



NECMETTİN ERBAKAN
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKULLARIN SOSYAL SERMAYESİ İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME
MEKANİZMALARININ KULLANILMASI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Ergun ÇAKIR

168301021001

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Ali ÜNAL

KONYA-2019



NECMETTİN ERBAKAN
ÜNİVERSİTESİ

T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKULLARIN SOSYAL SERMAYESİ İLE ÖRGÜTSEL ÖĞRENME
MEKANİZMALARININ KULLANILMASI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Ergun ÇAKIR

168301021001

Yüksek Lisans Tezi

Danışman

Doç. Dr. Ali ÜNAL

KONYA-2019

| | | |
|---|---|---|
|  KONYA | T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü |  NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ |
|---|---|---|

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

| | | |
|-------------------|----------------|--|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Ergun ÇAKIR |
| | Numarası | 168301021001 |
| | Ana Bilim Dalı | Eğitim Bilimleri |
| | Bilim Dalı | Eğitim Yönetimi |
| | Programı | Tezli Yüksek Lisans |
| | Tezin Adı | Okulların Sosyal Sermayesi İle Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi |

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

17 / 06 / 2019


Ergun ÇAKIR



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

| | | |
|------------|----------------|--|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Ergun ÇAKIR |
| | Numarası | 168301021001 |
| | Ana Bilim Dalı | Eğitim Bilimleri |
| | Bilim Dalı | Eğitim Yönetimi |
| | Programı | Tezli Yüksek Lisans |
| | Tez Danışmanı | Doç. Dr. Ali ÜNAL |
| | Tezin Adı | Okulların Sosyal Sermayesi İle Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi |

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Okulların Sosyal Sermayesi İle Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 17/06/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

| | Ünvanı Adı Soyadı | İmza |
|------------|-------------------------------|------|
| Danışman | Doç. Dr. Ali ÜNAL | |
| Jüri Üyesi | Doç. Dr. Atıla YILDIRIM | |
| Jüri Üyesi | Dr. Öğr. Üyesi Kamil YILDIRIM | |

ÖNSÖZ

Eğitimidir ki, bir milleti ya özgür, bağımsız, şanlı, yüksek bir topluluk halinde yaşatır; ya da esaret ve sefaletle terk eder. Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk'ün bu sözü eğitimin bir toplum için ne kadar önemli olduğunu çok güzel açıklamaktadır. Eğitimin öneminin farkında olan ve öğretmenin sürekli kendisini geliştirmesi gerektiğine inanan bir öğretmen olarak çıkmış olduğum bu lisansüstü eğitim sürecini başarı ile tamamlamanın mutluluğunu yaşamaktayım.

Bir öğretmen öğrencinin gözünde her şeydir. Öğretmen sadece öğrencisine değil çevresindekilere yol göstermeli ve onlara ışık tutmalıdır. Bunu yapabilmenin yolu da öğretmenin kendini geliştirebilmesinden geçer. Okumayan, araştırmayan ve öğrenmeye açık olmayan bir öğretmen, sürekli değişen dünyaya ayak uyduramaz.

Bu düşüncelerle yola çıktığım uzun süreçte bilgisi ve deneyimiyle bana ışık tutan, karşılaştığım her zorlukta bana destek çıkan başta danışmanım Doç. Dr. Ali ÜNAL olmak üzere, Prof. Dr. Ercan YILMAZ, Prof. Dr. Mustafa YAVUZ, Doç. Dr. Atila YILDIRIM ve Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ÖZASLAN hocalarıma, aynı zamanda vakitlerini ayırıp ölçekleri dolduran öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Bu süreçte onlara ayırmam gereken zamanımı tez çalışmam için ayırmama rağmen bana anlayış gösteren biricik kızım Zeynep Günce ÇAKIR ve eşim Melek ÇAKIR'a ayrıca teşekkür ederim.

Ergun ÇAKIR



| | | |
|-------------------|----------------|--|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Ergun ÇAKIR |
| | Numarası | 168301021001 |
| | Ana Bilim Dalı | Eğitim Bilimleri |
| | Bilim Dalı | Eğitim Yönetimi |
| | Programı | Tezli Yüksek Lisans |
| | Tez Danışmanı | Doç. Dr. Ali ÜNAL |
| | Tezin Adı | Okulların Sosyal Sermayesi İle Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi |

ÖZET

Bu araştırmada okulların sosyal sermayesi ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılması arasındaki ilişki incelenmiştir. Aynı zamanda okulların sosyal sermaye ve örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanılma düzeylerinin, öğretmenlerin bazı demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya’da görev yapmakta olan 31.200 öğretmen oluşturmaktadır. Evrenden basit tesadüfî örnekleme yöntemiyle seçilen 428 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Veriler, örnekleme yer alan öğretmenlerden kişisel bilgiler formu, Sosyal Sermaye Ölçeği ve Okul Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde,

standart sapma, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Spearman Rho korelasyon analizlerinden faydalanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, okulların sosyal sermaye ve sosyal sermayenin tüm alt boyut seviyeleri “çoğu zaman” düzeyindedir. Okulların sosyal sermaye seviyelerinde, “cinsiyet”, “kıdem”, “okuldaki görev süresi”, “okuldaki öğretmen sayısı” ve “mevcut okul müdürü ile birlikte çalışma süresi” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, “okul türü” ve “yerleşim yeri” değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanma seviyeleri “bilgiyi alma ve yayma” boyutu hariç diğer bütün alt boyut ve toplam puanları “çok katlıyorum” düzeyindedir. “Bilgiyi alma ve yayma” alt boyut ortalaması ise “orta düzeyde katlıyorum” düzeyindedir. Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma seviyelerinde, “cinsiyet”, “kıdem”, “okuldaki görev süresi” ve “mevcut okul müdürü ile birlikte çalışma süresi” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, “öğretmen sayısı”, okul türü” ve “yerleşim yeri” değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Ayrıca okulların sosyal sermaye düzeyleri ile örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri arasında anlamlı pozitif ve çok yüksek düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



| | | |
|-------------------|---------------------|---|
| Öğrencinin | Adı Soyadı | Ergun ÇAKIR |
| | Numarası | 168301021001 |
| | Ana Bilim Dalı | Eğitim Bilimleri |
| | Bilim Dalı | Eğitim Yönetimi |
| | Programı | Tezli Yüksek Lisans |
| | Tez Danışmanı | Doç. Dr. Ali ÜNAL |
| | Tezin İngilizce Adı | The Examination Of The Relationship Between The Social Capital Of Schools And The Use Of Organizational Learning Mechanisms |

SUMMARY

In this survey, the correlation between schools' social capital and usage of organizational learning mechanisms is examined. It is also investigated whether usage levels of schools' social capital and usage of organizational learning mechanisms demonstrates any difference due to teachers' demographic variables or not.

31.200 teachers who are working in Konya in 2017-2018 educational year constitute the population of this survey in which relational screening model is used. 428 teachers of this population who were chosen by simple random sampling method constitute the sampling of the survey. Data was gathered by using personal info form, Social Capital Scale and School Learning Mechanisms Scale. Frequency, percentage, standard deviation, Mann Whitney U, Kruskal Wallis and Spearman Rho correlation analyses were utilized in the process of analyzing the data.

According to the results of the survey, schools' social capital and social capital's all sub-dimension levels take place in "most of the time" level. While there aren't any

meaningful differences in schools' social capital levels due to the variables of "gender", "seniority", "tenure at school", "number of teachers at school" and "working duration with the present headmaster of the school"; meaningful differences were observed due to the "type of school" and "residential area" variables.

Usage levels of organizational learning mechanisms at schools take place in the level of "strongly agree" in its all sub-dimension and total points apart from "information capturing and disseminating" dimension. Average of this sub-dimension, "information capturing and disseminating", occurs in the "moderately agree" level. While there aren't any meaningful differences in schools' usage levels of organizational learning mechanisms due to the variables of "gender", "seniority", "tenure at school" and "working duration with the present headmaster of the school"; meaningful differences were detected due to the "number of teachers at school", "type of school" and "residential area" variables.

Additionally; a meaningful, positive and high-level relation was identified between usage levels of organizational learning mechanisms and social capital levels of schools.

KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

KOSGEB: Küçük Ve Orta Ölçekli İşletmeli Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı

OECD: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

s.: Sayfa

SS: Standart Sapma

sd: Serbestlik derecesi

%: Yüzde

\bar{x} : Aritmetik ortalama

| | |
|--|------|
| İçindekiler | |
| BİLİMSEL ETİK SAYFASI | i |
| YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU | ii |
| ÖNSÖZ | iii |
| ÖZET | iv |
| SUMMARY | vi |
| KISALTMALAR | viii |
| TABLolar LİSTESİ..... | xiii |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xv |
| BÖLÜM I | 1 |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri..... | 8 |
| 1.3. Araştırmanın Önemi | 9 |
| 1.4. Araştırmanın Varsayımları..... | 10 |
| 1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları | 10 |
| 1.6. Tanımlar | 10 |
| BÖLÜM II | 11 |
| 2. KURAMSAL ÇERÇEVE | 11 |
| 2.1. Sosyal Sermaye Kavramı | 11 |
| 2.1.1. Kavramın Gelişimi..... | 12 |
| 2.2. Sosyal Sermaye Kavramının Gelişmesinde Katkıda Bulunan Araştırmacılar | 14 |
| 2.2.1. Bourdieu ve Sosyal Sermaye | 14 |
| 2.2.2. Coleman ve Sosyal Sermaye..... | 16 |
| 2.2.3. Putnam ve Sosyal Sermaye | 18 |
| 2.2.4. Fukuyama ve Sosyal Sermaye | 19 |
| 2.3. Sosyal Sermayenin Unsurları..... | 20 |
| 2.3.1. Güven | 20 |
| 2.3.2. Sosyal Normlar | 22 |
| 2.3.3. Sosyal Ağlar | 24 |
| 2.3.4. Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım..... | 25 |
| 2.3.5. Aidiyet | 26 |

| | |
|--|----|
| 2.4. Sosyal Sermaye Türleri | 27 |
| 2.4.1. Bağ Kurucu Sosyal Sermaye | 27 |
| 2.4.2. Köprü Kurucu Sosyal Sermaye..... | 28 |
| 2.4.3. Birleştirici Sosyal Sermaye..... | 28 |
| 2.5. Sosyal Sermayenin Ölçülmesi..... | 29 |
| 2.6. Sosyal Sermayenin Olumlu Etkileri..... | 30 |
| 2.7. Sosyal Sermayenin Olumsuz Etkileri | 30 |
| 2.8. Sosyal Sermaye ve Eğitim | 31 |
| 2.8.1. Okul Yönetimi ve Sosyal Sermaye | 32 |
| 2.8.2. Okul Çalışanları ve Sosyal Sermaye | 33 |
| 2.8.3. Okul - Aile ve Çevre İlişkileri Bakımından Sosyal Sermaye | 34 |
| 2.9. Öğrenen Örgüt | 35 |
| 2.9.1. Öğrenen Örgüt Disiplinleri | 36 |
| 2.9.1.1. Sistem Düşüncesi | 37 |
| 2.9.1.2. Kişisel Hakimiyet | 37 |
| 2.9.1.3. Zihinsel Modeller..... | 38 |
| 2.9.1.4. Paylaşılan Vizyon Oluşturma..... | 39 |
| 2.9.1.5. Takım Halinde Öğrenme | 39 |
| 2.10. Örgütsel Öğrenme Engelleri..... | 40 |
| 2.11. Örgütsel Öğrenme..... | 42 |
| 2.11.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri..... | 46 |
| 2.11.1.1. Tek Döngülü Öğrenme | 46 |
| 2.11.1.2. Çift Döngülü Öğrenme | 48 |
| 2.11.1.3. Üç Döngülü Öğrenme..... | 50 |
| 2.11.2. Örgütsel Öğrenme Süreçleri..... | 52 |
| 2.11.2.1. Bilginin Edinilmesi | 53 |
| 2.11.2.2. Bilginin Dağıtılması..... | 53 |
| 2.11.2.3. Bilginin Yorumlanması..... | 54 |
| 2.11.2.4. Örgütsel Hafıza | 55 |
| 2.12. Eğitim Örgütleri ve Örgütsel Öğrenme..... | 56 |
| 2.13. Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları | 61 |
| 2.12. İlgili Araştırmalar | 64 |

| | |
|---|-----|
| 2.12.1. Sosyal Sermayeye İlgili Araştırmalar | 64 |
| 2.12.2. Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarıyla İlgili Araştırmalar | 68 |
| BÖLÜM III | 71 |
| 3. YÖNTEM | 71 |
| 3.1. Araştırma Modeli | 71 |
| 3.2. Araştırma Evreni..... | 71 |
| 3.3. Örneklem..... | 71 |
| 3.3.1. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri | 72 |
| 3.4. Veri Toplama Araçları..... | 73 |
| 3.4.1. Sosyal Sermaye Ölçeği..... | 73 |
| 3.4.2. Okul Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği | 75 |
| 3.5. Verilerin Toplanması | 76 |
| 3.6. Verilerin Analizi | 76 |
| BÖLÜM IV | 78 |
| 4. BULGULAR | 78 |
| 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 78 |
| 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular | 79 |
| 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 89 |
| 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular | 90 |
| 4.5. Beşinci Alt Problem ile İlgili Bulgular | 98 |
| BÖLÜM V | 102 |
| 5. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER | 102 |
| 5.1. Tartışma | 102 |
| 5.2. Sonuç..... | 117 |
| 5.2.1. Birinci Alt Probleme İlgili Sonuçlar | 117 |
| 5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar | 117 |
| 5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar | 118 |
| 5.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar..... | 119 |
| 5.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar | 120 |
| 5.3. Öneriler | 121 |
| 5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler | 121 |
| 5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler | 122 |

| | |
|---------------|-----|
| KAYNAKÇA..... | 123 |
| EKLER..... | 139 |



TABLOLAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Bazı AB ülkelerinde Yerel Politik Aktivitelere Katılım, Eğitim, Sanat, Müzik ve Kültürel Aktivitelere Dair Sivil Toplum Kuruluş ve Topluluklarına Üyelik ve Güven Düzeyler | 26 |
| Tablo 2. Örgütsel Öğrenme Tanımları..... | 44 |
| Tablo 3. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri | 72 |
| Tablo4. Yorumlamada Kullanılan Puan Sınırlaması | 77 |
| Tablo 5.Okulların Sosyal Sermaye Düzeyleri..... | 78 |
| Tablo 6. Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi | 79 |
| Tablo 7. Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi | 80 |
| Tablo 8 Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi | 81 |
| Tablo 9: Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Öğretmenin Mevcut Okulundaki Görev Süresine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi | 82 |
| Tablo 10. Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Öğretmenin Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi | 83 |
| Tablo 11. Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okul Türüne Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi..... | 84 |
| Tablo 12. Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi..... | 87 |
| Tablo 13. Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeyi..... | 89 |
| Tablo 14: Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi | 90 |

| | |
|--|----|
| Tablo 15: Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi | 91 |
| Tablo 16. Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Öğretmenlerin Mevcut Okullarındaki Görev Süresi Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi | 92 |
| Tablo 17. Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü ile Beraber Çalışma Süresine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi | 93 |
| Tablo 18. Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi | 94 |
| Tablo 19. Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi | 95 |
| Tablo 20. Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi..... | 96 |
| Tablo 21. Okulların Sosyal Sermayesi ile Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Arasında Yapılan Spearman Rho Korelasyon Testi | 99 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1. Tek Döngülü Öğrenme..... | 48 |
| Şekil 2. Çift Döngülü Öğrenme..... | 49 |
| Şekil 3. Üç Döngülü Öğrenme..... | 51 |
| Şekil 4. Huber'in (1991) Örgütsel Öğrenme Süreçleri Şeması..... | 52 |
| Şekil 5. Örgütsel Öğrenme Süreci..... | 55 |



BÖLÜM I

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağı olarak ifade edilen 21. yüzyılda (Bayhan, 1996), teknoloji, bilişim ve iletişim alanında gerçekleşen olağanüstü gelişmeler sonucunda, günümüz örgütleri bu gelişim ve değişime ayak uydurmak için kendini sürekli geliştirmek ve yenilemek zorundadır. Değişen ve gelişen dünyada örgütlerin varlığını sürdürebilmeleri için yeni beceri ve tutumları kazanma ve geliştirme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Bahsedilen bu değişim sürecinde örgütlerin değişimle baş edebilme ve ayak uydurabilmesi için edilgen bir yapıdan sıyrılıp, zamanında müdahale edebilme kabiliyetine sahip esnek bir yapıya bürünmeleri gerekmektedir (Yazıcı, 2001).

Geleceğimiz olan çocukları yetiştiren eğitim örgütlerinin bu değişim ve gelişimi sağlayabilmesi için öğrenme kabiliyetini geliştirmesi yani öğrenen bir okul olması gerekmektedir. Senge vd.'ne (2014) göre öğrenen okullar her yerde, en azından insanların hayallerindedir. Öğrenen okulların temel fikri, okulların öğrenen örgütler olarak tasarlanıp işletilebileceğidir. Okullar, kanun, tüzük, yönetmelik ve tepeden inme emirler olmadan, öğrenme yönelimi benimsenerek devamlılığı olan, aktif ve yaratıcı birer örgüt haline dönüştürülebilir. Otoriteye boyun eğen, sorgulamadan kurallara uyan insanlar yetiştirmeyi benimseyen okullar, gelişen ve her geçen gün insanları birbirine bağlı kılan dünyamıza uyum sağlayan bireyler yetiştiremezler.

Bazı eleştirmenler, bilgi çağında gerçekleşen değişimlerin okulları devre dışı bırakacağını ileri sürmekle birlikte Senge vd. (2014) bunun tam tersinin doğru olduğunu ileri sürmektedir. Onlara göre, dünyadaki teknolojik gelişmeler ne kadar ilerlese ilerlesin -insanların ne kadar tableti olursa olsun veya akıllı telefonları ne kadar işlev gerçekleştirirse gerçekleştirsin- çocuklar her zaman öğrenmelerini gerçekleştirebilecekleri güvenli ortamlara ihtiyaç duyacaktır. Çocuklar daha büyük dünyaya ulaşmanın oluşturduğu meraklarını giderebilmek için her zaman bir sıçrama

tahtasına ihtiyaçları olacaktır. Bahsi edilen bu sıçrama tahtası, kendini sürekli geliştiren ve değişime ayak uydurabilen yani kısacası öğrenen okullar olacaktır.

Bilgi artık her yerdedir. Onu bir yere hapsedmek ve ona sınırlar çizmek mümkün değildir. Bu yüzden okullar, bilgiyi aktaran değil bilgiyi üretebilen, bireylere bilgiyi anlama, analiz etme ve problem çözme becerileri kazandırabilen kurumlar olmalıdır (Akdağ, 2003). Garvin'e (2003) göre; öğrenen örgütler, bilginin keşfedilmesi, edinilmesi, aktarılması ve örgütte davranış ve anlayış değiştirme becerisine sahip olan organizasyonlardır(akt. Yetim, 2015). Gürsel ve Ünal'a (2007) göre öğrenen organizasyonlar, öğrenmeyi ödüllendiren, cesaretlendiren ve kolaylaştıran bir iklim oluşturan örgütlerdir ve bu tür örgütlerde öğrenenler kahramandır. Öğrenen organizasyon olarak okullar, bilgi toplayan, bilgiyi analiz eden işbirlikçi öğrenme ve öğretme çevresi oluşturma becerisine sahip; risk alabilen ve çevresini cesaretlendirebilen, mesleki gelişim için fırsatlar sağlayan, işleyişi düzenli olarak değerlendiren ve geliştiren örgütlerdir (Silins, Zarins ve Wulford, 2002).

Bir örgüt biçimini ifade eden öğrenen organizasyon kavramı ile devam eden bir süreci ifade eden örgütsel öğrenme kavramı literatürde birbirinin yerine kullanılmaktadır (Örtenblad, 2001, akt. Ünal, 2014). Garvin'e (1999) göre örgütler gelişmek istiyorlarsa yeni şeyler öğrenmelidir. Öğrenmeden yoksun olan örgütler eski uygulamalarını tekrar ederek kısır bir döngüye girerler. Bu tür örgütlerde yeniliğin meydana gelme olasılığı azalacağı gibi öğrenme de tesadüfen oluşur (Akt. Ünal, 2014). Örgütsel öğrenme kavramı örgütlerde mutlak bir öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşemeyeceği ve gerçekleşebilirse bunun nasıl yapılacağını analiz etmeye çalışır. Örgütsel öğrenme, değişen koşullara örgütlerin uyum sağlaması açısından hayati öneme sahiptir (Babuji ve Crossan, 2004, akt. Yetim, 2015).

“Müzik değişirse dans da değişir.” sözü, değişimin ve değişen şartlara uyumun önemini vurgulamaktadır. Değişen dünyaya uyum sağlayamayan, hala elli yıl önceki yöntem ve teknikleri uygulayan örgütler; roman havasında harmandalı oynayan birisi gibi gülünç duruma düşecektir. Değişmeyen tek şey değişimdir. Değişime direnmek yerine ona ayak uydurmak, değişim sağladığı fırsatları değerlendirmek ve

tehlikelerinden korunmak örgütlerin hayatta kalabilmesi için bir önkoşuldur. Oluşan yeni durumla baş edebilmek ve fırsatları değerlendirmek için örgütlerde bir öğrenme kültürünün oluşması yani öğrenen bir örgüt olması gerekmektedir.

Amaç koyabilen, koyduğu amaç doğrultusunda süreci kontrol edebilen ve değişen koşullara uyum sağlayacak düzenlemeler yapabilen örgütler öğrenen organizasyon olarak tanımlanabilir (Yetim, 2015). Örgütsel öğrenmenin gelişebilmesi ve devamlılığını sağlayabilmesi için örgütler; paylaşılan vizyon oluşturma, öğrenmeyi teşvik edici bir yapı oluşturma, çevresel faktörlere önem verme, teknolojiyi kullanma ve örgüt hafızasını dikkate almaya önem vermelidir (Yazıcı, 2001).

Okulların öğrenen bir okul olabilmesi için gerekli olan, bilgiyi alma yorumlama ve paylaşma imkanı sağlayan örgütsel öğrenme mekanizmaları, örgütsel öğrenmenin kavramsal çerçevesini oluşturur. Örgütsel öğrenme mekanizmaları konusunda önemli araştırmaları olan Popper ve Lipshitz'e (1998;2000) göre örgütsel öğrenme mekanizmaları, örgüt ve onu oluşturan üyeler için gerekli olan bilginin sistematik olarak toplanması, yorumlanması, analiz edilmesi, depolanması ve ihtiyaç duyulduğu halde kullanılmasını sağlayan kurumsallaşmış düzenlemelerdir. Örgütsel öğrenme mekanizması, kişisel deneyim ve bilgilerin analiz edilip yorumlanma suretiyle bütün örgütün bir ürünü olduğu, klasik uygulamalar ve işleyişi değiştiren somut ortamlardır (Lipshitz ve Popper, 2000).

