanın olası nedenlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Sizce örgütsel unutma süreci nasıl gerçekleşmektedir? /işlemektedir?
 - Sizce örgütsel unutma süreci bilinçli bir şekilde mi gerçekleşmektedir?
Nasıl?
 - Sizce örgütsel unutma süreci kendiliğinden gerçekleşebilir mi? Nasıl?
4. Süreçte yer alan anahtar aktörlerin kimler olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
5. Sizce örgütsel unutma süreci yönetilebilir mi? Nasıl?
 - Örgütsel unutmanın hangi araçlarla yönetilebileceğini düşünüyorsunuz?
 - Örgütsel unutmanın hangi amaçlarla yönetilebileceğini düşünüyorsunuz?
6. Örgütsel unutmanın ne gibi sonuçlar doğuracağını düşünüyorsunuz?
 - Olumlu?/Olumsuz?
 - Kurum için/yönetim için/birey için?
7. Kurumunuz hâlihazırda birtakım unutmalara ihtiyaç duyduğunu düşünüyor musunuz?
 - Neden?
 - Hangi konularda?
8. Örgütsel unutma ile çok yakından ilişkili olduğunu düşündüğünüz süreç ve kavramların neler olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
9. Ekleme istediğiniz herhangi bir şey var mı?

EK-3. Görüşmelerin Analizi Sonucunda Elde Edilen Temalar

Amaçlı Unutma

Hızlı adaptasyon

- Görev/pozisyon değişikliklerinde

Yasal düzenlemelere gidilmesi

- Yöneticilerin kararları ve mevzuatı uygulama şekillerinde
- Yönetimsel araçların kullanımında
- Görev ve sorumluluk aktarımında
- Kurallarda vb.

Öğrenmek için unutmak

- Yeni öğrenmelere yer açmak
- Yeni şemalar kurmak
 - Yeni bağlantılar oluşturmak

Büyük toplumsal olayların etkisi

- 15 Temmuz

İnformal yapının kullanılması

- İletişim/İkna etme
 - Değişimin gerekliliği hakkında bilgilendirme yapılması
- Lider etkisi

İkame etme

- Bir değer yerine başka bir değeri öne çıkarma
- Unutturulan değer, uygulama vb. yerine yenisini getirme
- Unutulması istenen öğeyi pekiştirmeme
 - Değersizleştirme
 - Bilerek göz ardı etme

Yeniliklere açık kurum kültürü

- Yeni bilgilerle kültürün güncellenmesi
- Yeniliklerin örgütteki kültürel değerlerle uyumlu olması

Geçmişteki olumsuzluklara takılıp kalmamak/gündeme getirmemek

- İstenmeyen anıların unutulması
- Yok sayma/görmezden gelme
- Yalnızca olumlu özellikleri aktarma
- Küçük hataların görmezden gelinmesi

Deneyimlerden öğrenme

- Hatalardan ders çıkarma
- İşlevsiz/işlevini yitirmiş uygulamaların terk edilmesi

Kazara Unutma

Örgütsel hafızanın korunamaması

- Bilginin kurumsal hale getirilememesi
 - Bilginin kişiye bağlı olması
 - Bilgilerin kayıt altına alınmaması
 - Bilginin yaygınlaştırılmaması
- Arşivlememe/depolamama
 - Sağlıklı bir dokümantasyon sisteminin olmaması

Örgütsel amaçlardan sapma

- Örgütsel amaçların aktarılamaması

Amaçsız bir süreç olması

- Kendiliğinden gerçekleşmesi

Örgütlenme ve eşgüdümleme problemleri

- Görev dağılımının adaletsiz olması
- Yetki ve sorumluluk dağılımının dengesiz olması

İletişim eksikliği

- İnfomal yapıyı etkin kullanamama
- Bilgilendirme yapılmaması
- Çalışanların ikna edilmemesi
- Yanlış bilgilendirme

İş yükünden kaçma

- Pekiştireç verme veya motive etme eksikliği

Hatalardan ders çıkarmama

- Eski deneyimlerle yeni öğrenmeler arasında bağ kurmama

Yeniliğe kapalı olma-alışkanlıklara bağlılık

- Yeni bilginin benimsenmemiş olması
- Eski usul alışkanlıkları devam ettirme arzusu