Örgütsel öğrenme mekanizması, toplantı ve eğitim gibi sosyal düzenlemelerden oluşacağı gibi, raporlar, dilek ve şikayet kutuları gibi fiziksel nesnelere de oluşabilir. Örgütsel öğrenme mekanizması, kişisel öğrenmenin örgütsel bilgiye dönüşmesini sağlayan, bilginin üyeler arasında geçiş sağlaması ve bu yolla yeni bilginin sağlanmasına yardım eden bir araç ya da ortam sağlar (Ünal, 2014). Örgütsel öğrenme mekanizmaları, bir örgütün nasıl öğrenebileceğini somut olarak ortaya koymaya yardım eder (Lipshitz ve Popper, 2000). Örgütsel öğrenme mekanizmaları, örgütün ne zaman ve kiminle idare edildiğine göre bütünselleşmiş ve bütünselleşmemiş mekanizmalar ile tasarlanmış ve çok amaçlı mekanizmalar şeklinde sınıflandırılabilir. Örgütü yöneten ve çalışanlar aynı ise örgütsel öğrenme

mekanizmaları kurum ile bütünselleşmiş; yöneten ve çalışanlar farklılaşıyorsa bütünselleşmemiş demektir. Okulun faaliyetleri değerlendirilir, örneklendirilir ve öğrenme görev performansı dışında gerçekleşirse tasarlanmış öğrenme mekanizmaları, öğrenme görev performansı ile bağlantılı gerçekleşirse çift amaçlı mekanizmalar kullanılıyor demektir (Yetim, 2015).

Schechter (2008) ve Schechter ve Qadach (2012), dinamik ve döngüsel olarak çalışan beş örgütsel öğrenme süreci tanımlamıştır. Bunlar; bilginin kazanılması, bilginin dağıtımı, bilginin yorumlanması, örgütsel hafıza ve bilgiyi örgütün kullanımı için hafızadan geri çağırmasıdır. Örgütsel öğrenme mekanizması örgütleri bireysel öğrenmeden örgütsel öğrenmeye götürmede katkıda bulunur. Örgütsel öğrenme mekanizmasının varlığı örgütsel öğrenmenin gerçekleşeceği anlamına gelmez. Çünkü örgütü oluşturan bireylerin sahip olduğu bilgilerin toplamı örgütsel öğrenmenin bir göstergesi değildir (Ünal, 2014).

Bir okulda öğretmenlerin tamamı iyi eğitim almış donanımlı ve alan bilgisi kuvvetli öğretmenlerden oluşması o okulun başarılı bir okul olacağını garanti etmez. Öğretmenlerin sahip olduğu bilgiyi yorumlama analiz etme ve en önemlisi paylaşma davranışlarını sergilemesi öğrenen okul olmasının bir göstergesidir. Karşılaştıkları problemlerin çözümünde arkadaşlarının fikrini alan öğretmenler olduğu gibi adeta kabuğuna çekilen başkalarıyla iletişim kurmayan öğretmenler de vardır. Bir öğretmen sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimlerini diğerleriyle paylaşmıyorsa sahip olunan bilginin kurum kültürüne bir etkisi yoktur. Ünal'a (2014) göre, örgütsel öğrenmeyi etkileyen özellikler, anlamlar ve duygular ile paylaşılan değerler ve inançlar örgütsel öğrenmenin kültürel yönünü oluşturur. Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle iletişim kurabilmesi, deneyimlerini paylaşması ve karşılıklı bilgi alışverişinde bulunabilmesi için gerekli ortamın sağlanması öğrenme mekanizmalarının kullanılması ile sağlanabilir.

Eğitim sisteminin değişen dünyaya ayak uydurabilmesi ve sorunlarını giderebilmesi için yenilenmesi gerekmektedir. Bu yenilenme kanun tüzük veya yönetmelikle değil öğrenmeyle gerçekleşebilir. Öğrenen okullarda, öğretmenler, öğrenciler, veliler, yöneticiler, okul çevresi, sendikalar, sivil toplum kuruluşları, iş

adamları yani kısacası okul içinde ve dışındakiler birbirlerinden öğrenebilir ve olası tehlikelere karşı önlem alabilirler (Senge vd. 2014). Bahsedilen bu kişilerin birbirlerinden öğrenebilmesi için; sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, birbirine güvenebilmesi ortak değer ve normların olması ve kendisini okula ait hissetmesi gerekir. Sayılan bu özellikler son zamanlarda popüler hale gelen sosyal sermayenin unsurlarıdır.

Sosyal sermaye, bireyler arası ilişki, sosyal ağlar ve normlar ve güven ile yakından ilgilidir. Bourdieu, sosyal sermayeyi amaçlı olarak kurulmuş olan kişiler arası ilişki ve sosyal ağlara dayalı iletişimin sağladığı potansiyel yararlar bütünü olarak tanımlamıştır. Coleman, sosyal sermayeyi karşılıklı ilişkiler ve bunun sonucu oluşan normların kaynağı ve bu kaynağın insan sermayesine katkısı olarak tanımlarken; Putnam, bireyler arasında iletişim ağları, sosyal bağlantılar, karşılıklılık ve güvenin kaynaklık ettiği, işbirliği ve sosyal bütünleşmeye imkân veren bir değer olarak ifade etmektedir (Akt. Köybaşı, Uğurlu ve Güner, 2017). İnsanların kurduğu sosyal ilişkiler ve ağların insana sağladığı yararların bütününe sosyal sermaye denilebilir.

Bir kişinin veya örgütün sosyal sermayesinin kuvvetli olması ona tahmin bile edemeyeceği yararlar sağlayabilir. Bazı kişiler bir işi büyük paralar vermesine rağmen halledemezken sosyal sermayesi kuvvetli olan kişiler bir telefonla veya bir selamla bile bu işi halledebilir. Veyahut başkasının çok büyük bedeller ödeyerek halledebileceği bir işi veya bir sorunu sosyal sermayesi kuvvetli olan kişiler çok düşük maliyetlerle halledebilirler. Sosyal sermayesi kuvvetli olan kişiler bizim toplumumuzda “çevresi geniş” veya “eli kolu uzun” diye tanımlanır. Bu çevresi geniş insanlar her açıdan diğerlerine göre daha çok imkana sahip olacaktır. Kişiler gibi örgütlerin de sosyal sermayesi vardır. Okul örgütünü oluşturan paydaşlar, birbirine güvenmiyorsa, kişiler arasında sağlıklı bir ilişki yoksa paylaştıkları ortak bir normu yoksa ve okula aidiyetlik hissetmiyorsa bu okuldan başarı beklemek hayal olur.

Sosyal sermayenin, literatürde en çok kabul gören beş alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; güven, sosyal normlar, sosyal ağlar, sosyal etkileşim ve aktif katılım ve aidiyet olarak belirlenmiştir. Güven sosyal sermayenin en belirleyici

unsurudur. İlişki ağları karşılıklılık ve işbirliğine katkı sağlayan güven unsuru, sosyal sermayenin oluşmasında gerekli olan alt yapıyı hazırlar. Sosyal sermayenin oluşabilmesi için bir ön koşul olan güven, aynı zamanda sosyal sermayenin ürünü, göstergesi ve ondan sağlanan bir yarardır (Ersözlü, 2008). Onyx ve Bullen (2000), birbirine güven duyan insanların karşılıklı olarak yardım edici davranışlar sergileyeceğini veya en azından insanların birbirine zarar verici davranışlardan uzak duracağını belirtmiştir (Akt. Uslaner, 2014). Birbirine güven duymayan bir öğretmen topluluğundan oluşan okullarda öğretmenler arasında sağlıklı bir ilişki olmaz ve dolayısıyla o okuldan öğrenen bir okul olması beklenemez.

Sosyal normları bir toplulukta herkes tarafından kabul görmüş yazısız kurallar bütünü olarak tanımlayan Putnam (1993), sosyal amaçlarla örtüşen normların sosyal hayatın daha etkin ve verimli olmasına katkı sunacağını belirtmiştir. Putnam özellikle karşılıklılık ilkesine dayanan normların sosyal sermayenin oluşmasına büyük katkısı olduğunu savunmuştur. Normlar, herkesin kurallara uyacağı düşüncesinin oluşmasına ve dolayısıyla bu düşüncenin sosyal sermayenin oluşmasına katkı sağlayacaktır (Akt. Günkör, 2016).

Bazı örgütler en iyi teknolojiye, en kullanışlı bir binaya veya en donanımlı uzmanlardan oluşan bir kadroya sahip olsalar da, örgütteki kişiler arasında etkili bir soysal ağ, karşılıklı iletişim, yardımlaşma gibi unsurlar olmadıkça başarılı olamazlar (Töremen, 2002). Kişiler arasındaki çekişme, kuşku ve güvensizlik örgütleri verimsizliğe götürür. Bir kişi bir işletme kurabilmesi için ekonomik sermaye ne kadar gerekliyse, o işletmenin devamlılığı için o kişinin sosyal ağlarının kuvvetli olması da o kadar gereklidir. Kim asık suratlı, geçimsiz sosyal ilişkileri zayıf olan bir esnaftan alışveriş yapar veya onunla bir ortaklık kurar ki? Sahip olduğumuz sosyal ağlar geleceğimiz için bize en az cebimizdeki para kadar hatta daha fazla katkı sağlayabilir.

Sosyal sermayenin önemli boyutlarından biri de sosyal etkileşim ve aktif katılımıdır. Sosyal sermayenin ölçülmesi ile ilgili yapılan araştırmalarda aktif katılım önemli bir yer tutmaktadır (Ekinci, 2008). Sosyal sermayenin belirleyici bir özelliği olan, gönüllü teşekküllere ve sivil toplum kuruluşlarına katılım, sosyal sorumluluk

sahibi olma ve oy kullanma gibi genelde yurttaşlık görevlerini kapsayan aktif katılım, bir topluluktaki sosyal sermaye düzeyinin en önemli göstergelerindedir. Aktif katılımı sağlamada önemli bir katkısı bulunan sosyal etkileşimin olmadığı topluluklarda sosyal sermaye gelişim imkânı bulamaz (Putnam, 2000).

Bir gruba, topluluğa, aileye, örgüte ve millete ait olma duygusu herkes için bir ihtiyaçtır (Şimşek, 2013). Yardımsever dürüst insanlardan oluşan ve yöneticileri adil ve eşitlikçi bir davranış sergileyen örgütlerde, insanlar enerjilerini, becerilerini ve sadakatlerini o örgütlere daha fazla adamaktadırlar (Töremen, 2002). Ait olma duygusu diğer bir adıyla da örgütsel bağlılık eğitim örgütlerinde daha da önemli olduğu düşünülmektedir (Ekinci, 2010). Kendisini okula ait hissedenden öğretmen ve yöneticiler, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için daha fazla enerji ve çaba gösterecektir. Kendisini okula ait hissetmeyen öğretmenler ise kendi performanslarını yeterince ortaya koyamaz ve okulla ilgili görüş ve düşüncelerini saklayarak sessizlik içinde olurlar.

Sosyal sermaye, bütün örgütlerde olduğu gibi okul örgütlerinde geliştirilmesi okulun başarısı ve geleceği için önemlidir (Ekinci, 2008). Okullardaki sosyal sermaye düzeyi, o okuldaki öğretmenlerin birbirlerine olan güven, öğretmenler arasındaki sosyal ağlar ve ilişkiler, normlar, öğretmenlerin sosyal etkinliklere katılımındaki isteklik ve öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyi ile yakından ilgilidir. Okullardaki örgütsel öğrenmenin oluşabilmesi için öğretmenlerin birbirleri ile etkileşim içinde olması ve bilgilerini birbirine aktarması gerekmektedir. Bunu sağlamak içinde öğretmenler arasında yüksek düzeyde güven ve güçlü bir sosyal ağın olması beklenir. Örgütteki bir kişinin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimin diğer örgüt üyelerine aktarılmadığı zaman örgütsel öğrenme gerçekleşemez (Yetim, 2015). Bahsedilen bu durum örgütsel öğrenme mekanizmalarının bilginin dağıtılması alt boyutudur. Bilginin örgütte yayılıp örgütün bilgisi haline gelebilmesi için öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim ve güçlü bir sosyal ağ olması gerekir. Olması istenen bu özelliklerde sosyal sermayenin alt boyutlarıdır.

Türkiye’de eğitim öğretim alanında yapılan sosyal sermaye ile ilgili araştırmalara bakıldığında, okulların sosyal sermaye düzeyi, öğretmen algılarına göre

(Töremen, 2004; Köybaşı vd. 2017; Toprak ve Bozgeyikli, 2011; Güngör, 2011; Namalır, 2015) ve yöneticilerinin algılarına göre incelenmesi (Ekinci ve Yıldırım, 2011; Namalır, 2015; Şahin, 2011) üzerinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte sosyal sermayenin, eğitim ile ilişkisi (Günkör ve Özdemir, 2017), akademik başarıyla ilişkisi (Ekinci, 2008; İnce, 2014), örgütsel yaratıcılıkla ilişkisi (Akman ve Abaslı, 2017), iş doyumuyla ilişkisi (Arslanoğlu, 2014), değer ile ilişkisi (Ayalp, 2010), tükenmişlikle ilişkisi (Püsküllüoğlu, 2015), bilgi yaratma ile ilişkisi (Özdemir, 2007) ve öğretmenlerin okullarıyla özdeşleşmesi (Akman, 2017; Eker, 2014) arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmaların olduğu anlaşılmıştır.

Örgütsel öğrenme mekanizmaları ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, Ünal'ın (2014) “Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Okullarda Kullanılması Konusundaki Öğretmen Görüşleri”; Yetim'in (2015) “ İlköğretim Okullarında Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri”; Ömür'ün (2014) “Lise Yöneticilerinin Yenilik Yönetimi Becerileri ile Okullardaki Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmalara ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde, örgütsel öğrenme mekanizmaları ile sosyal sermaye kavramının birlikte incelendiği herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu yüzden bu çalışmada, aralarında ilişki olması muhtemel olan, okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılması ile sosyal sermayesi arasında ne yönde ve nasıl bir ilişki vardır? Sorusu araştırmanın problemi olarak belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemleri

Araştırmanın amacı; okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri ile öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını, ilişki varsa yönünü belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır?

1. Okulların sosyal sermayeleri ne düzeydedir?
2. Okulların sosyal sermaye düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi, öğretmen sayısı, mevcut okul müdürü ile beraber

çalışma süresine göre ve öğretmenlerin çalıştığı okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Okullar örgütsel öğrenme mekanizmalarını ne düzeyde kullanmaktadırlar?
4. Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi, öğretmen sayısı, mevcut okul müdürü ile beraber çalışma süresine göre ve öğretmenlerin çalıştığı okul türü, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okulların sosyal sermayesi ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

21. yy bilgi toplumunda örgütlerin daha avantajlı bir konuma gelmesi, değişen dünyaya ayak uydurması ve çağın gerisinde kalmaması açısından bilginin önemi büyüktür. Bilgiyi toplama, yorumlama, analiz etme, aktarma ve gerektiğinde kullanabilme gibi becerilere sahip örgütler çağın gerekliliklerini yerine getirmiş demektir. Öğrenen örgütlerde bireysel bilgiler örgütün ortak malı haline gelebilmesi için örgütsel öğrenme mekanizmaları araç olarak kullanılır (Ünal, 2014). Kişilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri başkalarına aktarabilme becerisine sahip örgütler değişime ayak uydurma konusunda büyük avantaj sahibi olurlar. Örgütlerin bu beceriye sahip olabilmesi için örgüt üyelerinin birbirine güvenmesi, üyeler arasında güçlü bir işbirliği olması beklenir. Sosyal sermaye ise kişilerin veya örgütlerin geleceğine yatırım yaptıkları maddi bir değeri olmayan yatırımlardır. Sosyal sermaye düzeyi yüksek olan örgütlerde kişiler arası güven, sosyal ağlar, paylaşılan normlar, aktif katılım ve örgütsel bağlılık üst seviyededir.

Okulların amaçlarını yerine getirebilmek için sosyal sermaye düzeyinin yüksek olması ve öğrenmesi beklenir. Sosyal sermaye düzeyi ile örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinin arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymanın, sosyal sermaye ile öğrenme arasındaki ilişkiyi ortaya koyması açısından önemli olduğu düşünülmekte olup, literatürdeki açığı kapatacağı da beklenmektedir. İlgili literatürde sosyal sermaye ve örgütsel öğrenme mekanizmaları ile ilgili farklı

araştırmalar olsa da ikisinin arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Yapılacak olan bu araştırmanın sonucu da diğer araştırmacılar için bir kaynak teşkil etmesi ve eğitimcilerle tavsiyeler içermesi açısından önemli olacağı dūřunılmaktadır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama aralarındaki soruları okuyarak tamamen kendi dūřüncelerine göre cevapladıkları ve ilgili ölçeklerin sosyal sermaye düzeyini ve örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyini ölçtüğü varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırma ölçekler tarafından toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Resmi devlet okullarından toplanan verilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal Sermaye: Örgütlerde sağlam ve sağlıklı bir ilişki ve nitelikli bir iletişim ağını ifade eden, örgütsel hedefler doğrultusunda grup yapısını zengin bir temele oturtan temel normlardır. Sosyal sermaye düzeyi güçlü olan yapılar ekonomik ve kültürel sermaye düzeylerinin de güçlü olacağı kanaati kuvvetlidir (Ekinci, 2010).

Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları: Örgüt ve onu oluşturan üyeler için gerekli olan bilginin sistematik olarak toplanması, yorumlanması, analiz edilmesi, depolanması ve ihtiyaç duyulduğu halde kullanılmasını sağlayan kurumsallaşmış düzenlemelerdir (Lipshitz ve Popper, 2000, akt. Ünal, 2014).

Okul: Eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı resmi devlet kurumları.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Sosyal Sermaye Kavramı

Sosyal sermaye, bir topluluğu oluşturan kişiler arası ilişkiler, sosyal ağlar, normlar ve güvenilirliğin düzeyi ile doğrudan ilgilidir. Örgütlerin sağlıklı bir şekilde devamlılığının olması için hayati öneme sahip olan sosyal iletişim ağları, sosyal sermayenin ana fikrini oluşturmaktadır. Sosyal ağlar bireyin veya örgütün verimliliğini sağlayan önemli bir mekanizmadır. Sosyal iletişim ağları, toplumları geleneksel ve sürekli gelişen dünyaya ayak uydurmasında yardımcı olacak en önemli mekanizmadır (Şan, 2006). OECD sosyal sermayeyi, paylaşılan normlarla birlikte oluşan ağlar, gruplar arasındaki işbirliğini kolaylaştıran değerler ve karşılıklılık olarak tanımlamıştır (ONS 2001, akt. Ekinci, 2010).

Köybaşı, Uğurlu ve Güner'in (2017) aktardığına göre; Bourdieu (1989) sosyal sermayeyi, uzun vadeli ve planlı olarak kurulmuş ilişkiler, ağlar ve iletişimin sağladığı potansiyel yararların bütünü olarak tanımlamıştır. Bourdieu (1989), bireyi bulunduğu topluluğu etkileyen ve ondan etkilenen bir varlık olarak tanımlamıştır. Putnam (2000), sosyal sermayeyi, kişiler arası iletişim ağları, sosyal bağlantılar, karşılıklılık ve güvenin kaynaklık ettiği, işbirliği ve sosyal bütünleşmeye olanak sağlayan bir değer olarak tanımlarken; Coleman (1988), karşılıklı ilişkiler ve bunun sonucu oluşan normların kaynağı ve bu kaynağın insan sermayesine katkısı olarak ifade etmiştir. Güven, sosyal ağlar, değer ve normlar ile örgütsel bağlılık sosyal sermayenin alt kümeleri olarak tanımlanabilir (Akt. Köybaşı, Uğurlu ve Güner 2017).

Dünya Bankası tarafından 1999 yılında düzenlenen Sosyal Sermaye Çalıştayı'nda, Kenneth Arrow isimli bir ekonomist sosyal sermaye kavramının artık kullanılmaması gerektiğini öne sürer. Arrow'a göre sermaye, gelecekteki getiriden faydalanmak için o bugünkü durumdan feragat etmek olduğunu oysa ki ekonomik bir değeri olmayan sosyal ağların bir fedakarlık olarak sayılamayacağı için sosyal sermaye kavramının kullanılmasının yanlış olduğunu öne sürmüştür. Fukuyama ise

sermayenin topluma yararlı ve hedeflere ulaşmada yardımcı rolü olduğu için sosyal sermayenin bir sermaye türü olduğunu öne sürmektedir (Fukuyama, 2001).

Literatürde sosyal sermayenin bir sermaye türü olup olmadığı bir tartışma konusu olsa da sosyal sermayenin bir sermaye olduğu görüşü daha ağır basmaktadır. Bu görüşler kısaca şöyle özetlenebilir (Adler ve Kwon, 2002, akt. Günkör, 2016):

- Diğer sermaye türleri gibi sosyal sermaye de beklenti ve talepler doğrultusunda uzun vadeli planlanabilen, uzun ömürlü bir varlıktır.
- Diğer sermaye türleri gibi sosyal sermaye de uygulanabilir ve dönüştürülebilir bir varlıktır.
- Diğer sermaye türleri gibi sosyal sermaye de diğer sermaye çeşitlerini ikame edebilir ve tamamlayıcısı olabilir.
- Beşeri ve fiziksel sermayede olduğu gibi sosyal sermayenin de bakım, yenileme ve güncellemeye ihtiyacı vardır.

2.1.1. Kavramın Gelişimi

19. yüzyılda sanayi devrimi ile birlikte ekonomi alanında iyice konuşulmaya başlanan sermaye kavramı, bilgi toplumu, profesyonelleşme ve teknolojideki gelişimlerle beraber beşeri sermaye ekonomik sermayenin önüne geçmiştir. Sosyal ağlar, iletişim etkileşimin sosyal hayatta daha fazla önem kazanmasıyla birlikte sosyal sermaye kavramı, 20. Yüzyıl başlarında L.J. Hanifan'la başlamış ve yüzyılın sonlarına doğru Bourdieu, Coleman ve Putnam'la birlikte en önemli sermaye kavramı olarak literatürde yerini almıştır. Günümüzde ise sadece araştırmacılar tarafından değil OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar da sosyal sermaye kavramı ile ilgilenmeye başlamıştır (Günkör, 2016).

Sosyal sermaye kavramı ilk kez 1916 yılında, Amerika'da en iyi üniversitelerde yetişen ve daha sonra kendi doğduğu topraklara yani Batı Virginia eyaletinde kırsal eğitim sistemine dönen eğitimci ve sosyal reformcu Judson Hanifan tarafından kullanılmıştır. Toplumun içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve politik

sorunların kişiler arasındaki iletişim ve ağların kuvvetlendirilmesi ile çözülebileceği sonucuna ulaşmış ve ilk kez sosyal sermaye kavramını kullanmıştır (Putnam ve Goss 2002).

Hanifan sosyal sermaye kavramını, kırsaldaki okulun etkililiğini artırmak için bireyler arası ilişkilerin önemli olduğuna vurgu yapmak için kullanmıştır (Hanifan 1916: 130, akt. Püsküllüoğlu, 2015). Jacobs, güvenin gelişmesi için kişiler arasındaki sıradan ilişkiler ağının ve sosyal yapının önemine vurgu yaparak sosyal sermaye kavramının gelişimine katkıda bulunmuştur (Jacobs, 1961, akt. Püsküllüoğlu, 2015).

Loury (1977), bireylerin sahip olduğu sosyal statünün, ulaşabileceği bilgi ve belgelerin genişliğini de etkileyebileceği düşüncesiyle, kişilerin toplum içindeki statüsünün beşeri sermaye edinebilmesini kolaylaştıracağını ortaya koymuş ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan sosyal sermaye kavramını kullanmıştır. Coleman (1988) ise sosyal sermayeyi bireylerin eylemlerini kolaylaştıran sosyal yapılar olarak tanımlamıştır (Loury 1977; Coleman 1988, akt. Püsküllüoğlu, 2015).

Nahapiet ve Ghoshal (1998), sosyal sermayeyi kişilerin veya örgütlerin ilişki ağlarıyla ede ettiği gerçek ya da potansiyel edinimlerin toplamı olarak ele alıp sosyal sermayenin bu ağdan ve bu ağ sayesinde oluşan olgulardan meydana geldiğini belirtmiştir. Fukuyama (2001), sosyal sermayeyi kişiler arası işbirliğini arttıran gözle görülebilen resmi olmayan bir norm olarak tanımlamıştır. Lin (2001) sosyal sermayeyi, gelecekte öngörülen getirilerden ötürü ilişkilere yapılan yatırım olarak ifade etmiştir.

Görüldüğü üzere sosyal sermaye kavramı 20. yüzyıl başlarında kullanılmaya başladıysa da yüzyılın sonlarına doğru sosyal sermaye ile ilgili çalışmalar hız kazanmıştır. Bu doğrultuda sosyal sermaye ile ilgili aynı eksende fakat birbirinden farklı birçok tanım yapılmıştır.

2.2. Sosyal Sermaye Kavramının Gelişmesinde Katkıda Bulunan Araştırmacılar

Bourdieu, Coleman, Putnam ve Fukuyama'nın sosyal sermaye kavramına sağladıkları büyük katkılardan dolayı sosyal sermayeye dair ortaya koydukları düşüncelerinin tek tek ele alınması, kavramın daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

2.2.1. Bourdieu ve Sosyal Sermaye

Bourdieu, ilk çağdaş sosyal sermaye analizini yapmıştır. Her bir sermaye türünün bir diğerine dönüştürülebildiğini öne süren Bourdieu, sermaye tanımlarının birbirleriyle ilişkili olduğunu öne sürmüştür (Bourdieu, 1989, akt. Ekinci, 2010). Ekonomik sermayenin diğer sermaye türlerinden daha üstün olduğunu öne süren Bourdieu, Marksist sosyolojiden etkilendiği görülmektedir. Sosyal ve kültürel sermayenin, birikmiş emek üretimini simgeleyen unsurlar olarak ele alınması gerektiğini öne sürmektedir (Field, 2008).

Bourdieu'ya göre sosyal sermaye düzeyi güçlü olan kişi veya örgütlerin birçok konuda diğerlerine göre büyük avantajları olacaktır. Bunu sağlamanın en etkin yolu da sahip olunan sosyal ağlardır. Sosyal sermaye, ekonomik ve kültürel sermayenin harekete geçmesini sağlayan temel etkidir. Sosyal sermaye düzeyi güçlü olan yapılar ekonomik ve kültürel sermaye düzeylerinin de güçlü olacağı kanaati kuvvetlidir (Ekinci, 2010).

Bourdieu'ya göre sosyal sermaye, kurumsallaşmış sağlam ağlara sahip, karşılıklı tanışıklık ilişkilerine dayalı, uzun vadeli iletişim ağlarına sahip olan bireyin veya örgütün payına düşen kaynakların toplamıdır (Ekinci, 2010). Bir gruba üye olma ve o grubun fertlerine karşı sorumluluk sahibi olma bireye itibar kazandıran davranışlardır. Bu nedenle sivil toplum kuruluşları, dernekler, vakıflar, siyasi partiler, cemaatsel yapılar ve sendikalar sosyal sermayenin toplumdaki göstergeleridir. Gönüllü kuruluşlara üye olan kişilerin işbirliği ve dayanışmaları sosyal sermayenin kaynağı ve söz konusu kuruluşları bir arada tutması sebebiyle son derece önemlidir (Siisiainen, 2000).

Bourdieu, üç sermaye türünü diğer sermaye türlerinin üstünde tutmuştur (Siisiainen, 2000). Bunlar, ekonomik, kültürel ve sosyal sermayedir. Bourdieu,

bireyin sahip olduğu gücü ekonomik sermaye; bireyin sahip olduğu kültürel değerlerde ve sertifika diploma gibi somut belgelerle oluşan durumları kültürel sermaye; bireyin harekete geçirebilme becerisine sahip olduğu etkin bağlantı miktarını da sosyal sermaye olarak tanımlamıştır. Birey, sahip olduğu sosyal sermaye sayesinde toplulukları harekete geçirir ve bu sayede buldukları topluluklarda imtiyazlı bir kişi haline geçebilir. Bourdieu'ya göre sosyal ilişkiler ve bağlantılar bireyin toplum içindeki kendi üstünlüğünü koruması için geliştirmiştir. Örgüt içi ilişkiler ve üyesi olduğu topluluklar, onları sadece hedefe götüren bir araçtır (Ekinci, 2010).

Sosyal sermaye bireyin elini kuvvetlendiren ve onları topluluklarda imtiyazlı hale getiren bir etkidir. Bu bakımdan sosyal sermayesi kuvvetli olan kişiler alanında liyakat sahibi olmasa da hak etmediği yerlere gelebileceğinden veya hak etmediği kazanımlar elde edebileceğinden ötürü, sosyal sermaye toplumda eşitsizliğe ve adaletsizliğe yol açabilmektedir. Bu bakımdan sosyal sermaye toplumlarda sorunların kaynağı durumunda da olabilmektedir (Ekinci, 2008).

Bourdieu'ya göre sosyal sermaye kendisini yenileyebilmektedir. Bireyler hiç bilmediği alanda herhangi bir işi olduğunda sosyal sermayesini kullanarak o işi daha az maliyetle halledebilmektedir. Mesela iş arayan bir kişi sosyal sermaye kaynaklarını kullanır ve bu sayede ekonomik, kültürel, sosyal ve diğer sermaye türlerini genişletebileceği yeni imkanlara kavuşacaktır (Lin, 2001).

Bourdieu, diğer sosyal sermaye teorisyeni Coleman gibi sosyal sermayenin eğitim sosyolojisine etkisi üzerinde durmuştur. Bourdieu, farklı sosyal yapılara sahip öğrencilerin eğitim performanslarını incelemiş ve ortaya çıkan farklılıkların bir sebebini de sosyal sermaye düzeylerindeki farklılıklar olduğunu ileri sürmüştü ve sosyal sermayenin kültürel sermayenin oluşmasındaki etkisi üzerinde durmuştur (Bourdieu, 1986, akt. Ekinci, 2010).

2.2.2. Coleman ve Sosyal Sermaye

Coleman'ın sosyal sermaye kavramının gelişimine büyük katkısı olmuştur. Amerika'nın alt gelir gurubu yani varoşlarında eğitim üzerine yaptığı araştırmalar sonucunda Coleman, sosyal sermayenin sadece zengin ve güçlülerle sınırlı olmadığını bununla birlikte fakir ve kenarda kalmış topluluklara da ciddi faydaları olduğunu öne sürmüştür. Bir kaynağı temsil eden sosyal sermaye, Coleman'a göre karşılıklılık beklentilerini içerir ve ilişkilerin güvenle ve ortak değerlerle yönetildiği, daha kapsamlı ilişki ağlarını kapsaması için kişilerin üstünde gelir (Field, 2008).

Coleman'a göre sosyal sermaye diğer sermaye türleri gibi üretkendir. Sosyal sermayenin yokluğunda başarılması mümkün olmayan veya başarılrsa bile büyük maliyetlere sebep olan hedeflerin başarılmasında sosyal sermayenin işleri kolaylaştırıcı özelliği bulunmaktadır. O'na göre sosyal sermaye kamuya mal olmuştur, bu yüzden sadece sosyal sermayenin gelişmesi için çaba gösterenler değil o topluluğun bütün fertleri bundan faydalanır (Keskin, 2008). Coleman, Bourdieu'dan farklı olarak sosyal sermayeyi sadece belirli kişilerin tekelinde olarak görmemektedir. Aynı zamanda sosyal sermayeden sadece onun gelişmesi için rol alanlar değil topluluğun bütün bireyleri faydalanmaktadır (Altun ve Hira, 2011).

Coleman'a göre sosyal sermaye, topluluğa kaynaklık görevi üstlenen, bireyler için aktif bir sermaye görevi gören ve topluluğun hedeflenen iş ve eylemlerin oluşmasını mümkün kılan bir değerdir. O'na göre sosyal sermaye diğer sermaye türlerinden farklılık göstermektedir. Çünkü sosyal sermaye kişisel olarak sahip olunması mümkün olmayan ancak bireyler arası ilişki sonucu oluşan, karşılıklılık ve güvenin belirleyici olduğu kendine özgü bir nitelik arz etmektedir. Güven, sorumluluklar, bilgi paylaşımı, normlar, beklentiler ve otoriteye karşı tutum ve ilişkiler gibi unsurların tamamı sosyal sermayenin belirleyicisidir. Çünkü sosyal sermaye, tüm bu unsurlarla birlikte aidiyet hissi, katılım ve bireylerin sosyal ilişkiler sonucu ortaya çıkan bir zenginliktir (Ekinci, 2008).

Coleman'a göre sosyal sermaye sürekli yenilenmesi gereken ve yaşayan canlı bir unsurdur. Sosyal ilişkilere bir ivme kazandırılmazsa, sosyal ağlar ve normlar kendilerinden beklenen katkıyı sağlayamayabilir. Sosyal sermaye kavramının

dayandığı sosyolojik tabanın genişletilmiş olması, Coleman'ın kavrama yaptığı en büyük katkıdır (Şavkar, 2011).

Coleman sosyal sermayenin üç biçiminden söz etmektedir. Bunlardan birincisi yükümlülük, beklentiler ve yapıların güvenirliliğidir (Seçer, 2009). Coleman, yükümlülük ve beklentilerle kişinin, uzun vadede yaptıklarının kendisine bir katkısı yani geri dönüşü olacağı düşüncesine güvenerek bir şeyler yapması sonucunda, kişide bir beklenti, karşı tarafta da bir şükranlık ya da minnetlik duygusu içerisinde olmasını kastetmektedir. Coleman bu durumu ticari ilişkilerde bir esnafın kendisine verilen bir çekin karşılıksız olup olmadığına bakmaksızın güvenerek malı teslim etmesini ve paranın geleceği düşüncesiyle ona göre yatırımını yapmasını örnek göstermektedir. Bu karşılıklılığın devam etmesi tarafların birbirinin güvenliğini zedeleyecek davranışlar sergilememesine bağlıdır (Coleman, 1988).

Sosyal sermayenin ikinci biçimi, enformasyon kanallarıdır. Hayatımızın birçok bölümünde herhangi bir konuda bir bilgiye ihtiyaç duyarız (Seçer, 2009). Onlarca araştırma yaparak öğrenebileceğimiz bir bilgiyi, bu işle ilgilenen ve konusuna hakim bir tanıdık vasıtasıyla daha kısa yoldan ve az maliyetle elde edebiliriz. İş arayan bir kişi ilanların içinde kaybolmak yerine tanıdıklar vasıtasıyla bu işini daha kısa zamanda halledebilir (Coleman, 1988). Günümüzde bu kişileri çevresi geniş insan diye tanımlamaktayız.

Sosyal sermayenin son biçimi de normlar ve etkili yaptırımlardır. Normlar, diğer biçimlerden farklı olarak eylemleri kolaylaştırmasının yanı sıra, kimi zaman da engellemektedir. Norm ve değerlere uygun olmayan davranışlarda bulunan kişilere uygulanan yaptırımlar bireylerin hayatını kolaylaştırmaktadır. Apartmandaki yüksek gürültü veya gençler arasındaki taşkınlık gibi bir çok olumsuz davranışlar normların gizli gücü sayesinde engellenebilmektedir (Coleman, 1988).

Sosyal sermayenin eğitimdeki fırsat eşitsizliğini ortadan kaldıran bir olgu olduğunu ortaya süren Coleman; bu yüzden eğitimin, sosyal sermayenin en önemli bileşeni olduğunu iddia eder. Coleman'ın eğitimdeki fırsat eşitsizliğini azalttığı

görüşü, Bourdieu'nun sınıflar arası farkı beslediği görüşü birbiriyle çelişmektedir (Keleş, 2012).

2.2.3. Putnam ve Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye kavramı ilk defa 1916 yılında Lydia Hanifan tarafından kullanılmış olsa da sosyal sermaye günümüzdeki popüleritesini 1990'lı yıllarda sosyal bilimci Robert Putnam'ın yaptığı araştırmalar sayesinde kazandığını ileri sürülmektedir (Arslan, 2009). Putnam bu araştırmalar ile ülkelerin siyasi ve ekonomik durumları ile bireylerin sivil faaliyetleri arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır (Keleş, 2012).

Bourdieu sosyal sermayeyi kişi, aile ve çevreyi merkeze alıp belirlenen hedefe ulaşmak için potansiyel bir kaynak olarak görmektedir. Coleman da sosyal sermayeyi, toplumun bütün fertlerine fayda sağlayan bir “kamu malı” olarak ele almaktadır. Putnam ise Bourdieu ve Coleman'dan farklı olarak, söz konusu kavramı makro ve mikro ölçekte eklettik bir yapıda işlemektedir (İnce, 2014).

Putnam, “Making Democracy Work” (Demokrasiyi İşletmek) adlı kitabının girişi “Demokratik ülkelerin bazıları başarılı iken neden bazıları başarılı değildir?” sorusuyla başlamıştır. İtalyan yerel yönetimlerinin performansları arasındaki farklılıkları inceleyen Putnam, Kuzey ve Güney İtalya'yı ele almıştır. Ekonomik olarak daha zengin olan Kuzey İtalya'da kişiler arası güven, sosyal ilişkiler ve sivil topluma katılımın daha yüksek olduğu ve ekonomik zenginliğin asıl nedeninin bu olduğunu öne sürmüştür. Bununla birlikte Güney İtalya'da ise tam tersi kişiler arası güven, sosyal ilişkilerin ve katılımın düşük olduğu bununla birlikte vatandaş ve devlet arasındaki ilişkinin zayıf olduğu ve toplumda bir korku kültürünün var olduğunu öne sürmüştür. Bunun sonucu olarak da bölgenin ekonomik refahının düşük olduğunu belirtmiştir (Akt. İnce, 2014).

Putnam, Bourdieu ve Coleman'dan farklı olarak sosyal sermayeyi, güven, normlar ve ağlar gibi bağlantılar üzerinden tanımlama yoluna gitmiştir. Putnam sosyal sermayeyi; “ortak hedeflere ulaşmak maksadıyla bireylerin işbirliği içinde belirlenen hedefe ulaşılmasını sağlayan güven, sosyal normlar ve sosyal ağlar gibi

sosyal örgütlenmenin özelliklerinden oluşmaktadır.” şeklinde açıklamıştır (Uğuz, 2010).

Putnam “Bowling Alone” (Yalnız Oyun) adlı kitabında, Amerikalıların 90’lı yılların başından sonuna doğru dernek, vakıf, cemaat, siyasi partiler vb. kuruluşlara katılımlarının azaldığını ifade etmiştir. Toplumsal ilişkilerdeki birbirine güvenmeme ve tanınmama durumunu insanların tek başına bowling oynamaları şeklinde tasvir etmiştir. Sosyal sermaye düzeyinin düşmesi, karşımıza birbirine güvenmeyen birbirini tanımayan komşular, politikacılar, şirketler ve çalışanlar sonucunu ortaya çıkarmıştır (Başak ve Öztaş, 2010).

Putnam, Amerika’da sosyal sermaye düzeyinin azalmasının sebeplerinden birinin televizyon izleme alışkanlığı olduğunu belirtmiştir. Çünkü TV’nin insanların sosyalleşmesi için gerekli olan zamanını çaldığını, insanı pasiflik ve durağanlığa ittiğini ve yayınlanan programların birçoğunun içeriğinin toplumsal olmadığını ifade etmiştir (Field, 2008).

2.2.4. Fukuyama ve Sosyal Sermaye

Aslen Japon olan Amerikalı siyaset bilimci Francis Fukuyama, sosyal sermayenin merkezine güven unsurunu yerleştirmiştir. Fukuyama, sosyal sermaye kavramına toplumlar arasındaki ekonomik düzey farklılıklarını açıklamak için kullanmıştır. “Güven; Sosyal Erdemler ve Refahın Yaratılması” adlı eserinde Fukuyama, toplumdaki kişiler arası güven düzeyinin o toplumun ekonomik kalkınması üzerine etkisini incelemiştir. Ekonomik kalkınma ve güven arasında kurduğu bağı, sosyal sermaye kavramıyla açıklamaya çalışan Fukuyama, toplumun refahı için sosyal sermaye düzeyinin temel belirleyici olduğunu vurgulamıştır (Ekinci, 2008).

Fukuyama, güven ve gönüllü katılım gibi sosyal sermayenin unsurları olarak ifade edilen şeylerin aslında sosyal sermayenin birer ürünü olarak görmektedir. Normların, doğruluk ve sorumluluk gibi ahlaki değer taşıması sosyal sermaye kavramının verimli olması için şarttır. Aksi durumda, yani ahlaki değer taşımayan

normların sosyal sermaye kavramına bir katkısı olmayacağını ifade etmektedir (Fukuyama, 2001).

Senetler, sözleşmeler ve bürokratik işlemler gibi resmi mekanizmalarla ilişkili olan güven kavramının, ekonomik dayanışmayı kolaylaştırdığı ve işlemlerin maliyetini azatlığını düşünen Fukuyama, sosyal sermayenin bu özelliğini dolandırıcılar için aslında bir fırsat olduğunu belirtmektedir (Field, 2008). Sosyal sermayenin bir parçasını oluşturan güven kavramı, iyi yönde kullanılacağı gibi kötü yönde de kullanılabilen bir değerdir. Sosyal sermayenin nasıl ölçüleceği konusu kavram için en önemli sınırlayıcısı olduğunu düşünen Fukuyama, sosyal sermayenin bilimsel olarak nasıl ölçüleceği hakkında araştırmacılar arasında bir fikir birliğinin olmadığını düşünmektedir (Fukuyama, 2001).

Sosyal sermaye kavramının gelişmesinde büyük katkıları olan bu araştırmacıların sosyal sermaye hakkındaki düşünce ve görüşleri açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmacıların üzerinde hemfikir oldukları noktalar; sosyal sermaye kavramının bir zenginlik olduğu ve güven, normlar ve sosyal ağların sosyal sermayenin vazgeçilmez unsurları olduğudur.

2.3. Sosyal Sermayenin Unsurları

2.3.1. Güven

İçinde bulunduğumuz iş hayatında veya aile hayatında huzur olabilmesi ve sağlıklı bir ilişki ve iletişim kurabilmemiz için güven unsuru olmazsa olmazımızdır. Çalışanlar arasında ve çalışan ile yönetici arasında güvenin olmadığı ve ilişkilerin zayıf olduğu örgütler hayatını devam ettiremezler. Sosyal sermaye bir insanın vücudu ise güven de o vücudun beynidir (Arslanoğlu, 2014).

Güven unsuru yeme içme barınma gibi temel ihtiyaçlarımızın bile zaman zaman önüne geçebilmektedir. İnsanların yaşamını sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmesi ve bunu için gerekli olan iktisadi ve sosyal faaliyetlerini gerçekleştirebilmesi için güven ortamının hakim olduğu bir ortamda bulunmaları gerekir. Başkalarına güvenmenin kendimizi güveniliyor olarak hissetmenin bize sağladığı güç, hedeflerimize ulaşmamızı sağlayacak olan en önemli etkenlerden

biridir (Töremen, 2002). Uslaner (2002), ahlaki bir değer olduğunu öne sürdüğü güven kavramının altında yatanın diğerlerini de kendisi gibi görme, onların davranış kalıplarını kendi davranışları ile eşit tutma eğiliminden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Güven; işbirliği içinde çalışma, karşılıklılık ve sosyal ağlara katkı sağlayarak sosyal sermayenin oluşması için uygun zemini hazırladığı için sosyal sermayenin en belirleyici unsurudur. Güven, sosyal sermayenin bir ön şartı, ürünü, göstergesi ve ondan kaynaklanan fayda olduğu gibi bunun yanında diğer getirilerden faydalanılmasını sağlayan bir unsurdur. Güvenin tesis edilmediği örgütlerin başarılı olması pek muhtemel değildir (Ersözlü, 2008).

Bir kişinin yaşadığı toplumda; canına, malına, sevdiklerine, kişilik haklarına ve onun için kutsal olan değerlere saldırı olmayacağına küçük bir olasılık da olsa böyle bir şey olduğunda çevresinden her türlü yardım ve destek alacağına inanması o kişiye göre aranan güven ortamının sağlandığı anlamına gelmektedir. Güven ortamının sağlandığı topluluklarda bireyin yaşadığı topluluğa karşı sorumluluk duygusu içerisinde olacak ve çevresine karşı her durumda faydalı işler yapmak için çaba gösterecektir. Güven ortamının sağlandığı sosyal ortamlarda sağlıklı iletişim kurabilmenin ön koşulu sağlanmıştır (Karagül, 2012).

Bir örgütte sosyal sermayenin oluşması için, kişiler arasında ilişki ve işbirliği kurulması gerekmektedir. Bunu yapabilmek için de güvene ihtiyaç vardır. Sosyal sermaye düzeyini ölçmek için yapılan çalışmalarda, güveni ölçmek, başlıca kullanılan ölçüt olmuştur. Fukuyama (1995) ve Uslaner (1999) gibi bazı araştırmacılar sosyal sermaye ve güveni farklı değerler olarak görmezler (Gerni, 2013).

Uslaner (2001), üç çeşit güven çeşidi olduğunu öne sürmüştür:

1. Eş, dost, akraba ve arkadaş gibi birbirini çok yakından tanıyanlar arasındaki güveni; stratejik, kısmi veya kişiler arası güven olarak tanımlamıştır.

2. Tanımadığımız insanlara karşı onlarla bağlantı kurmamızı sağlayan güven çeşidini genelleşmiş veya genel güven olarak isimlendirmiştir.
3. Devleti yönetenlere veya sivil toplum kuruluşu vb. kuruluşlara olan güveni de sosyal sistemlere güven veya kurumlara güven şeklinde tanımlamıştır.

Geçmişe göre daha fazla ihtiyaç duyduğumuz güven unsuru, tam aksine daha da azalmaktadır (Gerni, 2013). Sosyal sermaye düzeyinin yeterli düzeye çekmek ve birliktelikten doğan sinerjiyi oluşturabilmek için toplumdaki güven düzeyinin yüksek olması gerekir. Aksi durumda insanlar yalnızlaşır ve yoksunluğa itilirler (Kahraman, 2016). Töremen'e (2002) göre, yüksek güven düzeyine sahip örgütler aşağı seviyede bulunan çalışanlara daha fazla sorumluluk vererek bir ekip çalışması ruhu oluştururlar. Töremen yine bu çalışmasında örgütlerde güven oluşturmanın yollarını; güvenle ilgili olaylar anlatmak, örgüt üyelerinin birbirini tanıması ve kaynaşması için fırsatlar yaratmak, işbirliğini özendirerek sosyal ortamlar hazırlamak, davranışlarında tutarlı olmak ve bireysel çıkarları örgüt çıkarları içerisinde eritmek olarak belirtir.