Örgüt kültürü ile ilgili problemler

- İnfomal ilişkilerin zayıf olması
- Örgütsel kültür aktarımının düzgün yapılamaması
- Örgüt kültürünün dirençli olması
- Yeni uygulamaların kültüre dönüşmemesi

Durumsal etmenler

- İhmalkarlık
- Çok sık değişikliğe gidilmesi
- Zamanın ruhundaki değişimler
 - Eski söylemlerin güncelliğini yitirmesi

EK-4. Örgütsel Unutma Ölçeği Madde Havuzu

Katılma Dereceniz

Çalıştığım kurumda;	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Çalışanlar görev değişikliklerinden kaynaklanan değişimlere hızlı uyum sağlar.					
2. Değişimin başarılı olabilmesi için yasal düzenlemelere başvurulur.					
3. Yeni öğrenmelere yer açmak için kurumsal hafızadaki bazı bilgilerden vazgeçilir.					
4. Kuruma zarar veren büyük toplumsal olayların izleri kurumsal hafızadan silinir.					
5. Yeniliklerin başarıya ulaşmasında yöneticilerin etkisi yüksektir.					
6. Kurumun işleyişini aksatan uygulamalardan vazgeçilir.					
7. Çalışanların unutulması istenen bilgiler gündem dışı tutulmaya çalışılır.					
8. Çalışanların unutulması istenen bilgilerin yerine yeni bilgiler ön plana çıkarılır.					
9. Çağın gereklerine uygun olmayan uygulamalar yenileri ile değiştirilir.					
10. Çalışanların kurumun işleyişini etkilemeyecek hataları görmezden gelinir.					
11. Kurum kültürü yenilikleri destekler.					
12. Kurumsal davranışın değiştirilmesinde kullanılacak yeni bilgilerin kurum kültürü ile uyumlu olmasına dikkat edilir.					
13. Daha önceki örgütsel yaşantılardan vazgeçmek için geçmiş deneyimlere başvurulur.					
14. Olumsuz deneyimler hakkında konuşmaktan kaçınılır.					
15. Gerçekleştirilecek yeniliklerin gerekçeleri çalışanlar ile paylaşılır.					
16. Çalışanlar yerleşik uygulamalar yerine yenilerini kullanmaya isteklidirler.					
17. Yeniliklerin başarıya ulaşması için örgütsel süreçlerde (bilgi yönetimi, planlama, strateji geliştirme vb.) düzenlemelere gidilir.					
18. Örgütsel değişim için çalışanlar kapasitelerini geliştirir.					
19. Daha önce başarısızlığa neden olan çalışma yöntemlerinden kaçınılır.					
20. Personel değişiklikleri kurumsal bilgilerin kaybolmasına neden olur.					
21. Bilginin kurumsal hale getirilememesi nedeniyle bazı bilgiler kaybolur.					
22. Çalışanların edindikleri yeni bilgiler örgütün tamamına yayılır (ters madde)					
23. Kurumsal hafızaya ilişkin tüm bilgiler sağlıklı bir şekilde arşivlenir. (ters madde)					
24. Kuruma ilişkin bazı bilgiler kendiliğinden kaybolur.					
25. Kurumsal bilgilerin kaybı kurumda aksaklıklara neden olur.					
26. Örgütsel amaçların çalışanlara aktarılamaması kurumsal hafızayı zayıflatır.					
27. Görev dağılımındaki dengesizlikler örgütsel öğrenmelere engel oluşturur.					
28. İletişim eksiklikleri kurumsal bilgilerin aktarımını zorlaştırır.					
29. Yoğun iş yükü gerektiren görevler kurumsal bilgilerin benimsenmesini zorlaştırır.					
30. Eski öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurulur. (ters madde)					
31. Kurum kültürünün zayıf olması, birtakım bilgilerin unutulmasına sebep olur.					
32. Değişimlerin çok sık olması, onların benimsenmelerini zorlaştırır.					