Sonuç olarak; sosyal sermayenin oluşması için güven bir ön koşuldur. İnsanların birbirine güvenmediği ve herkesin birbirine şüpheyle baktığı örgütler, kendi içerisinde sağlıklı ve verimli bir iletişim kuramazlar. Aynı zamanda sosyal sermayenin oluşmasını sağlayan güven odaklı bağlantılar, insanların birbirlerini tanımaları ve iş yapmalarını sonucunda güvenin daha fazla gelişmesine yol açar (Çetin, 2006).

2.3.2. Sosyal Normlar

Sosyal normlar, bir toplumda veya grupta uygun düşen ya da düşmeyen inanç, değer, tutum ve davranış şekillerini belirlemek veya tanımlamak için kullanılan davranış kalıplarıdır. Sosyal normlar, örtük ya da açık olabileceği gibi, buna uyum sağlamayan kişileri gruptan dışlanmasını sağlayacak kadar ağır yaptırımları vardır. Bunun yanında sosyal normlar, diğerleriyle olan ilişkilerde tutum davranışları düzenleyen kurallar bütünü olarak tanımlanır. Çocuklar için okullar, aileden sonra ikincil sosyalleşme alanı oldukları için, normların etkin kullanılmasında ve gelecek nesillere aktarılmasında kritik öneme sahiptir. Eğitim örgütlerinde; eşitlik, adalet,

katılım, farklılıklara tolerans, etik ve sosyal sorumluluklar gibi değerler sosyal normlar bağlamında sıralanabilir (Günkör, 2016).

Normlar, bir toplulukta bireylerin ne tür davranışlarda bulunması gerektiği veya gerekmediği konusunda yazılı olmayan kurallar bütünüdür (Kahraman, 2016). Gerni'ye (2013) göre ise normlar, topluluklarda insanların tavır ve davranışlarının nasıl olması gerektiğini belirleyen ve yaptırımlarla desteklenen toplumsal kaidelerdir. Normlar, sosyal sermayenin gelişmesinde önemli role sahiptirler. Normlar; toplumda bireylerin birbirine karşı ödev ve sorumluluklarına karşılık gelen, toplum düzen ve refahını korumak için toplum kurallarını bireysel amaçların ve çıkarların üzerinde tutan değerlerdir. Normlar; kişiler arasındaki bağları kuvvetlendirmekte, davranışlar açısından riskleri azaltarak toplumsal güvenin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu nedenle normlar, sosyal sermayenin bir diğer önemli unsuru olan güvenin oluşmasında da kritik öneme sahiptir.

Normların, sosyal sermayenin güçlendirmesinde oynadığı rolü Putnam'ın çalışmalarında görmek mümkündür. Putnam'a (2008) göre normlar, toplumda herkesin bu kurala uyacağı düşüncesi oluşturacak ve bu düşünce sosyal sermayenin oluşması ve gelişmesine katkıda bulunacaktır. Coleman'a (1988) göre de, normların güçlü olması güçlü bir sosyal sermayenin oluşacağını habercisidir (Akt. Kahraman, 2016).

Coleman, sosyal sermaye konusunda normların önemine daha fazla önemiyet göstermiştir (Kahraman, 2016). O'na göre normların yaptırımları ne kadar kuvvetliyse kişilerin normlara uyumu o kadar fazla olacaktır ve bu güvenin oluşmasına katkı sağlayacaktır. Coleman, sosyal yapının işleyişi için güven ve normların öneminden bahsetmek için kullandığı 'NewYork Mücevher Piyasası' örneği önemin daha iyi anlaşılması açısından faydalı olacaktır. Bu piyasada tüccarlar, herhangi bir güvenlik önlemi almadan mücevherlerini takas ederler. Kapalı bir piyasa yapısı olan bu piyasada, herkesin birbirini tanıyıp tanımadıkları ve yanlış yapanın kapı dışarı edileceği konusunda güvenin tamam olması, piyasayı sahtekarlıktan korumakta ve güvenli bir ortam oluşturmaktadır (Akt. Özdemir, 2007).

Normlar, kişilerin bireysel çıkarları yerine yaşadığı topluluğun çıkarlarını ön plana çıkarmasını sağlar. Bundan dolayı normlar, sosyal sermayenin devamlılığını sağlayan en önemli unsur olarak değerlendirilir (Tatlı, 2013).

2.3.3. Sosyal Ağlar

Bazı örgütler alanında uzman ve yetenekli kişilere, mükemmel bir şekilde düzenlenmiş süreçlere ve döneminin en iyi teknolojisine sahip olmasına rağmen yine de başarısızdırlar. Kişiler arası sürtüşmeler, herkesin birbirinden kuşkulması, yüksek işgücü devrinin ortaya çıkardığı karmaşa ve insanların birbirleriyle örtüşmeyen hatta zıt olan amaçlar doğrultusunda çatışmaları örgütün sağlıklı bir şekilde çalışmasının önündeki en büyük engeldir. İş yerlerinde kişilere verilen farklı görevler, kişileri farklı insanlarla iletişim kurmaya ve yeni bir ağ oluşturmaya yol açar. İnsanların işte yaptıkları birçok şey arkadaşlarıyla kurduğu esnek ilişkilere bağlıdır. Örgütte üç tür iletişim ağından bahsedilebilir. Bunlar; iletişim ağları, güven ağları ve uzmanlık ağlarıdır. Örgüt üyelerinin bu ağları etkili bir şekilde işletebilmesi örgütün başarısı için çok önemlidir (Töremen, 2002).

Sosyal ağların özellikleri sosyal sermayenin oluşumunda büyük etkisi vardır. Sosyal ağların bu özellikler; ağ kurma davranışları, ağ yoğunluğu, ağ büyüklüğü, ağ merkezliyeti ve ağ farklılığı olarak sıralanabilir. Ağ kurma davranışları; kişilerin meslek hayatında hedefledikleri başarıya ulaşabilmek adına gerekli kişilerle ilişki kurabilmek için sergiledikleri davranışlar olarak tanımlanır. Ağ büyüklüğü, ağda yer alan kişi sayısını; ağ farklılığı, kişi ve ilişki kurduğu kişiler arasındaki farklılıklar; ağ yoğunluğu kurulan ilişkilerin yakınlık seviyesini; ağ merkezliyeti ise bireyin ağ yapısındaki konumunu ifade etmektedir (Özdemir, 2008).

Sosyal ağlar, sosyal sermayenin oluşumunda en temel unsurdur. Sosyal sermayenin gelişebilmesi için sosyal ağlara dayalı olan ilişkiyel yapılanmalar önemlidir. Gruplarda ve gruplar arası aktif bağlantılar, özellikle eğitim kurumlarında büyük önem taşır. İlişki ağlarının kuvvetli olduğu bir örgütü oluşturan bireyler, örgütün hedefine ulaşabilmesi adına çok büyük bir avantaja sahiptir (Ekinci, 2008). Sosyal ağlar iş birliğini arttırmakta ve taraflar arasındaki bilgi akışını sağlamaktadır. Fakat sosyal ağların sosyal sermayeyi oluşturabilmesi ağ yapılarının yoğunluğuna ve

harekete geçirilmesine bağlıdır. Ağlar, etkili bir şekilde kullanılmadığı sürece kendiliğinden sosyal sermayeyi oluşturması beklenemez (Gerni, 2013).

2.3.4. Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım

Sosyal süreçlere ve toplu etkinliklere etkin olarak katılma ve sosyalleşmeye dair örgütsel yaşamda kişilere tanınan imkanlar sosyal sermayenin önemli boyutlarından biridir. Aktif katılım ve sosyal sorumluluk kapsamındaki etkileşim, sosyal sermayenin ölçülmesi için yapılan tüm çalışmalarda önemli bir yer tutmaktadır. Aktif katılım, toplumda daha çok oy kullanmak, gönüllü kuruluşlara katılım, sosyal sorumluluk bilincine sahip olmak gibi genel anlamda yurttaşlık görevlerini kapsamaktadır. Putnam (2000), aktif katılımı sağlamada sosyal etkileşimin önemli bir yeri olduğunu ifade ederek, aslında sosyal etkileşimin olmadığı örgütlerde sosyal sermayenin kendisini geliştirecek imkanı bulmadığını ifade etmiştir. Birbirleriyle iletişim kuramayan ve birbirinden kopuk ve bunun sonucunda sosyal etkileşimin zayıf olduğu örgütlerin, üyeleri arasında ne bir bağlantı ne de üyelerin örgütsel özveri konusunda gönüllü katılımları söz konusudur. Putnam'a (2000) göre, bu örgütler aktif katılım ve sosyal etkileşim arasındaki bağı kopararak sosyal sermayenin tükenmesine neden olmaktadır.

Ekinci'nin (2010) aktardığına göre Print ve Coleman (2003), aktif katılım ve sosyal etkileşimin zayıf olduğu örgütleri birbirinden kopuk sosyal yapılar olarak tanımlamakta iken, bu tür örgütlerde bazı olumsuzlukların yaşanabileceğini belirtmiştir. Bu tür örgütlerde, düşük güven ortamı ve dolayısıyla düşük sosyal sermaye, işbirliğine dayalı davranışlar ve sosyal ağların zayıflaması; ağların niteliksiz ve etkisiz kaldığı zayıf sosyal sermaye; örgüte ait üyelerin düşük düzeyde yaşam memnuniyetine sahip olması ve bireyselliğin hakim olması gibi olumsuz özellikler görünebilir.

Aşağıda, ortalama beş yılda bir yapılan Dünya Değerler Araştırması'na göre bazı Avrupa ülkelerinin güven düzeyi ve sosyal aktiviteler katılım oranları verilmiştir. Tablo incelendiğinde güven ile etkinliklere katılım ve yerel politik aktiviteler katılım arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Toplumlarda yaygın olan güven düzeyinin artması, örgüt üyelerinin işbirliğine dayalı aktiviteler

katılmasını teşvik ederek sosyal bütünleşme ve yerel topluluklara katılımı daha yüksek bir düzeye çekmektedir (Ekinci, 2008).

Tablo 1. Bazı AB ülkelerinde Yerel Politik Aktivitelere Katılım, Eğitim, Sanat, Müzik ve Kültürel Aktivitelere Dair Sivil Toplum Kuruluş ve Topluluklarına Üyelik ve Güven Düzeyleri

| Ülkeler | Güven Düzeyi (1990-2002) | Eğitim, Sanat ve Kültürel Topluluklara Üyelik | Yerel Politik Aktivitelere Katılım |
|------------|-----------------------------|--|--|
| İsveç | 64.0 | 19.4 | 5.8 |
| Danimarka | 62.1 | 14.6 | 5.6 |
| Hollanda | 56.5 | 39.9 | 5.9 |
| Finlandiya | 55.5 | 16.4 | 2.9 |
| İngiltere | 35.9 | 9.9 | 3.6 |
| İspanya | 34.2 | 5.7 | 1.5 |
| Almanya | 33.9 | 9.2 | 1.6 |
| İtalya | 33.4 | 7.2 | 2.0 |
| Avusturya | 32.8 | 10.9 | 2.5 |
| Belçika | 32.2 | 18.5 | 4.8 |
| Çek Cum. | 26.5 | 7.8 | 2.3 |
| Polonya | 24.3 | 1.9 | 2.1 |
| Macaristan | 23.1 | 3.0 | 1.2 |
| Fransa | 22.4 | 8.2 | 2.7 |
| Slovakya | 21.3 | 6.4 | 5.7 |
| Letonya | 20.6 | 5.1 | 2.9 |
| Portekiz | 16.2 | 5.5 | 1.3 |
| Türkiye | 12.6 | 1.1 | 0.2 |

Kaynak: Dünya değerler araştırması(WWS) ve Avrupa değerler araştırması (EVS) sonuçları. <http://www.jdsurvey.net/web/evs1.htm>, (akt. Ekinci,2008)

2.3.5. Aidiyet

Bir aileye, gruba, sınıfa, topluluğa, örgüte ve sonunda bir millete ait olma duygusu her insan için bir ihtiyaçtır (Şimşek, 2013). Örgütsel aidiyet ya da diğer adıyla örgütsel bağlılık duygusu, işbirliğini, benimsemeyi ve özdeşleşmeyi ifade eder (Şahin, 2011). Ait olma ihtiyacı, bir örgütü oluşturan kişiler arasındaki işbirliği içerisinde beraber olmasını ve sağlam ilişkiler kurmasını desteklemesi bakımından önemlidir. Birbirine güvenen, yardımsever ve fedakar kişilerden oluşan ve yöneticilerinin adil ve tarafsız bir yaklaşım sergilediği örgütlerde kişiler becerilerini, sadakatlerini ve enerjilerini daha fazla gösterme çabası içinde olurlar (Töremen, 2002).

Töremen ve Ersözlü'ye (2010) göre, örgütü oluşturan üyelerin birbirine yardım edebilmesi ve bir sinerji oluşturabilmesi için üyelerin birbirine kenetlenmesi gerekir.

Birbirine kenetlenmiş ve örgüte bağlılığı zirvede olan üyelere oluşan örgütler, başkalarının dikkatini ve yardımını çekmede başarılı olurlar. Örgütsel bağlılığın düşük olduğu topluluklarda örgütsel başarıdan çok bireysellik ön plana çıkar.

Aidiyet duygusu özellikle eğitim örgütlerinde oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Benim okulum ve benim öğretmen arkadaşlarım duygusu, kişi ile örgütün özdeşleşmesi sonucunu ortaya çıkaracak ve kişiler kendi başarıları ile örgütsel başarı arasında bir ilişki kuracaktır. Bunun sonucunda ise öğretmen ve yönetici kendisinden beklenen performansın en üstüne çıkarak okulun hedeflerini gerçekleştirmede daha azimli olacaktır (Ekinci, 2010). Çakır ve Yılmaz'ın (2017) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin örgütsel bağlılık ile örgütsel sessizliği arasında negatif yönlü bir ilişki çıkmıştır. Yani kendisini örgüte bağlı hissetmeyen öğretmenler okulla ilgili görüş ve fikirlerini kasıtlı olarak saklamaktadır. Okulların başarı elde edebilmesi için öğretmenlerin hürce konuşabildiği ve fikirlerinden ötürü yargılanmadığı bir okul ortamına ihtiyaç vardır. Dolayısı ile konuşmayan sessiz kalan öğretmenlerden oluşan bir okulda kişiler arası dayanışma yardımlaşma ve sosyal ağlar zayıf olacak ve dolayısıyla sosyal sermaye de düşük çıkacaktır.

2.4. Sosyal Sermaye Türleri

Ağların etkisi ve çeşitliliği düşünüldüğünde sosyal sermaye; bağ kurucu, köprü kurucu ve birleştirici sosyal sermaye olarak üç farklı şekilde adlandırılmaktadır (Ekinci, 2010). Putnam'ın *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (2000) adlı eserinde ortaya koyduğu bağ kurucu (bonding) ve köprü kurucu (bridging) sosyal sermaye türleri sosyal sermaye türlerine ilişkin literatürde en çok kabul gören yaklaşımı oluşturmaktadır (Eker, 2014).

2.4.1. Bağ Kurucu Sosyal Sermaye

Bağ kurucu sosyal sermaye, yaş, cinsiyet, etnik yapı, sosyoekonomik durum, eğitim yaş veya siyasi görüş gibi özelliklerin biri veya birkaçı benzeşen kişilerin arasındaki bağlardan oluşmaktadır. Bağ kurucu sosyal sermaye sosyolojik durumlarına göre kişileri birbirine bağlar ve bu şekilde daha çok yakın arkadaşlıklar ve akrabalıklar gibi homojen gruplarda ortaya çıkar (Field, 2006, akt. Ekinci, 2010).

Bağ kurucu sosyal sermaye, bir topluluğu oluşturan bireyler arasında işbirliğini arttırmak ve hedefe ulaşmak için kişilerin kullandığı bir kamu malı haline dönüşür (Özen ve Aslan, 2006).

Eğitimsel başarıyı artırma, işsiz kalma riskini azaltma ve iş ilişkilerinde görevi kötüye kullanma riskini azaltma gibi kamusa değerlerle ilişkilendirilen bağ kurucu sosyal sermaye, cemaatsel yapılar gibi homojen guruplarda görülür ve bağlar çok güçlüdür. Bu yüzden bağ kurucu sermayedeki güçlü bağlar, örgütlü suçlar, çeteler ve mafya gibi sadece kendine hizmet eden ve toplumda eşitsizliğe ve adaletsizliğe neden olmaktadır. Bu yön sosyal sermayenin negatif yönü olarak belirtilebilir (Ekinci, 2010).

2.4.2. Köprü Kurucu Sosyal Sermaye

Bağ kurucu sosyal sermayedeki bağların gücü köprü kurucu sermayeye göre daha kuvvetlidir. Bağ kurucu sermayenin kuvvetli olduğu örgütlerde örgüt kimliği bireysel kimliğin önüne geçer. Bireyler bağımsız hareket edemez en önce örgütün menfaati gelir. Gruba dahil olmayanlar baskı görebilir ve guruba ait olan mekanizmalardan faydalandırılmazlar. (Başkak ve Öneş, 2010).

Bağ kurucu sosyal sermaye homojen guruplarda görülürken; köprü kurucu sosyal sermaye sosyoekonomik yön, mesleki ve etnik yönden farklı bireylerin olduğu ve dolayısıyla zayıf bağların olduğu heterojen guruplardaki ilişkileri içerir. Bağ kurucu sosyal sermaye, geçinmek için; köprü kurucu sosyal sermaye ise başarılı olmak için gereklidir. Köprü kurucu sermayenin zayıf olduğu yerlerde yerel yönetime ve kişilere güven azdır, yardımlaşma ve işbirliği nadiren görülür ve arkadaşlık ilişkileri zayıftır (Putnam, 2008).

2.4.3. Birleştirici Sosyal Sermaye

Birleştirici sosyal sermaye farklı sosyal yapılara sahip guruplar arasındaki ilişkileri kuvvetlendirmektedir. Birleştirici sosyal sermaye, amir-memur veya çalışan-idareci gibi daha çok dikey ağların birbirleriyle ilişkisi sonucu oluştuğu için heterojendir. Birleştirici sosyal sermayenin gücü daha çok farklı güce ve sosyal statüye sahip bireyler arasındaki ilişkinin gücüyle doğru orantılıdır (Eker, 2014).

2.5. Sosyal Sermayenin Ölçülmesi

Sosyal sermayenin geliştirilebilir bir nitelik taşıması ve sosyal sermayenin düşük olmasının doğuracağı yüksek maliyetler nedeniyle sosyal sermayenin ölçülmesi büyük önem taşımaktadır (Ekinci, 2010). Bununla birlikte literatür incelendiğinde sosyal sermayenin ölçülmesi ile ilgili ortak bir kanıya varılamadığı gibi hemen hemen hepsinde sosyal sermayenin ölçümünün güç olduğuna vurgu yapılmıştır (Öğüt ve Erbil, 2009).

Fukuyama'ya göre sosyal sermayenin ölçülmesiyle ilgili ortak bir kanıya varılamaması, sosyal sermayenin önemli zafiyetlerinden biridir. Bununla birlikte iki görüşün daha fazla kabul gördüğünü öne sürmüştür. Bunlardan birincisi toplumda grup üyeliğinin niteliği ve grupların sayısına odaklanan niceliksel çalışmalar; ikincisi ise geliştirilen ölçekler vasıtasıyla ölçülebilen, güven ve vatandaşlık görevlerinin yerine getirilmesini belirleyen çalışmalar olarak belirtmiştir (Fukuyama, 2001).

Sosyal sermayenin ölçülmesinde genel olarak; gönüllü kuruluşlar, siyasi partilere üyelik, güven düzeyi ve organizasyonlara katılım ön plana çıkmaktadır. Dünya Bankası, sosyal sermayenin ölçülmesinde kullanılacak göstergeleri içeren bir liste geliştirmiştir. Buna göre başlıca “sosyal sermaye göstergeleri” şunlardır (KOSGEB, 2005):

- Demokrasi,
- Rüşvet oranı,
- Mahkemelerin bağımsızlığı,
- Grevler, öğrenci hareketleri, protestolar,
- Her 100.000 kişide kişi başına düşen tutuklu sayısı,
- Hükümete ve sendikalara olan güvenin derecesi,
- Kredi kullanılabilirliği,
- Kişisel özgürlük
- Seçmen mevcudu,
- Yerel topluluklara katılım,
- Sosyal bağlamda etkinliklere katılım,
- Yetkilendirme, temsil yetkisi oranları,

- Komşuluk-mahalle bağlantıları,
- Aile ve arkadaşlık bağlantıları,
- İş bağlantıları,
- Çeşitliliğe (farklılığa) tolerans gösterme.

2.6. Sosyal Sermayenin Olumlu Etkileri

Sosyal sermaye, farklı kaynaklardan sürekli bilgi akışını sağladığı için sürekli olarak bir yenileme ve ilerlemeyi sağlar ve örgütü canlı tutar. Sosyal sermaye örgütteki insan gücünün israf olmasını engeller. Sosyal sermaye, insan kaynağının daha işlevsel kullanılmasını sağlar ve bu gücün sağladığı faydaların farkına varılmasına neden olur (Ekinci, 2010).

Putnam'a (2000) göre; çocuk gelişimi büyük ölçüde toplumdaki sosyal sermaye vasıtasıyla şekillenir. Ağlar, güven, ailenin ve toplumun sahip olduğu normlar, büyük toplumlar ve akran gruplarının sahip olduğu olanak ve seçenekler çocuk gelişimini etkilemektedir. Sosyal sermaye düzeyi yüksek olan toplumlarda çevre daha temiz, insanlar arası ilişkiler daha sıcak ve güvenli bir nitelik taşır. Bunun aksine düşük olan toplumlarda ise risk faktörleri ve suç oranları daha yüksektir.

Yapılan araştırmalarda sosyal ağların ve güvenin gelişme olanağı bulunduğu ortamlarda, ulusların sosyal ve ekonomik alanda zenginleştiği ve geliştiği ortaya çıkmıştır (Ekinci, 2010). Sosyoekonomik açıdan dezavantajlı konumda buluna kişi veya topluluklar sosyal sermayenin kuvvetli olması, bir nebze olsun eşitsizliğe karşı bir takım imkânlar sunmaktadır. Sosyal sermayesi kuvvetli olan kişi ya da gruplar çok işi az maliyetle yapmanın bir yolunu her zaman bulurlar (Ekinci, 2008).

2.7. Sosyal Sermayenin Olumsuz Etkileri

İlgili alan yazında, daha çok sosyal sermayenin olumlu yanlarından bahsedilse de bazı özellikleri bakımından eleştirilmekte ve zannedildiği kadar mükemmel olmadığı belirtilmektedir. Sosyal sermayenin en çok eleştirilen tarafı güven boyutudur (Öğüt ve Erbil, 2009).

Portes (1998), sosyal sermayenin dört başlıkta özetlenebilecek olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmiştir. Bunlar; grup haricinde olanları dışlama veya onları mahrum bırakma veya engelleme, grup üyeleri üzerinde aşırı baskı, bireysel özgürlükleri ve inisiyatif alınmasını kısıtlama ve normlarda nitelik kaybıdır (Namalır, 2015). Fukuyama (2001), sosyal sermayenin olumsuz yanlarının “güvenin yarıçapı” yaklaşımı ile açıklar. Ona göre güvenin yarıçapı grubun dışına çıkması, sosyal sermayenin olumsuz sonuçlarının önüne geçecektir. Güvenin yarıçapı sadece grubun üyelerini kapsamaması ise sosyal sermayenin olumsuz yönlerinin daha baskın olmasına neden olacağını belirtmiştir (Ekinci, 2010).