EK-4 (Devam). Örgütsel Unutma Ölçeği Madde Havuzu

33. Kurum kültürü yeni çalışanlar tarafından kolaylıkla benimsenir. (ters madde)					
34. Kurumdaki kıdemli bireylerin birikiminden yeterince yararlanır. (ters madde)					
35. Çalışanların ihmalkarlığı, kurumsal bilgilerin unutulmasına neden olur.					
36. Kurumsal hafızadaki bilgiler zamanla azalma eğilimi gösterir.					
37. Örgütsel seremonilerden vazgeçilir.					
38. Kurumsal işleyişe ilişkin unutulmuş bilgiler ciddi zararlara neden olur.					

EK-5. Kişisel Bilgi Formu ve Veri Toplama Araçları

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışmada, “Örgütsel Unutma Aracılığı ile Öğrenme ve İnovasyon Yönetiminin Yükseköğretimdeki Rolü” konulu Doktora Tezi'nin amaçlarına ulaşmak için gereksinim duyulan verilerin toplanması amaçlanmaktadır. Bu nedenle sizlerin örgütsel öğrenme, örgütsel unutma ve yenilik yönetimi konusundaki görüşlerinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Yükseköğretim kurumlarının verimliliği ve etkililiği adına yapılması gereken iyileştirmelere katkıda bulunabileceği düşünülen bu çalışmada sizlerin içten ve nesnel görüşleriniz önem taşımaktadır.

Veri toplama aracı dört bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm’ de kişisel bilgiler, II. Bölüm’de “Örgütsel Öğrenme Ölçeği”, III. Bölüm’de “Örgütsel Unutma Ölçeği” ve IV. Bölüm’de “İnovasyon Yönetimi Ölçeği” bulunmaktadır. Veri toplama araçlarına vereceğiniz yanıtlar, sadece bilimsel amaçlarla çözümlenecek, veriler araştırma amacı dışında kullanılmayacak ve toplu halde değerlendirilecektir. Bu nedenle isminizi yazmanız gerekmemektedir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi, bütün maddelerin yanıtlanmasına bağlıdır.

Ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Arş. Gör. Damla AYDUĞ
Anadolu Üni. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
damlaaydug@anadolu.edu.tr

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU
Anadolu Üni. Eğitim Fakültesi
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
esagaogl@anadolu.edu.tr

BÖLÜM I

Bu bölümde, çalışmaya katılanlarla ilgili kişisel bilgilerin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Aşağıda verilen soruları dikkatlice inceleyerek durumunuza uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

2. Akademik Unvanınız:

() Prof. Dr. () Doç. Dr. () Dr. Öğr. Üyesi () Dr. Öğr. Gör.

() Öğr. Gör. () Dr. Arş. Gör. () Arş. Gör.

3. Yaşınız:

4. Çalıştığınız Üniversite:

() Anadolu Üni. () Eskişehir Osmangazi Üni. () Eskişehir Teknik Üni.

5. Toplam Akademik Kıdeminiz:

EK-5 (Devam). Kişisel Bilgi Formu ve Veri Toplama Araçları

BÖLÜM II –ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki veri toplama aracında örgütsel öğrenme ile ilgili her biri 5 seçenekten oluşan 39 ifade bulunmaktadır. Lütfen bu maddelere katılma derecenizi, (1) hiç katılmıyorum ve (5) tamamen katılıyorum ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Katılma Dereceniz

Meslektaşlarım;	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Yapılan hatalardan ders çıkarırlar.					
2. Görevleri ile ilgili gelişime gereksinim duydukları konuları bilirler.					
3. İşlerini yaparken karşılaştıkları sorunları birer öğrenme fırsatı olarak değerlendirirler.					
4. Öğrenmeyi sürekli bir süreç olarak görürler.					
5. Yeni deneyimlere açıktırlar.					
6. Birbirlerini nesnel bir biçimde değerlendirirler.					
7. Uzmanlık alanları ile ilgili güncel gelişmeleri takip ederler.					
8. Deneyimlerini, yeni öğrenmeleri destekleyecek şekilde kullanırlar.					
9. Olaylara farklı bakış açıları ile yaklaşır.					
10. Yeni öğrenmeleri, ödül olarak görürler.					
Grup çalışmalarında;					
11. Elde edilen başarılar grup üyelerince takdir edilir.					
12. Çıkan çatışmalar etkili bir biçimde yönetilir.					
13. Üyeler yeni bilgiler öğrenmek için birbirlerini teşvik ederler.					
14. Üyeler yeni öğrendikleri bilgileri birbirleriyle paylaşırlar.					
15. Üyeler işbirliği içinde çalışırlar.					
16. Üyeler, ortak amaca yönelik davranışlar sergilerler.					
17. Üyeler birbirleri ile açık bir iletişim kurarlar.					
18. Farklı bakış açılarına değer verilir.					
19. Üyeler tüm sorumluluğu paylaşırlar.					
20. Her bir üyenin görüşlerini dile getirmesine önem verilir.					
21. Her üye, yeterliklerine uygun konulara liderlik etme olanağına sahiptir.					
22. Üyeler, görevleri ile ilgili birbirlerine geri bildirimler sunarlar.					
23. Her üyenin yeterlikleri dikkate alınarak işbölümü yapılır.					
24. Kararlar, tüm üyelerin katılımını sağlayacak bir süreç izlenerek alınır.					
Çalıştığım kurum;					
25. Gelişmiş bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanır.					
26. Çalışanların öğrenmeye ilişkin taleplerini karşılar.					
27. Çalışanların farklı bakış açıları sunmalarını destekler.					
28. Çalışanların kararlara katılımını önemser.					
29. Farklı kurumlarla birlikte çalışmaya değer verir.					
30. Yöneticileri, sürekli mesleki gelişim konusunda çalışanlara örnek olur.					
31. Çalışanların performansını düzenli olarak değerlendirir.					
32. Öğrenmeyi destekleyici stratejiler benimser.					
33. Yeni bilgilerin kurum içinde yayılmasını sağlar.					
34. Çalışanların bilgilerinden faydalanır.					
35. Disiplinlerarası çalışmaları destekler.					
36. Girişimciliği destekler.					
37. Yenilikçi uygulamalara öncelik verir.					
38. Çalışanların uygulamalara yönelik eleştirilerini dikkate alır.					
39. Çalışanları, yeni öğrenmeleri neticesinde ödüllendirir.					

EK-5 (Devam). Kişisel Bilgi Formu ve Veri Toplama Araçları

BÖLÜM III – ÖRGÜTSEL UNUTMA ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki veri toplama aracında örgütsel öğrenme ile ilgili her biri 5 seçenekten oluşan 26 ifade bulunmaktadır. Lütfen bu maddelere katılma derecenizi, (1) hiç katılmıyorum ve (5) tamamen katılıyorum ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