2.8. Sosyal Sermaye ve Eğitim

Dika ve Singh'in (2002), sosyal sermaye ve eğitim arasındaki ilişkiyle ilgili araştırmaları incelediğinde, sosyal sermayenin eğitimle ilgili olan bazı olgularla pozitif ilişkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sosyal sermaye, akademik başarı, eğitimsel hedeflere ulaşma ve eğitimi etkileyen motivasyon ve yükümlülükler gibi psikososyal faktörlerle pozitif bir ilişkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dika ve Singh, 2002, akt. Namalır, 2015). Sosyal sermayenin üretilmesinde ve aynı zamanda sosyal sermayenin bir ürünü olduğu ifade edilen insan sermayesinin artırılması açısından eğitim büyük önem taşır (Öğüt ve Erbil, 2009).

Sosyal sermayenin geliştirilmesi; kişilerin, topluma, toplumun normlarına ve hukuk düzenine uyumlarını arttırarak, suç oranlarının ve radikal eylemlerin azalmasını sağlar. İlgili literatürde bireyler sosyal iletişim ağları ile eğitimleri arasında yakın bir ilişki olduğu kabul görmektedir. Bu nedenle toplumsal düzenin bozulmasına yol açan radikal eylemlerle baş etmek için eğitim seviyesinin yükseltilmesi ve etkili bir eğitim sisteminin oluşturulması büyük önem taşımaktadır (Çalışkan ve Meçik, 2010).

Sosyal sermayenin unsurlarını öğrenen ve sosyal sermaye ile ilgili aktivite öğelerini anlayan okullar fırsatları değerlendirme açısından büyük avantaj sahibidirler. Okullardaki ilişki ağlarının niteliği, okulun çalışanlarının temel değerleriyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin kendi aralarında, yönetimle, öğrencilerle ve velilerle kurdukları ilişki ağları, okulun sosyal sermaye düzeyiyle

ilgili önemli göstergelerinden biridir. İlişkilerin niteliği, okulun etkili veya etkisiz okul olmasında önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan düşünüldüğünde okullarda sosyal sermayeyi oluşturan unsurlar üzerinde titizlikle durulması gerekmektedir (Ekinci, 2008).

Eğitim ve sosyal sermaye arasında yukarıda bahsedilen bu sıkı ilişki, okulların mevcut bu potansiyeli ne denli kullanabildiği sorunu eğitimde hedeflenen başarıya ulaşılması için çok önemlidir. Sosyal sermayenin getirilerinden faydalanmak okulların etkili bir okul olması ve nitelikli bir eğitim verebilmesinin önünü açacaktır. Bu önemli safhada, okullarda sosyal sermaye düzeyinin yüksek olmasında yöneticinin rolü ve sorumluluğu ön plana çıkmaktadır. Sosyal sermayenin farkında olan ve unsurlarını etkin kılma becerisine sahip bir okul yöneticisi, sosyal sermayenin gelişmesini sağlayarak eğitim ortamına artı bir değer katmasını sağlar (Ekinci, 2008).

Aradan yıllar geçse de herkes az ya da çok bazı okul arkadaşlarıyla ilişkilerini koparmazlar. Eğitim ortamının sağladığı imkânlarla birlikte büyüyen ve aralarında bir bağ oluşan kişiler, ilerleyen zamanlarda farklı sosyal topluluklarda olsalar bile sosyal sermayenin unsurlarına katkı yaparak sosyal sermayenin oluşmasına imkan sunarlar. Bu yüzden sosyal sermayenin boyutları ile eğitimsel performans arasında yakın bir ilişki olduğu söylenebilir (Şahin, 2011).

2.8.1. Okul Yönetimi ve Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye düzeyinin korunması ve geliştirilmesi, insan ilişkilerinin belirleyici olduğu okullarda büyük önem taşımaktadır. Okul örgütünü oluşturan tüm bireyler arasında ve okulun çevresiyle olan ilişkilerin niteliği, okulun etkili olmasında temel belirleyicidir. Bu süreçte, okul ortamında ve okul çevre ilişkilerinde güven temelli, işbirliğine dayalı ve örgütsel bağlılık gibi sosyal sermaye unsurlarının kuvvetlendirilmesinde en önemli sorumluluk okul yöneticisine aittir. Liderlik becerileri etkin bir şekilde kullanan okul yöneticisi, sosyal sermayenin gelişmesini sağlayarak, sosyal sermayenin örgüte sağlayacağı getirilerden maksimum şekilde faydalanacaktır (Ekinci, 2010).

Okul yöneticileri, okul kültürünün gelişmesi ve amaca uygun bir biçimde şekillendirilmesinde kritik öneme sahiptir. Sosyal sermaye liderliği özelliğini ön plana çıkaran bir okul yöneticisi, okul örgütünü ve çevresini etkileme kapasitesine sahip olacaktır. Sosyal sermaye bakımından zengin bir okulun, eğitsel, işlevsel ve siyasal işlevleri etkin bir şekilde yerine getirmesi beklenmektedir. Okullarda okul yöneticisi liderliğinde kurulacak olan gruplar vasıtası ile sağlıklı bir okul iklimi oluşturma, işbirliğine ve değerlere dayalı bir anlayışa kavuşarak eğitsel başarıya ulaşma, ancak sosyal sermayenin unsurlarının kuvvetlendirilmesi ile mümkün olur (Çelik, 2000). Okullarda önemli problemleri de beraberinde getiren, aynı zamanda öğrenme sürecini de ciddi anlamda baltalayan disiplinsizlik sorunlarının önlenmesinde, sosyal sermaye okul yöneticilerine önemli bir imkan sunmaktadır. Kıymetli kaynakların etkili kullanılması ve sosyal sermayenin şekillendireceği ortak bir vizyon oluşturmada, okul yönetimi kritik bir rol almaktadır. (Ekinci, 2010).

Töremen (2002), sosyal sermayeyi geliştirmede okul yöneticisinin üç önemli davranışta bulunması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar:

1. Sosyal sermayeyi canlandıracak davranışlarda bulunmak (güven telkin etmek, sıkı ilişkiler kurmak, adil olmak ve çalışanlara destek olmak),
2. Okulda toplu etkinlikler düzenleyerek ortak mekân ve zaman unsurlarını olabildiğince paylaşmakla nitelikli ilişkileri geliştirmek,
3. Okulla ilgili uygulamalarda herkesin sorumluluk almasını sağlayarak aidiyet duygusunu geliştirmektir.

2.8.2. Okul Çalışanları ve Sosyal Sermaye

Topluma açık bir örgüt özelliği taşıyan okullarda, örgütün amacına ulaşması için okul yöneticisinin gayreti yanında diğer okul çalışanlarının da (idareciler, öğretmenler, memurlar ve yardımcı hizmetliler) gayreti gereklidir. Okul çalışanlarının gayreti ve çabası olmadan okul yöneticisinin tek başına başarılı olması düşünülemez. Bu yüzden, çalışanların amaca götüren sürece odaklanması, okulun sosyal sermaye düzeyi ile doğrudan ilgilidir. Okul yöneticisi ile okul çalışanları arasındaki karşılıklı güven, etkili ve güçlü ağlar, alaka ve katılım ve normlara bağlılık düzeyi; okulun hedeflerine ulaşma derecesinde belirleyici rol oynar.

Sosyal sermaye düzeyinin okulu etkileyen tüm çevreler açısından yüksek olması; özellikle okul çalışanları arasında nitelikli ve etkili bir sosyal ağ kurulması ve okulla ilgili tüm tarafların aynı hedef doğrultusunda bir araya gelmesine katkı sağlayacaktır. Bu çerçevede okul çalışanları arasındaki sosyal sermaye düzeyinin yüksek olmasının okul için birçok yönden artıları vardır (Ekinci, 2010). Bunlar:

- Yüksek düzeyde bilgi paylaşımı ve ait olma duygusunun verdiği sosyal doyumun yüksekliği,
- Çalışanlar arasındaki yüksek güven düzeyinden ötürü emin olma ve açıklığın sağladığı sosyal bütünleşme,
- Benimsenmiş normlar ve farklılıklara toleransla birlikte oluşan etkili ve nitelikli okul kültürü,
- Karar alma ve eğitimsel süreçlere aktif katılım vesilesi güçlenen sosyal ağlar,
- Bu unsurların etkisi sonucu oluşan örgütsel bağlılık ve içselleştirilmiş ortak değerler.

2.8.3. Okul - Aile ve Çevre İlişkileri Bakımından Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye başta eğitim üzerinde birçok olumlu etkiye sahiptir. Çocuk gelişimini etkilemekte ve şekillendirmektedir. Sosyal sermaye düzeyinin yüksek olduğu toplumların eğitimle ilgileri diğer toplumlara göre daha yüksektir. Bu vesile ile bu toplumlarda eğitim kalitesi yüksek, şiddet olayları ve eğitime karşı isteksizlik gibi disiplin sorunlarının görülme düzeyi düşük olduğu öğretmenler tarafından rapor edilmiştir (Putnam, 2000).

Coleman, anne ve babaların sahip olduğu insani sermayenin çocuklarının gelişimine büyük katkısı olduğunu öne sürmektedir. Ancak insani sermayenin çocuklara aktarılması ve gelişimleri için olumlu bir katkı sağlayabilmesi sosyal sermayeye bağlıdır. Sosyal sermayenin sağladığı etkileşim ve iletişim olanağı insani sermayenin çocuklara aktarılmasını sağlamaktadır. Bundan dolayı ailenin sahip olduğu sosyal sermaye düzeyi, insani sermayelerini çocuklarına aktarabilme düzeyini etkilemektedir (Coleman, 1988, akt. Namalır, 2015).

Sosyal sermaye düzeyi düşük olan kişiler ne kadar eğitimsel başarıya sahip olsalar da toplumda istedikleri yere gelemmezler. Sosyal sermaye, kişinin hedeflerine ulaşabilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgi, görgü, vizyon, referans ve tecrübeyi edinmesine katkı sağlayacaktır. Sosyal sermaye, bireysel acıdan, bireyin kendisine koyduğu hedeflere ulaşmak için gerekli olan vizyon, bilgi, görgü, referans ve tecrübeyi edinmesine, bunun yanında çevre faktörlerine ve çevresi ile karşılıklı güven ilişkisine sahip olmasına yardımcı olacaktır. Sosyal sermaye düzeyi yüksek olan kişiler toplumda istedikleri konuma ulaşma konusunda, sosyal sermaye düzeyi düşük olan kişilere karşı büyük avantaj sahibidirler (Şahin, 2011).

Okul ile aile arasında kurulan güvene dayalı güçlü ilişkiler, okulun eğitimsel hedeflerine ulaşmasında büyük katkısı olacaktır. Okul ile güçlü ilişkiler kuran veliler okula ait olma duygusu hissedecek ve okulun başarısı için gerekli olan özveriye gösterecektir (Ekinci, 2008).

2.9. Öğrenen Örgüt

Örgütsel öğrenme ve öğrenen örgüt kavramları, birbiriyle iç içe geçmiş iki kavramdır. Çoğu zaman ilgili literatürde birbirleri yerine kullanılır (Aydın, 2012). Senge'nin 1990 yılında yazdığı "beşinci disiplin" adlı kitabı ile birlikte daha çok ilgi çekmiş ve araştırmacılar tarafından çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Johnson ve Caldwell, 2001).

Öğrenen örgüt kavramı ile ilgili yapılan belli başlı tanımlar şunlardır:

- Öğrenen örgüt, bireylerin arzulanan hedeflere ulaşmak için, kapasitelerini geliştirdikleri ve kişilerin devamlı bir şekilde birlikte öğrenmeyi öğrendikleri örgütlerdir (Johnson ve Caldwell, 2001).

- Öğrenen örgütler, örgüt üyelerinin sürekli gelişimini teşvik eden, öğrenmeyi örgütün başarısını ve kapasitesini arttırmak için bir yatırım olarak gören ve değişim ve gelişime olanak sağlayan kurumlardır (Arslantaş, 2005).

- Bilgiyi üretme, edinme, çözümlenme, aktarma ve muhafaza etmede becerikli, bununla birlikte yeni bilgi ve paradigmalara ile örgütsel davranışlarını hedefler doğrultusunda güncelleyebilen örgütlerdir (Garvin, 2000).

- Örgütün tüm bireyleri ile birlikte gelişmeye değişmeye ve rakiplerini geçmeye odaklanan, bunun için gerek duyduğu bilgiyi her şart altında ve istediği zaman programlı bir şekilde kazanma becerisine sahip, yaratıcı ve daha geniş bir bakış açısıyla düşünen bireylerden oluşan örgüttür (Yıldırım, 2006).

Öğrenen örgütlerin her kademesinde güçlü bir öğrenme isteği vardır. Yeni teknolojileri ve bilgileri yaratma ve bunları yayma konusunda tüm örgüt üyelerince paylaşılan ortak bir vizyonu vardır. Öğrenen örgütler açık sistemlerdir ve başkalarından öğrenme konusunda farklı metotları vardır. Öğrenen örgütlerde fikirlere saygı duyulur ve yaratıcı fikirler teşvik edilir ve ödüllendirilir. Örgüt üyelerinin arasında yüksek bir iş birliği vardır (Aydın, 2012).

Öğrenen örgütleri diğer örgütlerden ayıran bazı temel özellikler vardır. Bunlar (Yazıcı, 2001):

- Öğrenme örgütün tamamında, örgüt sanki tek bir beyinmiş gibi gerçekleşir.
- Öğrenme sürekli kullanılır.
- Örgüt üyeleri, örgütsel öğrenmenin örgütün başarısı için ne kadar önemli olduğunu farkındadır.
- Bireysel ve grup halinde öğrenmeyi destekleyen bir örgüt kültürüne sahiptir ve yaratıcılığa önem verilir.
- Örgütteki olumlu ya da olumsuz her gelişmeyi öğrenmek için bir fırsat olarak görürler.

2.9.1. Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Senge (2017) Beşinci Disiplin adlı eserinde, öğrenen örgütlerin beş disiplin üzerine inşa edildiğini ileri sürmektedir. Bunlar; sistem düşüncesi, kişisel hakimiyet, zihinsel modeller, paylaşılan vizyon oluşturma ve takım halinde öğrenmedir. Bu disiplinler, örgütte kişilerin nasıl düşündüğü, birbirleri ile nasıl iletişim kurdukları ve birlikte nasıl öğrenildiği üzerinde durur.

2.9.1.1. Sistem Düşüncesi

Sistem düşüncesi, bütünlük içerisinde gerçekleşen olayların birbirinden farklı zamanlarda ya da farklı yerlerde gerçekleşmeler dahi hepsinin bütünü bir parçasını oluşturduğunu ve birbirleriyle ilişkili olduğu manasına gelir. Sistem düşüncesi, Senge tarafından beşinci disiplin olarak tanımlanmıştır. Çünkü diğer dört disiplini birbirleriyle bütünleştiren ve kaynaştıran sistem düşüncesidir. Bu vesile ile sistem düşüncesi, bütünü parçaların toplamından daha büyük olduğunu belirtir (Senge, 2017).

Sistem düşüncesi, kavramsal bir çerçeve, bir bilgi bütünü ve araçlar olup son elli yıl içerisinde gelişim kaydetmiştir. Sistem düşüncesi bize, olayları daha açık seçik görmemizi yani teferruatta boğulmak yerine büyük resmi görmemizi sağlar. Sistem düşüncesi örgüte kaldıraç gücü verir. Yani örgütteki değişimlerin nerede faydalı olacağını veya nerede zararlı olacağını önceden görmemizde yardımcı olur. Örgütlerin iyi sonuçlar elde etmesi, çok çalışmalarından ziyade; planlı ve iyi odaklanılmış çalışmalarına bağlıdır (Senge, 2017).

2.9.1.2. Kişisel Hakimiyet

Kişisel hakimiyet veya kişisel ustalık olarak da adlandırılan bu disiplin, kişisel ufkumuzu genişleten ve ona açıklık kazandıran, sabrımızı arttıran, enerjilerimizi odaklamamızı ve gerçekliği tarafsız bir şekilde görmemizi sağlayan disiplindir. Hakimiyet kelime anlamı ile insanlar veya eşyalar üzerinde hakimiyet kurma anlamına gelebilir ya da özel bir beceri seviyesi anlamına da gelebilir. Yüksek düzeyde kişisel ustalığa sahip kişiler, kendileri için en önemli olan sonuçları tutarlı bir şekilde gerçekleştirme becerisine sahiptir. Bir sanatçı eserine nasıl yaklaşıyorsa, bu kişilerde kendi yaşamlarına o şekilde yaklaşır (Senge, 2017).

Bir kişinin mevcut durumunu en iyi belirlemesi, artı ve eksi yönlerini tanıması, vizyon sahibi olması ve vizyonuna ulaşmak için çaba göstermesi kişisel ustalık disiplininin gereklerindedir (Çalkavur, 2016). Örgütler, birey için önemli olan konuların açığa kavuşturulması, yani bireyler tarafından olayların nasıl daha net görülebileceğini öğretmesi gerekmektedir. Bireysel ustalığa sahip olan kişiler,

yaratıcılık becerilerini sürekli geliştirdikleri için öğrenme gayretleri öğrenen örgütün oluşmasını kolaylaştırır (Dikmen, 1999).

Kişisel hakimiyet kişinin gerçekleştirmeyi arzuladığı vizyon ile mevcut gerçekliği arasındaki farkın kapatılması konusunda bireye destek sağlar. Kişisel vizyon, mevcut gerçeklik ve yapılan seçim, kişisel hakimiyetin içinde yer alan süreçlerdir (Senge vd., 2014). Öğrenen örgüt olma yolunda ilerlemek isteyen kurumlardaki kişiler mevcut gerçeklik ile istedikleri konum arasındaki farklılığın oluşturduğu gerilim, aslında onları hedefe ulaştıracak itici güçtür. Mevcut gerçeklik ve kişisel vizyon arasındaki açıklığın oluşturduğu gerilim, kişisel hakimiyeti yüksek olan bireylere enerji verir ve birey mevcut durumu vizyona yaklaştırmak için çaba sarfeder. Çünkü kişisel hakimiyet düzeyi yüksek olan kişiler, hiçbir zaman “artık ben oldum” ya da “her şeyim tamam” diye düşünmezler sürekli bir öğrenme süreci içerisindeyler (Senge, 2017).

2.9.1.3. Zihinsel Modeller

Zihinsel modeller, dünyayı algılamazı ve eylemlerimizi etkileyen, zihnimize kalıcı olmuş ve iyice yer etmiş varsayımlar, genellemeler, resim ve imgelerdir. İnsanlar, zihinsel modellerinin onların davranışına olan etkisinin çoğu kez farkına bile varmazlar (Senge, 2017). Örneğin kişilerin görünüşü hakkında yaptığımız yorumlar veya başka bir dille önyargılar zihinsel modellerimizin göstergelerindedir. İnsanlar çevrelerinde olup biten eylemleri zihni modellerinde yer alan algılara ve var olan imgelere göre değerlendirirler. İnsanlar kendi zihni modellerinin başkaları tarafından da kabul edildiğini düşünürler ve bu yüzden de kendilerine ters gelen düşünceleri yargırlar. Böyle durumlarda örgütlerde sağlıklı bir iletişim kurmak güçtür. İnsanların farklı eğitimleri, yaşanmışlıkları ve tarzları olduğundan herkesin farklı zihinsel modellere sahip olabileceği unutulmamalıdır (Çalkavur, 2016).

İnsanların bakış açılarını değiştirebilmeleri ve faydalı tartışma becerilerini geliştirebilmesi sağlandıkça, karar alma süreçleri de değişecektir. Zihni modeller disiplini, düşünme biçimini değiştirir ve önyargıları yıkar (Dikmen, 1999). Zihni modellerle çalışma disiplini aynayı içe çevirmekle başlar. Diğer bir ifade ile insanlar,

işsel resimlerinin farkına varmaları ve bunu yüzeye çıkararak sıkı bir incelemeden geçirmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Senge, 2017).

2.9.1.4. Paylaşılan Vizyon Oluşturma

Vizyon, kişilerin gelecekte kendilerini nerede gördüğünün resmidir. Kişilerin zihinlerinde taşıdıkları bu resimler kişisel vizyonu oluştururken, bir örgütteki tüm bireylerin taşıdıkları resimler paylaşılan vizyonu oluşturur. Paylaşılan vizyon, insanları ortak bir amaç etrafında toplayan, onları güdüleyen ve öğrenmeleri için gerekli enerjiyi sağlayan bir disiplindir. Paylaşılan bir amaç, değer ve görev bilinçleri olmayan örgütlerin başarılı olabilmesi çok zordur (Senge, 2017).

Paylaşılan vizyon disiplinine sahip olan örgütler, bugünün şartlarından ziyade geleceğin şartlarının nasıl iyi olabileceğini tartışır (Ekinci, 2008). Bir örgütte paylaşılan bir vizyon oluşturulmak isteniyorsa; çalışanların kendilerini geliştirmelerine imkan verilmeli ve kişilerin becerilerini en üst düzeyde kullanabilmesi için kişiler sürekli teşvik edilmelidir. Kendi kişisel vizyonu olmayanlar başkalarının vizyonun peşinden giderler. Örgütlerde “benim vizyonum” sözü yerine “bizim vizyonumuz” sözü kullanılmalıdır (Balay, 2004). Örgütlerde asıl eksikliği hissedilen konu; bireysel vizyonu paylaşılan vizyona çeviren disiplindir. Yani asıl ihtiyaç duyulan “yemek kitabı” değil; bir ilkeler ve rehber uygulama kitabıdır (Senge, 2017).

2.9.1.5. Takım Halinde Öğrenme

Örgütlerin öğrenebilmesi için bireysel öğrenme şarttır. Ancak bireysel olmanın olması örgütsel öğrenmenin olacağını garanti etmez. Örgüt içerisindeki takımlar öğrenmeye başlarsa, doğru iletişim ve diyalog sayesinde takım halinde öğrenme gerçekleşmiş olur (Şimşek, 1999).

Bir takımı oluşturan üyelerin her birinin kafasında yer eden ayrı ayrı varsayımların bir kenara bırakılıp birlikte düşünme becerisi gerçekleştirilebilirse takım halinde öğrenmenin ilk adımı gerçekleşmiş olur. Öğrenmeyi gerçekleştirebilen takımlar da diğer takımları da etkileyerek onların öğrenmesine katkıda bulunurlar (Sökmen, 2014). Öğrenen örgütlerde, bireysel öğrenmeden ziyade takım halinde

öğrenmeye daha çok önem verilir. Çünkü takımların zekası, onları oluşturan her bir bireyin ayrı ayrı zekasından her zaman daha fazladır. Kolektif zeka, örgüt sorunlarının çözülmesinde daha etkilidir. Takım ruhu oluşturulamayan örgütlerin hedeflerine ulaşması oldukça zordur (Demirci, 2013).

Tamamı yetenekli futbolcuların oluşturduğu bir futbol takımı bütün maçlarını kazanması beklenemez. Çünkü bireysel kabiliyetlerden ziyade o futbolcuların takım oyununu oynamaları daha önemlidir. Büyük orkestralarda olduğu gibi, önemli olan birlikte nasıl daha iyi çalışması gerektiğinin bilinmesidir. Bir örgütün tamamı yetenekli bireylerden oluşsa bile, takım halinde öğrenme gerçekleşmez ise o örgüt öğrenen örgüt olamaz (Senge, 2017).

2.10. Örgütsel Öğrenme Engelleri

Çoğu örgütte var olan; planlama ve yönetilme şekli, örgüt üyelerinin işlerini tanımlama şekli; örgüt üyelerine öğretilen düşünme ve karşılıklı iletişime girme şekli temel öğrenme yetersizliklerine sebebiyet vermektedir. Bu durum örgütlerin öğrenememesinin tesadüf olmadığını ortaya çıkarmaktadır. Bu öğrenme yetersizlikleri, örgütte canla başla çalışan insanların bütün fedakarlıklarına rağmen devam etmektedir. Çoğunlukla, bu kişiler ne kadar çabalarsa çabalasınlar bu yetersizlikleri çözemedikleri gibi durum daha da vahim bir hale gelmektedir. Örgütte öğrenme adına gerçekleşen en ufak bir gösterge, bütün bu olumsuzluklara rağmen olmaktadır. Çünkü bu yetersizlikler örgütün bütün organlarını istila etmiştir (Senge, 2017).

Senge'ye (2017) göre, örgüt içerisindeki öğrenme yetersizliklerinin çözülmesi için atılması gereken ilk adım yedi öğrenme yetersizliğini teşhis etmektir. Bunlar:

1. **“Pozisyonunum neyse ben oyum”**: İnsanların kendi görevlerinin sadece kendisine çizilen sınırlar içinde olduğunu, sınırları dışında gerçekleşen olaylarla ilgilenmemeleri durumudur. Örgütte gerçekleşen bir aksi durum söz konusu olduğunda kişiler “ ben işimi yaparım gerisine karışmam” derler. İşte bu durum tam da bunu açıklamaktadır. Oysaki bir örgütte her bir üyenin yaptığı bir iş aslında

bütünün sadece bir parçasıdır. Eğer bütünde bir hata varsa illaki o parçaların birinde bir hata olmuştur.

2. “ **Düşman dışarıda** ”: Olumsuz bir durumda kabahati hep başkalarında bulma durumudur. Dilimizde var olan “oynayamayan gelin, yerim dar der.” deyimini veya son zamanlarda çok duyduğumuz “kahrolası dış güçler!” söylemleri, bu durumu çok güzel açıklamaktadır aslında. Örgütte var olan bir olumsuzluk durumunda, hiç kimse suçu kabul etmez ve herkes birbirini suçlar. Bu durum sorunu çözmeyeceği gibi daha da büyötmektedir.

3. “ **Sorumluluk üstlenme yanılısaması** ”: “Önceden etkin olma” durumu, örgütte olumsuz bir durumla karşılaşıldığı zaman yöneticilerin sorunun çözümü için başkalarından bir şey beklemeden ve sorun büyümeden çözülmesi anlamına gelir. Ancak çoğunlukla bu durum tepkisel olmanın örtülü halidir. Çünkü iş hayatında “dışarıdaki düşman” ile mücadele ederken saldırgan bir tutum içerisine girersek, her durumda tepkisel davranıyoruz demektir. Gerçek “önceden etkin olma”, sorunların çözümüne nasıl katkıda bulunduğumuzu anlamakla başlar. Bu durum duygusal bir durum değildir aksine düşünce tarzımızın bir ürünüdür.

4. “ **Olaylara takılıp kalma** ”: Yaşamı bir olaylar dizisi halinde görme, yani bir olayın nedenini başka bir olaya bağlama eğilimidir. Yalnızca olaylar üzerine yoğunlaşan bir örgüt, büyük resmi göremez. Başka bir ifade ile bir olaya takılıp kalan bir örgüt buna bir neden ararken olayın asıl nedeni olan uzun dönemli değişimleri göremez. Bir örgütün hayatta kalması önündeki en büyük tehlike, ani gelişen olaylar değil yavaş yavaş ve kademeli gerçekleşen olaylardır.

5. “ **Haşlanmış kurbağa meselesi** ”: Bir kurbağayı kaynar bir suya atarsanız can havliyle sıçrayıp kendini kurtaracaktır. Ancak kurbağayı oda sıcaklığında bir suyun içine atarsanız ilk başta bir tepki vermeyecektir. Suyun sıcaklığını yavaş yavaş arttırırsanız kurbağa bunun farkına varmadığı gibi aksine rahatlayacak ve gevşeyecektir. Sonunda su iyice ısındığı zaman çıkmak istese bile çıkacak hali kalmayacaktır. Çünkü kurbağanın, hayata yönelik tehditleri algılayan aygıtı sadece ani değişimlere programlanmıştır; yavaş ve tedrici değişimlere değil. Bir örgüt,

yavaşlamayı ve çoğunlukla tedrici değişimleri görmeyi öğrenmedikçe kurbağanın kaderini yaşamaya mahkumdur.

6. “Tecrübeyle öğrenme hayali”: Tecrübeyle öğrenme en güçlü öğrenmedir. Ancak, bir örgütün karşılığını uzun vadede aldığı eylemlerinin sonuçları, öğrenme ufkumuzun ilerisinde kaldığı için öğrenme gerçekleşmez. Yani bir örgütte alınan bir karar veya uygulamaya konulan bir yöntemin zarar veya faydaların karşılığı örgütte uzun bir süre sonra karşılığını veriyorsa burada tecrübeyle öğrenme gerçekleşemez.

7. “Yönetici takım miti”: Yönetici takımı, örgütün görevlerini ve uzmanlık alanlarını temsil eden liyakat sahibi kişilerden oluşur. Ancak çoğu zaman bu takımlar, kendilerine ait söz geçirebilecekleri alan oluşturma gayreti içerisindedirler. Bunun için, kendini sevimsiz gösterecek şeylerden kaçınırlar. İmajlarını bozmamak için anlaşmazlıkları bastırırlar. Ciddi itiraz ve çekinceleri olanlar bunu söylemekten kaçınırlar. Anlaşmazlıklar karşısında suçlayıcı ve kutuplaştırıcı tavırlar takınırlar. Bu yüzden de takımın bir bütün olarak öğrenmesi gerçekleştirilemez.

Matin ve Alavi (2007) ise örgütsel öğrenmenin önündeki engelleri şu şekilde sıralamıştır: “çarpık paradigmlar”, “müşteri odaklı kültür”, “liderlik yerine yöneticiliğin tercih edilmesi”, “yapmacık güvenlik düşüncesi”, “örgütsel yapı”, “adalete ve liyakate dayalı personel atamasındaki eksiklikler”, “değerlendirme ve buna bağlı olarak ödüllendirmedeki eksiklikler”, “bilgi yönetimindeki eksiklikler”, “iletişim becerilerindeki eksiklikler” ve “öğrenme ve yaratıcı personel eksikliği”.

2.11. Örgütsel Öğrenme

Örgütsel öğrenme konusunun ilk araştırmacılarından olan Argrıs ve Schön’e (1978) göre; örgütsel öğrenme araştırmayı da içine alan hata belirleme ve düzeltme sürecidir. Ona göre; örgütte kullanılan teorilerin içinde bireysel öğrenmeler girdiği zaman o örgütte bir örgütsel öğrenmeden bahsedebiliriz (Akt. Collinson ve Cook, 2016).

Örgütsel öğrenme, örgütsel politikalar, prosedürler, normlar ile örgütsel hikayeler ve törenler hakkındaki bireysel öğrenmelerin, örgütün diğer üyelerinin de

ortak malı haline gelmesine olanak sağlamaktadır. Bunun yanında örgüt kültürünün oluşturulması, devam ettirilmesi ve değiştirilmesinde en temel belirleyicilerden birisi de örgütsel öğrenmedir (Gizir, 2008).

Daft ve Weick'e (1984) göre ise örgütsel yorumlama örgütsel öğrenmeden önce gelir. Örgütsel yorumlama ise olayları değiştirme ve üst yöneticilerle arasında ortak bir görüş ve kavram haritası belirleme sürecidir. Bireyler gelir giderler ama örgütler bu süreç içinde bilgi, davranış, zihinsel imge, norm ve değerleri korurlar (Akt. Collinson ve Cook, 2016).

Fiol ve Lyles'e (1985) göre; örgütsel öğrenme geçmiş olaylar ve bu olayların etkililiği ve gelecekteki eylemler arasında kavrama becerisi, bilgi ve bağlantılar geliştirmedir. Örgütler, bireylerde farklı olarak sadece mevcut üyelerini değil gelecekteki üyelerini de örgüt tarihi ve normları aracılığı ile etkilemeyi başarabilmelidir (Akt. Collinson ve Cook, 2016).

Levit ve March'a (1988) göre; örgütler, tutum ve davranışlara rehberlik eden, tarihsel çıkarımları rutinlere kodlayarak öğrenen yapılar olarak görünür. Bireysel öğrenmeler, örgüt rutinlerini değiştirdiği, ürettiği veya yerine başka rutinler getirdiği zaman örgütsel öğrenme olur. (Akt. Collinson ve Cook, 2016).

Örgütlerde öğrenme kaçınılmaz bir durumdur. Okullarda, yeni müfredat tanıtılır; görevlerin yerine getirilebilmesi için politikalar değiştirilir; yönetici ve öğretmenler yeni fikirler ortaya sunar ve bu fikirlerin gerçekleştirilmesi için öneriler sunarlar. Örgüt üyeleri, görevleri başarı ile yerine getirebilmek için öneriler sunar, yeni fikirler denerler ve değişen duruma ayak uydurmaya çalışırlar. Kısacası örgüt üyeleri öğrenme zorundadır (Collinson ve Cook, 2016).

Örgütsel öğrenme daha bilinçli bir süreçtir. Örgütsel öğrenme, daha önceden denenmiş çözüm yollarını denemekten ziyade, problem ve sorunları aktif olarak ele alınmasını kapsamaktadır. Örgütsel öğrenme, hataları keşfetmeye, mevcut iletişim yollarını sorgulamaya, hatalardan öğrenmeye dayanır ve faydalı fikir ve önerilerin bireylerle sınırlı kalmasını sağlar (Collinson ve Cook, 2016).

Yukarıda araştırmacılar tarafından verilen tanımlamaların yanında belli başlı araştırmacılar tarafından yapılan örgütsel öğrenme tanımlamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2. Örgütsel Öğrenme Tanımları

| | |
|--------------------------------|---|
| Cyert ve March (1963) | Örgütün geneline uyarlanabilen davranışların tümüdür. |
| Cangelosi ve Dill (1965) | Örgüt içinde bireysel etkileşimler sonucu oluşan uyum ya da örgütsel uyumdan oluşur. |
| Argyris ve Schön (1978) | Örgütsel hataların bulunup düzeltilmesi sürecidir. |
| Duncan ve Weiss (1979) | Örgüt çalışanlarının hem örgüt içi hem de çevreyle ilgili bilgilerinin geliştirilmesidir. |
| Fiol ve Lyles (1985) | Gelişen bilgi ve kavrama yoluyla eylemlerin iyileştirilmesi sürecidir. |
| Levitt ve March (1988) | Örgütler geçmiş deneyimlerinden çıkardıklarını kodlayarak öğrenirler. |
| Senge (1990) | Örgüt çalışanlarının arzulanan sonuçlara ulaşmak için yoğun bir çaba gösterdikleri, yeni fikirlere ve kolektif isteklere açık, birlikte öğrenme kapasitelerini geliştirdikleri örgütlere öğrenen örgüt denir. |
| Huber (1991) | Potansiyel davranışlarda değişim yaratan enformasyon işlemidir. |
| Weick ve Roberts (1993) | Kolektif zekanın egemen olduğu, bireylerin karşılıklı ilişkilerinden oluşur. |
| Garvin (1993) | Bilgiyi edinen, üreten ve transfer eden yeni düşünceleri içselleştirmek için gerektiğinde değişebilen örgüte öğrenen örgüt denir. |
| Slater ve Narver (1995) | Yeni bilgi ve davranışları değiştirebilecek anlayışların gelişmesidir. |
| Nevis, DiBella ve Gould (1995) | Bir örgütte deneyimler doğrultusunda gösterilen iyileşme sürecidir. |

Hoang'tan (2005) aktaran Yıldırım, E. (2006). *Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zeka: Teori ve bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Örgütsel öğrenme, örgütü oluşturan tüm bireylerin katılımıyla örgüt içinde norm, davranış ve değerlerin geliştirilmesi sonucu ortaya çıkan, ortak kararlar, normlar ve deneyimler sonucu ortaya çıkan bir olgudur (Probst ve Büchel'den aktaran Yazıcı, 2001). Örgüt üyelerinin işlerini daha verimli yapabilmeleri ve daha iyi kavrayabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazanılması sürecidir (Barutçugil, 2002). Örgütlerin hayatta kalabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için öğrenmesi şarttır. Kimi örgütler bunu bilinçli bir şekilde yaparken kimi örgütler bunu farkına varmadan yaparlar. Bu şekilde farkına varmadan bilinçsiz bir şekilde öğrenmeye çalışan örgütler gelişme kaydedemezler ve amaçlarına ters ve zarar verici

alışkanlıklar edinirler (Kim, 1993, akt. Aytaç, 2005). Bireyler buldukları ortam içinde olayları yaşayıp görerek doğal bir öğrenme sürecinde olurlar veya çeşitli öğretim süreçleri oluşturarak bilinçli bir şekilde öğrenirler. Bunların sonucunda bilgi, görüş, duygu ve davranışlarında değişiklikler meydana gelmektedir (Aytaç, 2005).

Örgütsel öğrenme literatürü, örgütlerde mutlak bir öğrenme sürecinin başarılıp başarılamayacağı, eğer başarılabilirse bunun nasıl gerçekleşebileceği üzerinde durur. Örgütsel öğrenme, organizasyonların yenilenmesi ve değişen dünyaya ayak uydurabilmesi açısından büyük öneme sahiptir (Bapuji ve Crossan,2004).

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için ön şart bireysel öğrenmedir. Çünkü bir örgütün öğrenme isteği ve kapasitesi örgütü oluşturan üyelerinin toplamından fazla olamaz. Bundan dolayı örgütteki değişimin en önemli kaynaklarından bir tanesi örgüt üyelerinin ne düşündüğüdür yani zihni modelleridir. Çünkü örgüt üyelerinin zihni modelleri sadece kendi zihni modellerini şekillendirmez. Bunun yanında diğer üyelerin zihni modellerinin farkına varır ve kendi zihni modellerini başkaları ile paylaşır (Senge, 2017).

Örgütsel öğrenmenin meydana gelebilmesi için, bireylerin edindiği bilgiler diğer üyelerin bu bilgiye ulaşabilmesi için örgüt içerisine yerleştirilmelidir. Kısacası bireylerin elde ettiği bilgi örgütün malı olmalıdır. Çünkü bir süre sonra bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenme için bir önemi kalmaz. Bireyler durmadan öğrenebilirler ama bu örgütsel öğrenmeyi doğurmaz. Takım halinde öğrenme gerçekleşebilirse, bütün örgüt öğrenme için küçük bir evren haline gelebilir (Senge, 2017).

Sonuç olarak; örgütler varlığını devam ettirebilmesi için, bireysel ve örgütsel bazda öğrenmek zorundadır. Bu öğrenme gerçekleşebilirse örgütler problem yaşamazlar ve yaşasalar bile bunu minimum zararlarla kapatırlar. Öğrenmenin gerçekleştiği örgütlerde bireyler örgütün eylem ve faaliyetlerine bakış açıları değişmesi ve bunun sonucunda bireylerin kendi davranışlarını değiştirmesi gerçekleşecektir. Örgütsel öğrenme, örgüt içindeki bireyler arası bilgi alışverişini

arttıracak ve bunun sonucunda oluşacak sinerji, örgütteki öğrenme çıktısının artmasını sağlayacaktır (Ünal, 2006)

2.11.1. Örgütsel Öğrenme Düzeyleri

İlgili alanyazında, örgütsel öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgili farklı görüşler öne sürülmüştür. Ancak hepsinin çıkış noktası, Argyris ve Schön (1978) tarafından ortaya atılan tek döngülü (single loob) öğrenme ve çift döngülü (double loob) öğrenme olmuştur. Bu sınıflandırma farklı araştırmacılar tarafından farklı isimler kullanılarak yapılmıştır. Örneğin; Fiol ve Lyles (1985), üst düzey öğrenme (higher level learning) ve alt düzey öğrenme (lower level learning); Adler ve Clark (1991) ile Arthur ve Smith (2001), ilk düzey öğrenme (first order learning) ve ikinci düzey öğrenme (second order learning); Levinthal ve March (1993) ise öğrenmede kullanma ve keşif (exploration) olarak isimlendirmiştir. Senge (1990) ise örgütsel öğrenmeyi iki şekilde sınıflandırmıştır. Bunlar; adapte olmayı öğrenme ve üretici öğrenmedir (Akt. Ömür, 2014).

Bu çalışmada ise tek döngülü öğrenme, çift döngülü öğrenme ve son olarak üç döngülü öğrenmeye değinilmiştir.

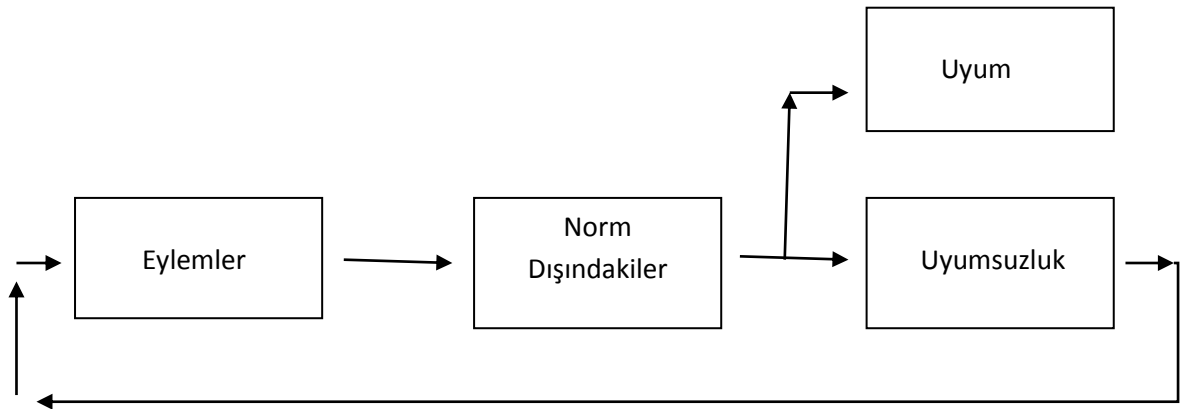
2.11.1.1. Tek Döngülü Öğrenme

Tek döngülü öğrenme yazarlar tarafından adapte olmayı öğrenme ve alt düzey öğrenme olarak tanımlanmıştır (Ömür, 2014). Argyris ve Schön (1978) tek döngülü öğrenmeyi davranışsal değişim olarak tanımlamıştır. Tek döngülü öğrenme görece basittir. Çünkü örgüt içinde gerçekleştirilen eylemler değişmesine rağmen normlar aynı kalır (Akt. Collinson ve Cook, 2016). Fiol ve Lyles (1985) ise tek döngülü öğrenmenin çoğunlukla kısa vadeli, yüzeysel ve geçici olduğunu belirterek, geçmişte yapılan eylemlerin bir tekrarı olduğunu bu yüzden de bunun örgüt rutinleri seviyesinde kaldığını belirtmiştir. Örgüt içinde gerçekleşen eylemlerde elde edilmek istenen sonuç ile elde edilen sonuç arasında bir farklılık olduğu zaman bu farklılık giderilmeye çalışılmaktadır. Bu sorun sadece davranış değişiklikleri ile giderilmeye çalışıldığında tek döngülü öğrenme gerçekleşmiş demektir (Argyris, 1996, akt. Ömür, 2014).

Tek döngülü öğrenme aslında örgüt içindeki etkinliklerle ilgilenir. Yani örgütsel hedeflerin gerçekleşebilmesi için en iyi neler yapılabileceği ve normların çizdiği sınırlar içerisinde örgütsel performansın en iyi nasıl sağlanabileceği ile ilgilenir. Tek döngülü öğrenme bir örgütte daha önce yapılan eylemlerin en iyi nasıl yapılabileceği üzerinde durur. Örneğin bir okul, kendi imkan ve olanaklarını veya alternatifleri düşünmeden, üstün zekalı çocuklardan oluşan birkaç sınıf ekleyerek öğrencilerin zorluklarla baş etmeyi öğrenemeyeceği görüşüne tepki gösterebilir. Benzer şekilde bir öğretmen plan ve programını değiştirmek yerine en çok tercih edilen bir ders kitabını kullanmayı tercih edebilir. Tek döngülü öğrenme, örgütte mevcut olan eylemler üzerinde düzenlemeler yaparak sonuca ulaşmayı hedefler; fakat bu durum teorilerde değişikliğe yol açmaz (Collinson ve Cook, 2016).

Tek devreli veya tek boyutlu öğrenme olarak da bilinen bu öğrenme, normlar tarafından sınırlanmış bölge içerisinde hataları bulma ve düzeltme becerisine dayanır. Tek döngülü öğrenmenin benimsendiği örgütlerde amaç; çevre koşulları göz önünde bulundurularak bazı hedefler belirlenerek bu hedeflere ulaşmak için örgütü bir rotaya sokmaktır (Morgan, 1998). Bu öğrenme tipinde bireyler örgüt işleyişindeki hataları tespit edip bu hataları düzeltmeye çalışırlar ancak bunu yaparken örgüt normlarını değiştirmezler. Tek döngülü öğrenmede kişiler, sorgulamazlar sadece hataların düzeltilmesine odaklanırlar (Kıngır ve Mesci, 2007).

Tek döngülü öğrenmede kişiler örgütün sahip olduğu düşünce sistemi içerisinde daha fazla öğrenir. Örgütün temel hedefleri ve yapısı bozulmadan örgüt çalışanları verilen işin daha iyi nasıl yapabileceklerini öğrenirler (Argyris, 1976). Hatalar tespit edilip düzeltilmeye çalışılır; ancak hatanın asıl altında yatan neden çalışanlar tarafından irdelenmez (Argyris, 2002). Tek döngülü öğrenmede çalışanların sistem ve örgüt politikaları sorgulaması bir zayıflık olarak algılanır. Bu yüzden örgüt çalışanları inisiyatif alamazlar, sadece verilen emirleri yerine getirirler (Argyris, 1976). Argyris'in (1977) verdiği termostat örneğinde olduğu gibi; termostat ısı düştüğünde çalışır yükseldiğinde çalışmayı bırakır ama bunu neden yaptığını bilmez (Akt. Bil, 2018).



Şekil 1. Tek Döngülü Öğrenme

Kaynak: Sökmen, A., 2014, *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*, Ankara: Detay.