Katılma Dereceniz

Çalıştığım kurumda;	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1. Çalışanlar görev değişikliklerinden kaynaklanan değişimlere hızlı uyum sağlar.					
2. Değişimin başarılı olabilmesi için yasal düzenlemelere başvurulur.					
3. Yeniliklerin başarıya ulaşmasında yöneticilerin etkisi yüksektir.					
4. Kurumun işleyişini aksatan uygulamalardan vazgeçilir.					
5. Çağın gereklerine uygun olmayan uygulamalar yenileri ile değiştirilir.					
6. Kurum kültürü yenilikleri destekler.					
7. Kurumsal davranışın değiştirilmesinde kullanılacak yeni bilgilerin kurum kültürü ile uyumlu olmasına dikkat edilir.					
8. Daha önceki örgütsel yaşantılardan vazgeçmek için geçmiş deneyimlere başvurulur.					
9. Gerçekleştirilecek yeniliklerin gerekçeleri çalışanlar ile paylaşılır.					
10. Çalışanlar yerleşik uygulamalar yerine yenilerini kullanmaya isteklidirler.					
11. Yeniliklerin başarıya ulaşması için örgütsel süreçlerde (bilgi yönetimi, planlama, strateji geliştirme vb.) düzenlemelere gidilir.					
12. Örgütsel değişim için çalışanlar kapasitelerini geliştirir.					
13. Daha önce başarısızlığa neden olan çalışma yöntemlerinden kaçınılır.					
14. Personel değişiklikleri kurumsal bilgilerin kaybolmasına neden olur.					
15. Bilginin kurumsal hale getirilememesi nedeniyle bazı bilgiler kaybolur.					
16. Kuruma ilişkin bazı bilgiler kendiliğinden kaybolur.					
17. Kurumsal bilgilerin kaybı kurumda aksaklıklara neden olur.					
18. Örgütsel amaçların çalışanlara aktarılamaması kurumsal hafızayı zayıflatır.					
19. Görev dağılımındaki dengesizlikler örgütsel öğrenmelere engel oluşturur.					
20. İletişim eksiklikleri kurumsal bilgilerin aktarımını zorlaştırır.					
21. Yoğun iş yükü gerektiren görevler kurumsal bilgilerin benimsenmesini zorlaştırır.					
22. Kurum kültürünün zayıf olması, birtakım bilgilerin unutulmasına sebep olur.					
23. Değişimlerin çok sık olması, onların benimsenmelerini zorlaştırır.					
24. Çalışanların ihmalkarlığı, kurumsal bilgilerin unutulmasına neden olur.					
25. Kurumsal hafızadaki bilgiler zamanla azalma eğilimi gösterir.					
26. Kurumsal işleyişe ilişkin unutulmuş bilgiler ciddi zararlara neden olur.					

BÖLÜM IV-İNOVASYON YÖNETİMİ ÖLÇEĞİ

Fakülte yöneticilerimiz;	Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Fakültenin çevresindeki kamu kuruluşlarından fakülteye yenilik çalışmaları için destek bulmaya çalışırlar.					
2. Fakültenin çevresindeki özel kuruluşlardan (meslek odaları, sivil toplum örgütleri vb.) fakülteye yenilik çalışmaları için destek bulmaya çalışırlar.					
3. Yenilik konusunda fakülte dışından uzman (danışman) desteği alırlar.					

EK-5 (Devam). Kişisel Bilgi Formu ve Veri Toplama Araçları

4.	Yenilik çalışmalarına katkı sağlaması için fakültede fiziksel alanlar (toplantı salonu, çalışma odası) tahsis ederler.					
5.	Yenilik sürecinde kullanılacak araç ve gerecin teminini sağlarlar.					
6.	Yenilik için gerekli dış bilgiye ulaşabilmek için tüm fakülte personelinin çeşitli etkinliklere (konferans, kongre, seminer, çalıştay vb.) katılmasını sağlarlar.					
7.	Yenilik için gerekli bilgiye ulaşabilmek için kitap, dergi vb. kaynakların teminini sağlarlar.					
8.	Fakültenin eğitim verdiği alan ile ilgili yeni gelişmeleri izlerler.					
9.	Fakültenin eğitim verdiği alan ile ilgili yeniliklerin tüm fakülte personeli tarafından anlaşılması için çaba harcarlar.					
10.	Fakültemizin, tüm personelinin de bildiği ve paylaştığı açık bir yenilik vizyonunun olması için çalışırlar.					
11.	Fakülte ve çevresine olumlu katkı getirmeyeceğini hissettiği yenilik projelerini hemen sonlandırır.					
12.	Fakültedeki tüm personele yenilikçi anlayışın önemini vurgularlar.					
13.	Yeniliğin fakülte ve çevresine getireceği katkıyı tüm fakülte personeline açıkça anlatırlar.					
14.	Fakültede yenilikçi bireyleri açıkça takdir ederler.					
15.	Tüm fakülte personelinin yaratıcı ve yenilikçi fikirlerini saygı ile karşılarlar.					
16.	Yeniliğe giden öğrenme ve çabayı açıkça teşvik ederler.					
17.	Yenilikçi fikirleri benimseyen ve savunan personeli fakültede tutmak için çaba harcarlar.					
18.	Karar verirken fikir birliğini ve ortak bir yaklaşımı benimserler.					
19.	Fakültede yeniliğin çevreye uyum sağlamanın ve çevreyle bütünleşmenin bir aracı olarak görülmesini sağlarlar.					
20.	Yenilik sürecinde tüm fakülte personeli ve öğrenciler ile iletişimde açık olurlar.					
21.	Tüm fakülte personeli arasında güçlü bağlar oluşturarak fakültede yeniliği sahiplenme duygusunun hâkim olmasına çaba gösterirler.					
22.	Tüm yeniliklerde fakülte çevresinin sesine kulak verirler.					
23.	Tek kişi ya da gruptan değil, tüm fakülte personelinden yenilikçi fikirler beklerler.					
24.	Yenilik için alınan riskin, kazanç olarak geri döneceğine tüm fakülte personelinin inandırmaya çalışırlar.					
25.	Yenilik sürecinde fakülte kaynaklarının verimli bir biçimde kullanılmasını sağlarlar.					
26.	Fakültemizin gelişimine katkı sağlayacak yeniliklere öncelik verirler.					
27.	Yenilik sürecinde kullanılacak araç-gereç ve kaynakların seçimine özen gösterirler.					
28.	Fakültede yenilik sürecinin kestirilemeyen sonuçlarına karşı hazırlıklı olurlar.					
29.	Yeniliğin fakültete kazandıracaklarının maliyet/yarar analizini yaparlar.					
30.	Yenilik sürecinde görev alan fakülte personelinin sürece katkılarını sürekli kontrol ederler.					
31.	Yenilikçi projeleri geliştirmek için tüm personelin birbirleri ile işbirliği içerisinde olmasını sağlarlar.					
32.	Yenilik projelerimizin etkililiğini ölçmek için ölçütler geliştirirler.					