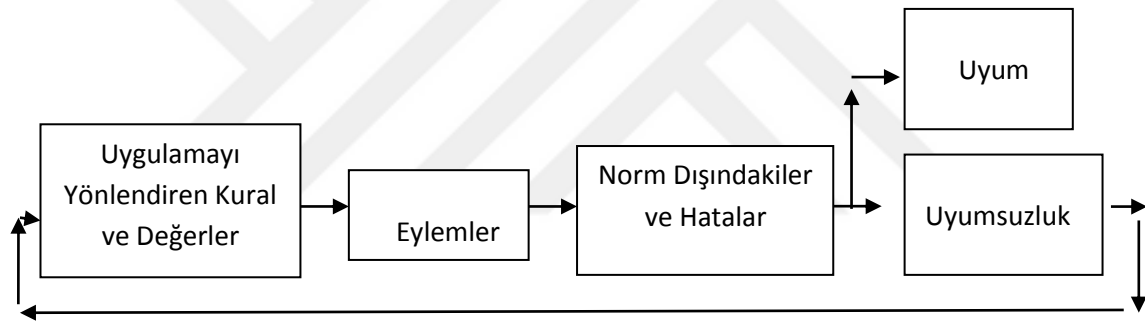
2.11.1.2. Çift Döngülü Öğrenme

Çift döngülü öğrenme, tek döngülü öğrenmedeki gibi hataları düzeltmenin yanı sıra; hataların nedeni olan yöntem, norm ve stratejilerin üzerinde de durur (Huang ve Shih, 2001, Akt. Ömür, 2014). Tek döngülü öğrenme hataların düzeltilmesi üzerinde dururken, çift döngülü öğrenmede bu hatalara yol açan norm, anlayış ve yapıların değişmesini sağlar. Yani çift döngülü öğrenme daha karmaşık ve soyuttur (Ömür, 2014).

Argyris ve Schön'e (1978) göre çift döngülü öğrenme, örgütün çalışma prensiplerinin yerinde olup olmadığını sorgulayarak, somut duruma iki kademelili bakma becerisine dayanır (Akt. Güçlü, 1999). Örgütün normları, politikaları ve anlayışları sorgulanarak hataların düzeltilmesi işlemine çift döngülü öğrenme denir (Yazıcı, 2001). Çift döngülü öğrenmede örgütün rutinleri, bilgi tabanı ve işleyişi değiştirilmesi yoluyla sorunlar çözülürken bu sorunların kaynağına inilir (Ünal, 2006).

Çift döngülü öğrenmede, örgütün var olan düşünce sistemi sorgulanır. Bunun sonucunda ya var olan düşünce değiştirilir ya da bu düşünce daha güçlü bir şekilde korunur. Bu sorgulama ve değerlendirme sonucunda ya radikal bir değişim gerçekleşir ya da bir statükoyu ortaya çıkarır (Bil, 2018). Argyris ve Schön'e (1978) göre örgütlerin büyük bir kısmı çift döngülü öğrenme kapasitesine sahip olmasına

rağmen bunların sadece küçük bir kısmı bunu başarabilmektedir (Örtenblad, 2013, Akt. Bil, 2018). Çift döngülü öğrenmede yönetsel uygulamaların sorgulanması; tek döngülü öğrenmede olduğu gibi bir zayıflık olarak görülmez. Bu tür örgütlerde çalışanlar, sadece görevini ifa etmekle kalmaz neden yaptıklarını da öğrenirler. Bunun sayesinde ise çalışanlar farklı durumlarda farklı eylemler gerçekleştirir. Örneğin bir üretim bandında görevi sadece bir vida sıkma olan bir işçi, bir süre sonra bu işi daha hızlı yapmaya başlayacaktır. Bu durum tek döngülü öğrenmeye bir örnektir. Bu işçi, eğer bu işin kendisini yorduğunu ve vida sıkma işini daha uzun sürede ve daha fazla hata ile yapmaya başladığını görüp bunu sorgulama ve yeni önermeler ortaya atmaya başladığı zaman çift döngülü öğrenme gerçekleşmiş demektir (Bil, 2018).



Şekil 2. Çift Döngülü Öğrenme

Kaynak: Sökmen, A., 2014, *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*, Ankara: Detay.

Torlak'ın (2004) aktardığına göre; Morgan (1997), çift döngülü öğrenmenin dört aşamada gerçekleştiğini öne sürmektedir. Bu aşamalardan ilkinin "örgütün çevresini tanıması, taraması ve gözlemlemesi"; ikinci aşama olarak "örgüt çevreden temin ettiği verilerle sahip olduğu normları karşılaştırması"; üçüncü aşama, "örgütün sahip olduğu normları sorgulaması" ve son aşama olarak da "örgütün bu doğrultuda eylemde bulunması" olduğunu belirtmiştir.

Çift döngülü öğrenmenin egemen olduğu örgütler; çalışanların, mevcut sorunun çözülebilmesi için sorunun derinine inilerek asıl nedenin bulunması istenir. Çalışanlar tarafından, mevcut uygulamanın sorgulanarak hep daha iyisine ulaşmak

teşvik edilir. Bu yüzden çift döngülü öğrenmenin başarılı olması için, örgütlerin değişime açık, risk almayı destekleyen kültürler geliştirmelidirler (Morgan, 1998). Mevcut durumu sorgulatan, örgüt normlarının değişmesi sonucunu doğuran bu süreç oldukça zor ve uzun olduğundan çoğu örgüt tarafından bu benimsenmez. Örgütlerin bir çoğu statükonun egemen olduğu tek döngülü öğrenmeyi benimserler. Oysa ki, değişen çevre koşullarına ayak uydurabilen, buna paralel olarak sürekli örgütlenebilen ve bu doğrultuda normlarını güncelleyebilen bir örgüt yaşamını devam ettirebilir (Senge vd., 2014).

2.11.1.3. Üç Döngülü Öğrenme

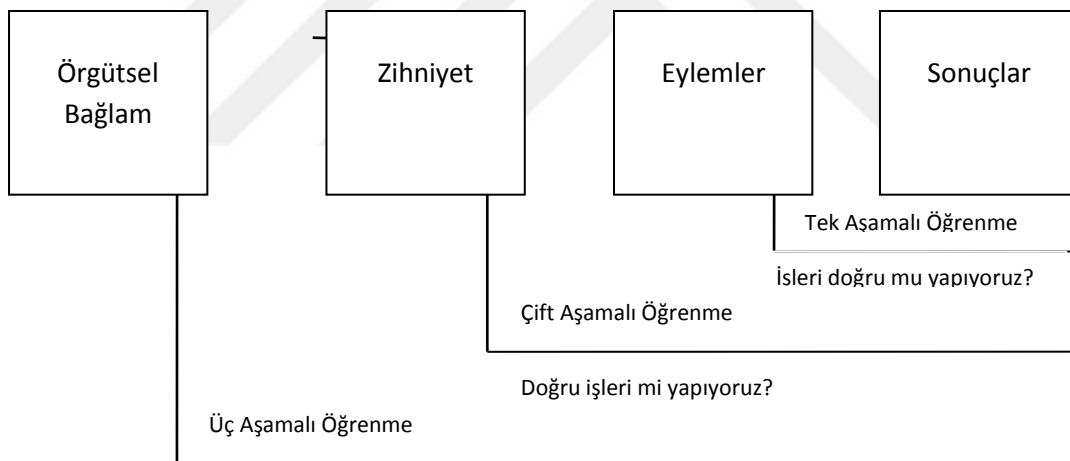
Tek döngülü öğrenmede davranışların uyarlanması yolu ile öğrenme sağlanır, çift döngülü sistemde ise bu davranışların altında yatan zihinsel süreçlerin değiştirilmesi neticesiyle öğrenme sağlanır. Üç döngülü öğrenme de ise bunlardan farklı ama bu ikisini de içine alan örgütün öğrenmeyi öğrenmesini sağlayan ve örgütün öğrenmeye uygun hale getirilmesini sağlayan bir süreçtir (Ömür, 2014).

Snell ve Chak (1998) üç döngülü öğrenmeyi, kişilerin örgütte kendilerinden önce örgütte var olan öğrenmeyi destekleyen veya engel olan yapıların farkına vararak, öğrenmede yeni yapı ve davranışlar geliştirmesi olarak tanımlamıştır. Argyris (1978), bu düzeydeki öğrenmeyi, öğrenmenin öğrenilmesi anlamını taşıyan “deuterolearning” olarak tanımlamıştır. Marquardt (2002) ise bu düzeydeki bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, örgüt çalışanlarının öğrenmenin nasıl oluştuğunu sorgulaması ve varsayımlara eleştirel bir bakış açısı geliştirmeleri gerektiğini öne sürmüştür (Akt. Ömür, 2014).

Üç döngülü öğrenme çeşitli kaynaklarda, “öğrenmeyi öğrenme”, “çok yönlü öğrenme” veya “ikincil öğrenme” olarak ifade edilmektedir (Coşkun, 2008). Öğrenmeyi öğrenme, örgütün hatalarını nasıl bulacağını, bulunan hatanın nasıl düzelleceğini, normların nasıl sorgulanacağını ve bu normların yeniden nasıl yapılandırılacağını kapsar. Bundan dolayı daha önce gerçekleşen öğrenmelerin yapısını, kapsamını, çerçevesini, karşılaşılan zorluklar ve kolaylıklar gibi olguları mercek altına alır, inceler, sorgular ve bir tepki gösterir. Bununla birlikte bu süreçte,

örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran veya zorlaştıran yapılar tespit edilir; yeni stratejiler ve yöntemler geliştirilir (Üzüm, 2009).

Üç döngülü öğrenme örgüt çalışanlarının, tek ve çift döngülü öğrenmeyi nasıl uygulayacaklarını kavradıkları zaman meydana gelir. Eğer örgütler öğrenmenin nasıl meydana geldiğinin farkında değiller ise bu öğrenme türü üç döngülü öğrenme olamaz. Tek veya çift döngülü öğrenme olur (Yılmaz, 2008). Öğrenmenin en zor ve karmaşık olanı üç döngülü öğrenme yani öğrenmeyi öğrenmedir (Garvin, 1993, akt. Yılmaz, 2008). Konusunu, örgütün davranış dünyası ile yetenekleri arasındaki etkileşimden alan öğrenmeyi öğrenme, kişilerin yeni düşünce üretme gücünü ve yeteneğini yansıtır. Öğrenen örgütler, öğrenme kapasitesini en üst düzeye çıkarmak istedikleri için öğrenmeyi öğrenmek zorundadırlar. Dolayısı ile örgütler her şeyden önce öğrenmeyi öğrenmelidirler (Argyris, 1977, akt Yılmaz, 2008).



Şekil 3. Üç Döngülü Öğrenme (Hargrove, 2008, akt. Aydın, 2012)

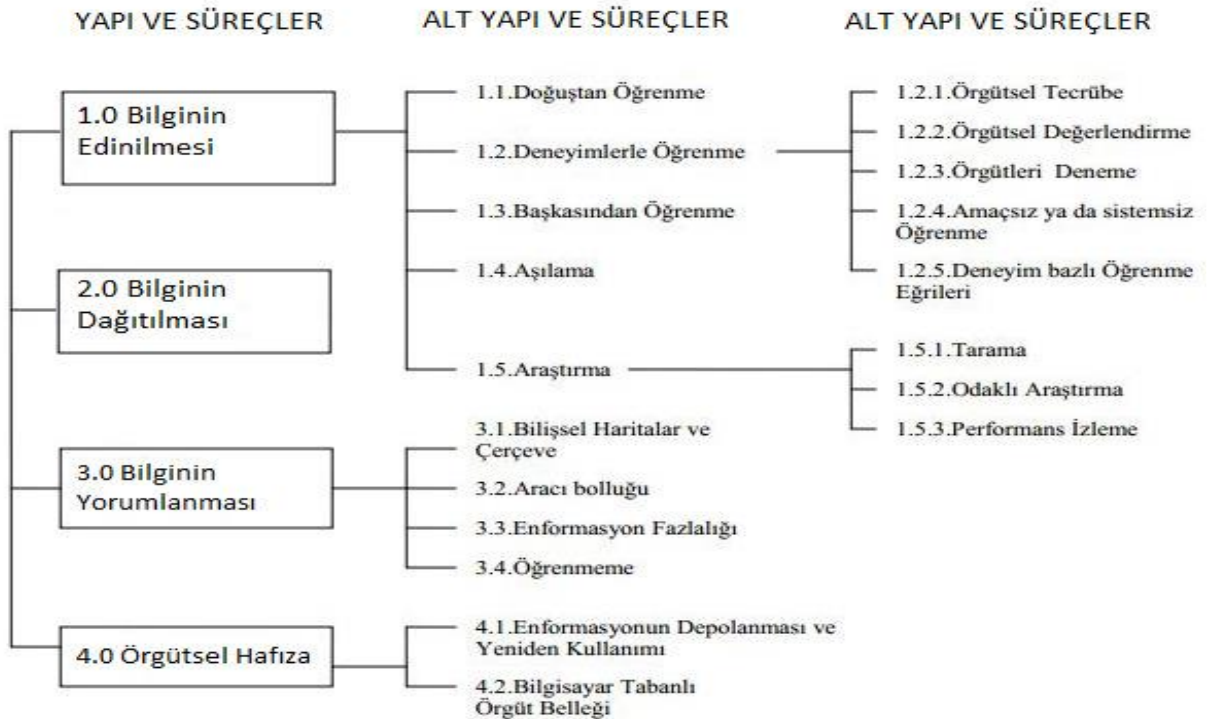
Ömür'ün (2014) aktardığına göre; Flood ve Romm (1996), bu üç öğrenmenin arasındaki farkı ortaya koyabilmek için bu öğrenmelerin neyi sorguladığını vurgulayan üç farklı soru sormuştur. Bunlar:

- Bu işi doğru mu yapıyoruz? (Tek döngülü Öğrenme)
- Doğru işi mi yapıyoruz? (Çift Döngülü Öğrenme)
- Neden bu işi yapıyoruz? (Üç Döngülü Öğrenme) (Şekil 3).

2.11.2. Örgütsel Öğrenme Süreçleri

Örgütsel öğrenme ile ilgili araştırma yapan yazarlar, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi nasıl bir süreç içerisinde gerçekleştiği ile ilgili farklı görüşlere sahiptir. Huber (1991), örgütsel öğrenmeyi bilgi işleme ve davranış yönünden ele alırken; Crossan, Lane ve White (1999), örgütün yenileşmesi penceresinden bakarak ele almış ve bu sürecin, sezinleme, yorumlama, bütünleştirme ve kurumsallaştırma aşamalarından oluştuğunu belirtmiştir. Cook ve Yanow (1999), örgütlerin bilişselden ziyade birer kültürel yapılar olduğunu ileri sürerek örgütsel öğrenme sürecini kültür açısından ele almıştır (akt. Ömür,2014).

Huber (1991) örgütün edindiği bilgiyi, anlamlandırması ve gerektiğinde geri çağırmak üzere saklaması temeline dayandırdığı örgütsel öğrenme sürecinin nihai amacının bilgi üretmek olduğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda örgütsel öğrenmenin dört alt süreçten oluştuğunu ifade etmiştir. Bunlar, “bilginin edinilmesi”, “bilginin dağıtılması”, “bilginin yorumlanması” ve “örgütsel hafıza” dır.



Şekil 4. Huber'in (1991) Örgütsel Öğrenme Süreçleri Şeması

2.11.2.1. Bilginin Edinilmesi

Örgütler birer açık sistem olduğu için; sürekli çevresiyle etkileşim halindedirler. Bu yüzden çevrelerinden bilgi edindiği gibi çevrelerini bilgi de aktarırlar. Yani kısacası çevreleri ile sürekli bir bilgi alış verişi içerisinde dirler (Ömür, 2014). Öğrenme, örgüt dışından elde edilen bilgilerden meydana geldiği gibi; bunun yanında elindeki bilgileri yeniden düzenlemesi ve gözden geçirmesiyle de meydana gelebilir (Ünal, 2006).

Örgütler, ihtiyaç duyduğu bilgileri çeşitli yollardan elde ederler. Örgütlerin önceden sahip olduğu bilgi ve tecrübeler yeni bilgilerin kaynağını oluşturur (Yılmaz ve Karahan, 2010). Bilgi, giderek daha dinamik hale gelen çevreye ve bilgi teknolojisindeki yükselişe ayak uydurabilmesi ve aynı zamanda diğer örgütlerle rekabet edebilmesi için en kritik kaynaktır (Hult ve Ketcehen, akt. Mert, 2018).

Huber (1991), şekil 4’de görüldüğü gibi bilgi edinme sürecinin beş alt süreçte gerçekleştiğini ifade etmiştir. Bu süreçler; doğuştan gelen bilgiler, deneyimle gelen bilgiler, dolaylı bilgiler, aşılama yoluyla elde edilen bilgiler, araştırma ve fark etme yoluyla elde edilen bilgilerdir.

2.11.2.2. Bilginin Dağıtılması

Bilginin dağıtılması, bir örgütte bir şekilde elde edilen bilginin örgüt içinde kişiler ve ilgili birimler arasında yayılması sürecidir. Örgüt içinde, ilgili birimlere ve örgüt geneline aktarılmayan bir bilgi; örgütün o bilgidan faydalanarak, öğrenmeyi gerçekleştirmesine ve örgütün hedeflerine ulaşmasına bir faydası yoktur (Ömür, 2014).

Huber’e (1991) göre, bir örgütte bilginin dağıtılması, o örgütte örgütsel öğrenmenin hangi genişlikte gerçekleştiğini etkilemektedir. Örgütler, iç ve dış çevrelerinden, tecrübelerinden ve diğer örgütlerden elde ettikleri bilgilerin, örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için; o bilgiyi kullanarak fayda sağlayacak örgütün ilgili birimine aktarması gerekmektedir. Elde edilen bilgi, ilgili birime aktarılmadığı için, bir çok örgüt neyi bildiğinin farkında değildir. Bilginin dağıtılması, örgütsel öğrenmeye katkı sağlamasının yanında; iş görenler üzerinde olumlu etkileri de

vardır. Bontis ve Serenko (2009), bilginin örgüt içinde dağıtılması oranının, iş gören devriyle ters orantılı olduğunu belirtmiştir (Akt. Ömür, 2014). Yani örgüt içinde dağıtılan ve paylaşılan bilgi arttıkça, iş görenlerin örgütte kalma süreleri artmaktadır.

Bir örgütün bilgiye sahip olması, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için tek başına yeterli değildir. Bilginin, örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için, örgütün ortak malı olmalıdır. Başka bir ifade ile bilgi paylaşıldığı zaman örgüte bir faydası vardır, paylaşılmayan bilgi örgütün malı değildir.

2.11.2.3. Bilginin Yorumlanması

Keşifsel olmasından ziyade yaratıcı bir süreç olan bu aşama; bilginin anlamlandırılma süreci olarak da ifade edilmektedir. Her bireyin farklı yorumlamalar yapacağından, bu süreç örgütün potansiyel davranış alanını genişletecektir. Bundan dolayı da örgütte, örgütsel öğrenmede bir artış gözükülecektir (Yılmaz ve Karahan, 2010). Aynı şekilde Huber (1991), bilginin farklı yorumlanma sayısı arttıkça örgütsel öğrenmenin de aynı oranda artacağını ifade etmiştir.

Yorumlama özeldir ve yorumlayanın özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Bundan dolayı, bilgi, aynı örgüt içerisindeki bireylerin her biri tarafından farklı yorumlanabilir (Ömür, 2014). Huber'e (1991) göre ise aynı bilginin, kişiler tarafından farklı yorumlanmasının sebeplerinden biri de kişilerin sahip oldukları farklı zihinsel modellerdir. Herkes tarafından farklı yorumlanan bir bilgi ilk etapta farklı seslerin çıkmasına sebebiyet verse de yorumların paylaşılması sonrasında ilerleyen zamanlarda örgütte ortak bir anlayış oluşmasını sağlayacaktır (Ömür,2014).

Huber (1991), örgütün veya örgütü oluşturan bireylerin bilgileri çözümlemeleri sonucunda ortaya çıkan bilgilerin, örgütün önceki kanat yapılarının ortaya çıkmasını sağladığını belirtmiştir. Bu kanat yapıları, örgütte temel hükümler veya profiller şeklinde birikir. Biriken bu kanat yapıları, örgütün nasıl öğreneceği hakkında bize ipuçları verir (Ünal, 2006).

Bilginin kişiler tarafından anlamlandırılması ve çözümlenmesi bilginin elde edilmesinden daha önemlidir. Elde edilen bilginin kişiye bir fayda sağlayabilmesi

için, kişinin onu kullanılabilir hale getirmesi yani çözümlemesi gerekir. Bilginin çözümlenmesi, bilginin kişi tarafından içselleştirilmesi sonucunu doğurur. Eğer bu gerçekleşmezse zaten öğrenme de gerçekleşmez.

2.11.2.4. Örgütsel Hafıza

Örgütsel hafıza, bilginin gelecekte kullanılmak üzere saklandığı yerdir (Ünal, 2006). Walsh ve Ungson (1991), örgütlerin insan hafızası kadar olmasa da örgütlerin de bir hafızası olduğunu belirtmiştir. Örgütsel hafıza, örgütün geçmişte depoladıkları bilgilerin, günümüz kararlarına tesir etmesi için hafızadan çağırılması olarak tanımlanmıştır (Akt. Ömür, 2014). Weinberger, Te'eni ve Frank (2008) ise, farklı formlarda bilgilerin saklandığı ve ihtiyaç duyulduğunda geri çağırıldığı bir depoya benzetmektedir. Bilginin edinilmesi ve yorumlanması bireysel veya grup seviyesinde olurken, bilginin örgütsel hafızasının bir parçası halinde gelmesi ise örgüt seviyesindedir (Crossan, Lane ve White, 1999).



Şekil 5. Örgütsel Öğrenme Süreci (Kalkan, 2006)

Yapılan bütün araştırmalarda örgütsel hafıza, örgütsel öğrenme süreçleri içerisinde en sonda yer almasına rağmen; aslında örgütsel hafıza örgütsel öğrenme süreçlerinin her aşamasında ihtiyaç duyulur. Örgüt hafızasında yer alan, bilgiler, normlar, zihinsel modeller ve varsayımlar, bilginin çözümlenmesinde ve hangi bilginin örgüt için gerekli olduğuna karar vermede etkilidir (Ömür, 2014). Kalkan

(2006), Şekil 5’de gösterildiği gibi, örgütsel öğrenme sürecinin merkezinde örgütsel hafızanın olduğunu belirtmiştir. Öğrenme sonucu elde edilen bilgileri depolama gibi bir görevi bulunan örgütsel hafıza; aynı zamanda süreç içerisinde ihtiyaç duyulan bilgiyi de geri çağırma gibi bir görevi vardır (Ömür, 2014).

Tecrübeli ve donanımlı bireyler örgütten ayrılırlar bile; bilginin tamamını yanında götürmemeli, diğer kişilerin de bu bilgilerden istifade edebilmesi sağlanmalıdır. Bilginin yayılması ve çözümlenmesi, bilgiyi kaydetme yöntemleri, mevcut bilginin bulunması ve geri çağırılması, ve örgüt üyelerinin yıpranması; örgütsel hafızanın etkililiğini etkileyen etmenlerdir (Huber, 1991). Öğrenme kanalıyla elde edilen bilgi ve deneyimler mevcut uygulamaları etkilediği kadar, ilerde kullanılmak üzere saklanması da örgütün başarısı için önemlidir. Örgütsel hafızaya aktarılmış kazanımlar, ilerleyen zamanlarda da kullanılması sayesinde “tekerleğin yeniden icadı” zahmetinden de kaçınılmasını sağlanacaktır (Aydemir, 2000).