EK-6. İnovasyon Yönetimi Ölçeği Kullanım İzni



tuncer bülbul

Alıcı: ben ▾

15 Kasım Per 11:07 (11 gün önce)

Merhaba Damla, ölçeğimi çalışmalarında kullanabilirsin. Ekte gönderiyorum. İyi çalışmalar

damla ayduğ <daydu@gmail.com>, 14 Kas 2018 Çar, 17:50 tarihinde şunu yazdı:

EK-7. Araştırma Uygulama İzinleri

Evrak Kayıt Tarihi: 05.12.2018

Protokol No: 112384

Tarih: 26.12.2018



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Örgütsel Unutma Aracılığı ile Örgütsel Öğrenme ve İnovasyon Yönetiminin Yükseköğretimdeki Rolü
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Esmahan AÇAOĞLU
TEZ YAZARI:	Damla AYDUĞ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Başkan-Eğitim Fak.)	
 Prof. Dr. T. Volkan YÜZER (Başkan Yardımcısı-Açıköğretim Fak.)	 Prof. Dr. Esra CEYHAN (Eğitim Fak.)
 Prof. Dr. Münevver ÇAKI (Güzel Sanatlar Fak.)	 Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (İkt. ve İdari Bil. Fak.)
 Prof. Dr. Hacıhan DEVECİ (Eğitim Fak.)	 Prof. Dr. Emel ŞIKLAR (İkt. ve İdari Bil. Fak.)

EK-7 (Devam). Araştırma Uygulama İzinleri

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 05/03/2019-E.19487



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Müdürlüğü



Sayı : 63784619-605.01
Konu : Damla AYDUĞ'un Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 22/02/2019 tarihli ve 16007 sayılı yazımız.

İlgide kayıtlı yazımızda belirtilen Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Damla AYDUĞ'un, Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'nun danışmanlığında hazırladığı "Örgütsel Unutma Aracılığı ile Örgütsel Öğrenme ve İnovasyon Yönetiminin Yükseköğretimdeki Rolü" başlıklı Doktora tez çalışmasını, Üniversitemizde gerçekleştirmesi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Güler GÜNŞOY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK-7 (Devam). Araştırma Uygulama İzinleri

Eskişehir Teknik Uni. Evrak Tarih ve Sayısı: 06/11/2019-E.7835



T.C.
ESKİŞEHİR TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği



Sayı : 87914409-050.99
Konu : 01.11. 2019 tarihli 1/4 sayılı Etik
Kurul Kararı

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
Yunus Emre Kampüsü PK:26470 Tepebaşı/ESKİŞEHİR

İlgi : 22/02/2019 tarihli ve 63784619-605.01-24116 sayılı yazı.

İlgi yazınız ekinde Rektörlüğümüze gönderilen Anadolu Üniversitesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'nun danışmanlığını yaptığı Doktora Programı öğrencisi Damla AYDUĞ'un "Örgütsel Unutma Aracılığı ile Örgütsel Öğrenme ve İnovasyon Yönetiminin Yükseköğretimdeki Rolü" başlıklı doktora tez çalışması incelenmiş olup Eskişehir Teknik Üniversitesi'nde uygulama yapılması etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Gürsoy ARSLAN
Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve
Yayın Etiği Kurulu Başkanı

Evrakı Doğrulamak İçin: <http://belgedogrulama.eskisehir.edu.tr/BelgeDogrulama.aspx?V=BEL9KDEFE> Pin Kodu: 58212
İki Eylül Kampüsü Tepebaşı/Eskişehir
Telefon No: +90 222 321 35 50/7453 Faks No: +90 222 335 36 16
E-Posta: gensek@eskisehir.edu.tr İnternet Adresi: gensek@eskisehir.edu.tr

Bilgi İçin: Fatma YAŞAR
Unvan: Büro Personeli



EK-7 (Devam). Araştırma Uygulama İzinleri

Ana. Üni. Evrak Tarih ve Sayısı: 27/02/2019-E.14228



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik



Sayı : 86930425-605.99-E.25170
Konu : Damla AYDUĞun Doktora Tezi Uygulama
İzin Talebi

26/02/2019

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 22/02/2019 tarihli ve 24116 sayılı yazımız.

İlgide kayıtlı yazımıza istinaden Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Damla AYDUĞ'un "Örgütsel Unutma Aracılığı ile Örgütsel Öğrenme ve İnovasyon Yönetiminin Yükseköğretimdeki Rolü" başlıklı Doktora tezi kapsamında Üniversitemiz öğretim elemanlarıyla görüşme ve anket yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Kamil ÇOLAK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Bu evrak 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na göre elektronik olarak imzalanmıştır. Evrak doğrulama adresi:
<https://ebysnetm.ogu.edu.tr/Home/Dogrulama/53602023-c379-4b7f-876e-307d7d5f3deb>

Adres	: Meselik Kampüsü PK:26480 Odunpazarı	Ayrıntılı Bilgi	: Pınar ÇALIŞIR - Sürekli İşçi
Telefon	: 0222 2393750-5048	Faks	: (0222) 239 10 74
E-Posta	: pcalisir@ogu.edu.tr	Elektronik Ağ	: http://www.ogu.edu.tr
		KEP Adresi	: esk.osmangaziunirek@hs01.kep.tr

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Damla AYDUĞ
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı :
E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

- 2014, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı
- 2011-Halen, Artvin Çoruh Üniversitesi, Araştırma Görevlisi
- 2005-2010, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği Bölümü

Seçilmiş Bazı Yayınları ve/veya Bilimsel/Sanatsal Faaliyetleri:

- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2020). School administrators' opinions on rumor and gossip network as an informal communication type in schools. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49 (1), 45-72.
- Ayduğ, D., Himmetoğlu, B., & Bayrak, C. (2018). Okul müdürlerinin mizah tarzlarına ilişkin öğretmenlerin metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (2), 108-130.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Terzi, C. (2018). Relationships between political behaviors of school principals and perceived coworkers' social loafing among teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18 (76), 1-20.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2018). Eğitim örgütlerinde informal iletişim araçları olarak söylenti ve dedikodunun yönetimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6 (3), 62-85.
- Ayduğ, D., & Ağaoğlu, E. (2017). İlkokullarda örgüt sağlığı ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-17.
- Ayduğ, D., Himmetoğlu, B., & Turhan, E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizliğe ilişkin görüşlerinin nitel bir araştırma ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1120-1143.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D., & Bayrak, C. (2017). Opinions of school administrators about accountability in educational organizations. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8 (1), 39-68.

Ödülleri:

- 2018 Anadolu Üniversitesi Makale Performans Ödülü