2.12. Eğitim Örgütleri ve Örgütsel Öğrenme

Günümüzde, teknoloji başta olmak üzere hemen hemen her alanda büyük değişimler olmaktadır. Örgütler değişen bu dünyaya ayak uydurabilmeleri ve diğer örgütlerle rekabet içerisinde olabilmeleri için sürekli bir öğrenme içerisinde olmadıkları (Yıldırım, 2006). Değişen dünyada örgütlerin rekabet edebilmeleri için kullandığı en önemli silahı fiziksel sermaye değil sürdürülebilir bir öğrenme kültürüdür (Özden, 2005). Okullar toplumlara açık sistemler olduğu için değişimlere ayak uydurabilmeli ve sürekli bir öğrenme kültürünü benimsemeleri gerekmektedir. Senge vd. (2014)’e göre; okullar da öğrenen bir örgüt olarak tasarlanabilir. Yani okullar, kanun, tüzük, yönetmelik, kurallar veya tepeden inme emirler olmadan bir öğrenme kültürünün benimsenmesiyle, sürdürülebilir bir şekilde sürekli canlı kalabilirler.

Okullarda yoğun bir şekilde bireysel öğrenme olmasına rağmen örgütsel öğrenme gerçekleşmeyebilir. Bunun başarılabilmesi için okulların; yeni uygulamaları benimsemesi, sorunların tespit edilmesi ve çözülmesi, karşılaşılan zorlukların üstesinden gelebilmesi ve mevcut potansiyellerini çok iyi kullanarak yenilenme ve

dönüşüm hareketini gerçekleştirebilmesi gerekmektedir. Dewey'e göre, canlılar yenilenme aracılığı ile devamlılıklarını sağlarlar. İşte bu canlı ve cansız varlıkları birbirinden ayıran en temel özelliktir (Collinson ve Cook, 2016).

Öğrenen okullar içsel ve çevresel koşullara göre kendini sorgular ve yeniler. Okulun vizyonunu gerçekleştirebilmesi için öngörüler üretir ve sürekli bilgi ve beceri kazanır. Geri bildirimler sayesinde eksiklerini giderir. Öğrenilen bilgiler sayesinde uygulanabilecek teknolojiler üreterek ülkenin kalkınmasına destek verir (Başaran, 2000). Öğrenen okul, sürekli olarak insan kaynaklarının gelişmesine destek veren, kendini yenileyen, öğrenme ortamları yaratarak öğrenmeyi teşvik eden, örgütün bütün üyelerinin birbirini takım olarak birer çalışma arkadaşı olarak gördüğü ve krizden uzak bir okuldur (Töremen, 2001).

Örgütsel öğrenmenin hâkim olduğu okullarda, personel fikirlerini rahatça ifade edebilir. Örgütsel sessizlik, örgütsel öğrenmenin önündeki en önemli engellerden biridir. Bir öğretmen grubu, görüş ve düşüncelerini açıkça ifade etmekten çekinirse okulda öğrenme sekteye uğrayacaktır (Collinson ve Cook, 2016).

Okullar, toplumun kendisinden beklediği görevleri yerine getirebilmek için ister istemez öğrenme ve yeniliği esas alan bir değişim süreci içerisinde kendisini bulur (Leithwood vd., 1995, akt. Collinson ve Cook, 2016). Okuldaki yenilikleri, örgütsel öğrenmeye ve yenilenmeye dönüştürmede sorunlarla karşılaşmaktadır. Örneğin ilk karşılaşılan problem; bireysel algı düzeyinde olan değişim ve gelişimi örgüt düzeyine taşıma sürecinde olmaktadır. Diğer bir sorun ise, aşırı değişim dalgası örgüt üyeleri için bunaltıcı olabilir ve onları sessizliğe itebilir. Yani öğretmenler fikirlerini rahat ve hür bir şekilde ifade edemezler (Collinson ve Cook, 2016). Elmore'a (1997) göre, okullarda yeterli düzeyde değişim ve yenilik olmasına rağmen yanlış türlerde değişimin denemesi örgütsel öğrenmeye zarar vermektedir. Bazı okullarda değişim uygulamaları, örgütsel ihtiyaçlar göz önünde bulundurulmadan zorlamayla ya da teşvikle yapılmaya çalışılmaktadır. Hal bu ki okulların, misyon belirleme, yapıyı inşa etme ve çalışanları teşvik etme gibi kurumsal değişim politikalarına ihtiyaç vardır (akt. Collinson ve Cook, 2016).

Örgütsel öğrenmenin hakim olmadığı durgun sistemlerde, değişimler genelde kozmetik olur, yani okulun dışarıdan iyi görünmesi için geçici tedbirler alınır ve bu sayede okulun dışarıdaki imajı düzeltilmeye çalışılır. Bu gibi okulların yöneticilerine, bölge yöneticileri tarafından bir tecrit uygulanır. Onlara verilen destek sınırlıdır. Bu yüzden de okulun idareci ve öğretmenleri mesleklerine yönelik çaba ve gayretleri zamanla azalır. Hiyerarşik olarak tepeden aşağıya doğru inen emirlerin alt kesim tarafından kabul görüp görmemesi üst yöneticilerin astlarla iletişimine bağlıdır. Astlarıyla iyi bir iletişim kuramayan üst yöneticiler gerekli değişimi sağlaması çok zordur. Değişime direnen çalışanlar, değişimle ilgili yeterince bilgi sahibi olmadıkları veya değişimin kendilerine zarar vereceklerini düşündükleri için direnirler. Bu yüzden üst yöneticilerin astlarına değişimle ilgili yeterince bilgi vermeli ve onlarla sağlıklı bir iletişim kurabilmelidir (Collinson ve Cook, 2016).

Collinson ve Cook'a (2016) göre, okullarda ve eğitim kurumlarında örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için altı ön koşulun olduğunu öne sürmüştür. Bunlar:

- Tüm personel için öğrenmeyi öncelikli hale getirme,
- Araştırma yapmayı teşvik,
- Bilginin yayılmasını kolaylaştırma,
- Demokratik ilkelerin uygulanması,
- İnsan ilişkilerine önem verme,
- Örgüt üyelerinin kendilerini gerçekleştirmesini destekleme.

Yukarıda verilen koşullar, bir okulun örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için her biri gereklidir ve koşulların hepsi birbirleriyle ilişkilidir. Bu koşulların her birinin önem derecesi farklıdır. Bu yüzden bu koşullar bütüncül olarak düşünülmelidir.

Collinson ve Cook'un (2016) aktardığına göre; Rosenholtz (1989), okulları öğrenme imkanlarına göre iyi, orta ve kötü olarak üçe ayırmıştır. Öğretim uygulamalarında rutinlerin dışına çıkıldığı ve mesleki gelişim ve hayat boyu öğrenme gibi faaliyetlerin etkin olduğu okullar, iyi öğrenme olanaklarının sunulduğu okullardır. Bunun yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin daha iyi öğrenebilmesi için

yöntemlerini, bilgi ve deneyimlerini geliştirmeye ve yenilemeye çalışmaktadır. Öğrenme olanaklarının kötü olduğu okullarda ise öğretmen ve öğrenciler için öğrenme öncelikli ilgi alanı değildir. Aynı zamanda bu tür okullarda öğretim süreçleri oldukça rutin ve hatta sıkıcıdır. Öğretmenler, öğrencilerin okul dışı etkenlerden dolayı başarısız olduklarını ileri sürmektedir. Rosenholtz (1989), yaptığı araştırmaya göre; öğrenme olanaklarının iyi olduğu okullarda öğretmenler, baskı ve tehditle karşılaşmadıklarını bunun aksine etkili değerlendirme programları sayesinde gelişimlerinin desteklendiğini ifade etmektedir. Öğrenme olanakları açısından kötü durumda olan okullarda görev yapan öğretmenlerin özgürlük konusundaki algıları oldukça yanlıştır. Bu öğretmenlere göre özgür olmak; can sıkıntısı yaşamama, başına buyruk hareket etme, cezalandırılmama ve mücadele etmeme gibi anlamlara gelmektedir.

Öğrenen okul, öğretmeden ziyade öğrenme faaliyetlerinin etkin olduğu, öğreten-öğrenen ayrımının olmadığı, okul müdüründen öğrencisine kadar herkesin öğrenen olduğu okullardır (Fındıkçı, 1996). Öğrenen okul; vizyon sahibi olmalıdır, değişim kültürü oluşturmalıdır, personelin gelişimine destek verir, farklı gruplarla işbirliği içerisindedir, örgüt yapısını sürekli yeniler, geri bildirimlerden faydalanarak kendini sürekli yenilemeye ve değiştirmeye çalışır (Başaran, 2000).

Aydın'ın (2012) aktardığına göre; örgütsel öğreneme penceresinden bakıldığında okullarda beş temel özelliğinin olduğunu ifade etmiştir. Bunlar:

- Öğrenciler üzerinde durulur ve onların öğrenmesi birinci plandadır.
- Öğretmenlerin kendilerini yenilemesi geliştirmesi teşvik edilir.
- Tüm okul personeli beraber ve birbirlerinden bir şeyler öğrenmek için çaba gösterir.
- Okul örgütünü oluşturan tüm bireyler, ilerlemenin yolunu öğrenerek açar.
- Yöneticilerde iyi birer öğrencidir.

Okullarda örgütsel öğrenmeye olumlu katkısı olan süreçler olduğu gibi, olumsuz katkısı olan süreçler de vardır. Töremen'e (2001) göre; öğretmenlerin karar süreçlerine katkıda bulunmaması ve değişime ayak sürmeleri, okullardaki örnek

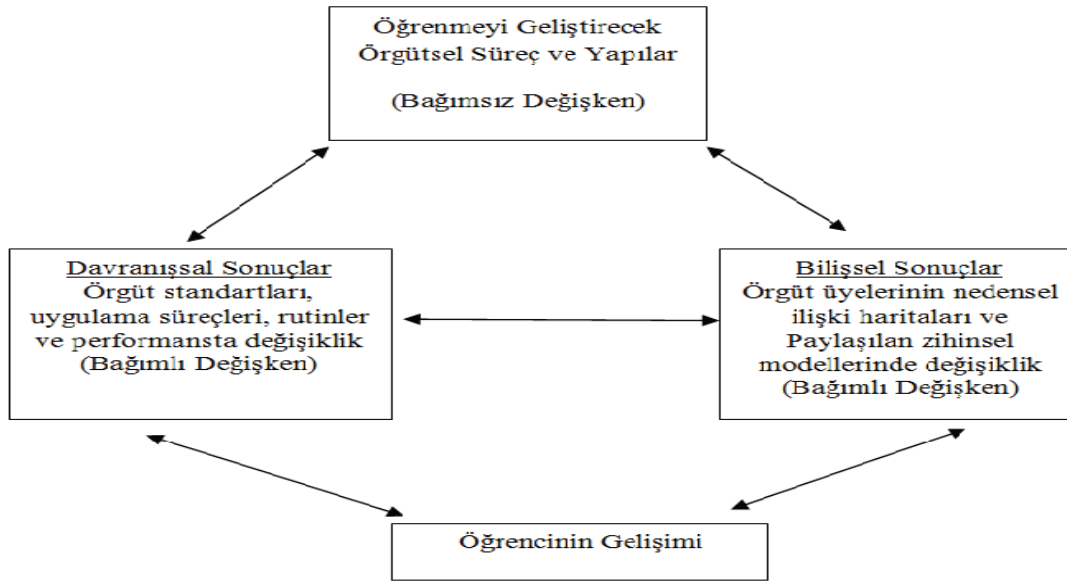
değerlerin baskıyla kabul ettirilmesi ve okuldaki yanlış giden her şeyin suçunun başkalarına atılması gibi durumlar örgütsel öğrenmeyi olumsuz etkilemektedir.

Lam (2004), okulların öğrenen örgüt olma yolunda üç önemli aşamadan geçtiklerini ifade etmiştir. Bunlar; filizlenme, dönüşüm ve sürdürmedir. Örgüt üyelerinin bireysel olarak bilgi arayışı içerisine girdiği aşama filizlenme aşamasıdır. Bu aşamada sistematik olarak öğrenme çabaları azdır. Bireysel bilgilerin örgütün bilgisi haline dönüşebilmesi yani okulların öğrenen okul olabilmesi için, okulun filizlenme evresinden dönüşüm evresine geçiş yapması gerekmektedir. Bu evrede, okul üyeleri giderek sistem düşüncesi ile hareket etmeye başlarlar. Liderin de katkısıyla ulaşılan bilgiler daha fazla paylaşılarak okulun kendi sermayesine katılır. Son aşama olan sürdürme aşamasında ise, bilgiler yorumlanarak örgütsel hafızaya dahil edilmesi ile birlikte okulun varsayımları ve normlarında değişiklik meydana getirir.

Öğrenmenin, örgüt içerisinde ortak anlam oluşturma gibi bir faydası olduğu gibi; hataların tespit edilip düzeltilmesinde de faydası vardır. Örgütte tam bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireylerin hatalarına odaklanması gerekmektedir (Coollinson ve Cook, 2016). Hataların farkına varmak kesinlikle eylemde bulunulacak demek değildir; fakat öğrenmeye giden merdivende ilk basamak olarak düşünülebilir (Friedlander, 1983, akt. Coollinson ve Cook, 2016). Aileler ve öğrenciler tarafından görülen eksiklikler veya hatalar okula bildirilmiyorsa; öğretmenler mevcut durumun yeterli olduğunu düşünecek ve değişim için bir girişimde bulunmayacaklardır. Veliler tarafından öğretmenlere yapılan baskının, okulda öğretmenlerin daha özverili çalışmasını ve yeni öğretim uygulamalarını kullanmaya ittiğini söyleyebiliriz. Tabi ki bazı öğretmenler işlerine karışılmasından ve baskı yapılmasından hoşnut olmayacak ve gelen önerilere asgari düzeyde açık olacaktır. Bazı öğretmenler ise veli ve öğrencilerin bu ilgisinden memnun olacak ve öğrencilere karşı sorumluluk alanlarını genişletecektir (Coollinson ve Cook, 2016).

2.13. Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları

Örgütsel öğrenmeye ilişkin bir kavramsal karmaşa olduğunu iddia eden ve bu karmaşayı ortadan kaldırmak isteyen Schechter (2008), kavramsal bir çerçeve oluşturmuştur (Şekil 6). Schechter (2008), örgütün öğrenmeyi gerçekleştirmesi için kullanılan etkinlik, yapı ve stratejileri, diğer bir ifade ile öğrenmenin oluşması için uygulanan öğrenme süreçlerini ve yapılan etkinlikleri bağımsız değişken; öğrenme süreçlerinin sonuçları olan, örgüt üyelerinin amaçlar, istedik davranışlar, örtük varsayımlar, tarihi olaylar, zihinsen haritalar ve stratejilerle ilgili paylaşılan bilişsel modellerindeki ve örgütün uygulama süreçleri, alışkanlıkları ve performansı gibi davranışsal sonuçlarındaki değişimleri ise bağımlı değişken olarak tanımlamıştır (Ünal, 2014).



Şekil 6. Örgütsel Öğrenmenin Kuramsal Yapısı (Schechter, 2008, akt. Ünal, 2014)

Örgütsel öğrenme, yapısal ve kültürel olmak üzere iki arı boyutta incelenebilir. Yapısal tarafını öğrenme mekanizmaları, kültürel tarafını öğrenme kültürü açıklar (Schechter 2008). Sinir sisteminin vücuttaki üstlendiği görev gibi, örgütsel öğrenme mekanizmaları da örgütte aynı görevi üstlenir, fakat öğrenmenin gerçekleşeceğini garanti etmez (Popper ve Lipshitz, 2000). Örgütsel öğrenme mekanizmaları somut ve

gözlenebilen örgütsel sistemlerdir. Öğrenme mekanizmaları, örgüt üyelerinin bilgiyi toplamaları, analiz etmeleri, depolamaları ve dağıtımını sağlayarak, örgütün öğrenmesine yardımcı olan yapısal ve süreçsel düzenlemeler olarak tanımlanmaktadır (Popper ve Lipshitz, 1998, akt. Ömür, 2014).

Örgütsel öğrenme mekanizmaları, kişisel deneyimler ve bilginin, paylaşılması ve üyeler tarafından analiz edildiği ve yayılarak bütün örgütün ortak bir malı olduğu, rutin uygulamaları değiştiren somut ortamlardır (Popper ve Lipshitz, 2000). Sinir sistemi nasıl insanların bir şey öğrenmesine yardımcı oluyorsa, öğrenme mekanizmaları da örgütün öğrenmesine tıpkı bir sinir sistemi gibi yardımcı olur. Ancak yardımcı olması öğrenmenin gerçekleşeceğinin garantisi değildir (Popper ve Lipshitz, 2000). Örgütsel öğrenme mekanizmaları örgütte öğrenmeye katkı sağlayan, öğrenmenin gerçekleşmesi için aracılık eden veya öğrenme için kullanılan bir malzeme olarak ifade edilebilir. Nasıl ki bir inşaat ustasının sıva yapabilmesi için bir malaya ihtiyacı varsa, örgütte öğrenmenin gerçekleşebilmesi için de örgütsel öğrenme mekanizmalarına ihtiyaç vardır. Okullardaki toplantı ve eğitim gibi sosyal örgütsel düzenlemeler veya raporlar, planlar ve öneri kutuları gibi fiziksel nesnelere örgütsel öğrenme mekanizmalarına örnek olarak verilebilir (Ünal, 2014). Örgütlerde bireysel öğrenmenin örgütsel bilgiye dönüştürülmesine aracılık eden ve bir örgütün nasıl öğrenmesi gerektiğini somut olarak açıklamaya çalışan yapılar örgütsel öğrenme mekanizmaları olarak tanımlanmaktadır (Lipshitz ve Popper, 2000).

Lipshitz, Popper ve Friedman (2002), örgütsel öğrenme mekanizmalarını iki özelliğe göre sınıflandırmıştır. Öğrenme mekanizmaları, öğrenmenin kim tarafından kazanıldığına bağlı olarak bütünleşmiş veya bütünleşmemiş mekanizma; öğrenmenin nerede ve ne zaman gerçekleştiğine bağlı olarak da çift amaçlı veya tasarlanmış mekanizma olarak kategorize edilmiştir. Örgütte bilgiyi işleyen ve kullanan aynı kişiye bütünleşmiş, bilgi farklı bir kişi veya grup tarafından kullanılıyorsa bütünleşmemiş mekanizma olarak ifade edilir (Lipshitz ve Popper, 2000). Örneğin bir okulda öğretmen kendi performansını kendisi değerlendiriyorsa bütünleşmiş öğrenme mekanizmalarından; performans değerlendirmesi başka kişi ya da grup tarafından yapılıyorsa bütünleşmemiş öğrenme mekanizmalarından bahsedilir.

Öğrenme, bir faaliyet ile birlikte gerçekleşiyorsa çift amaçlı, faaliyetin sonucunda gerçekleşiyorsa tasarlanmış öğrenme mekanizmasından bahsedilir. Okullarda, tasarlanmış öğrenme mekanizmaları kullanıldığında okulun öğrenme faaliyetleri değerlendirilir, gözden geçirilir ve öğrenme performansına bağlı değildir. Çift amaçlı öğrenme mekanizmaları kullanıldığında ise öğrenme görev performansının niteliğine göre değişiklik gösterir (Yetim, 2015).

Öğretmenler karşılaştıkları sorunları çözmek için genelde arkadaşlarının fikrini alır. Ancak ortamdaki kendisini ayrı tutan izole edilmiş öğretmenler de vardır. Bu öğretmenlerin diğerleriyle iletişim kurabilmesi ve örgütsel öğrenmeye dahil edilebilmesi için okulların işbirlikçi uygulama ve süreçlere ihtiyacı vardır. Bu yüzden okullar, bilginin paylaşılmasına aracılık edebilecek yapı ve süreçleri yani örgütsel öğrenme mekanizmalarını kurmak zorundadır (Ünal, 2014).

Örgütsel öğrenme mekanizmaları, öğrenen örgüt olma hedefine ulaşmak için kullanılan bir araçtır. Örgütler, bireysel bilginin örgütsel bir bilgi haline dönüşebilmesi ya da başka bir ifade ile bir şekilde deneyim sahibi olmuş öğretmenlerin deneyimlerini diğer paydaşlarla paylaşarak herkesin bu deneyimden faydalanabilmesi için kurgulanmış mekanizmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgi, beceri ve tecrübelerin diğer kişilerle paylaşılmadığı sürece o örgütte başarı sağlanamaz, sağlansa bile bu kısa süreli olur. Bilgi ve deneyim sahibi öğretmenler, sahip olduğu deneyimi kimseyle paylaşmadan ayrıldıkları için öğretmenin yaptığı uygulamalar asla kurumsallaşmayacaktır. Bu şekilde öğretmenlerin öğrenmesinin kurumsal olarak ele alınmadığı, örgütsel öğrenmenin tamamen tesadüflere bırakıldığı ve bilgi ve deneyimlerin paylaşılacağı ortam veya süreçlerden (öğrenme mekanizmaları) mahrum olan okulların, başarıya ulaşabilmesi de tamamen tesadüf olacaktır (Ünal, 2014). Geleceğin teminatı olan çocukları yetiştiren ve ülkenin kalkınmasında stratejik bir görevi bulunan okullarda öğrenmenin tesadüflere bırakılması, o ülkenin muhasır medeniyetler seviyesine ulaşabilmesi de tesadüflere bırakıldığı anlamına gelmektedir.

2.12. İlgili Araştırmalar

İki değişken arasındaki ilişkinin doğrudan incelendiği araştırmalar olmasa da her ki değişken için de yapılan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

2.12.1. Sosyal Sermayeye İlgili Araştırmalar

Kahraman ve Summak'ın (2016) yaptığı “Okullarda Sermayenin Geliştirilmesine Yönelik Bir Karma Yöntem Çalışması” isimli çalışmada; 14 öğretmen “Sosyal Sermaye Geliştirme Programı” isimli bir programa 12 hafta boyunca tabi tutulmuş ve program öncesi ve sonrası sosyal sermaye düzeyinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel bağlılık, güven, iletişim ve sosyal etkileşim, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmenler bu boyutlarda gelişim göstermişlerdir. Çalışmada ayrıca sosyal sermayenin, örgütsel amaçları, iş doyumunu, bireylerin verimliliğini, etkileşimlerini ve paylaşılan değerleri etkilediği ve verimliliğin artırılabilmesi için sosyal sermayenin bir araç olarak kullanılabileceği belirtilmiştir.

Püsküllüoğlu (2015) tarafından hazırlanan ve öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerinin ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği yüksek lisans tezinde; iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırma sonucuna göre okul müdürlerinin sosyal sermaye algıları yüksek çıkmıştır. Okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerinde ise öğretmenlerin eğitim durumu, kıdemleri ve daha önceki çalıştıkları okul sayısı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar gözlemlenirken; cinsiyet, yaş, okul türü, branş, mevcut okuldaki çalışma süresi ve sendika üyelik durumuna göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmemiştir.

Özmen, Aküzüm, Koçoğlu, Tan. ve Demirkol (2014) tarafından yapılan ve eğitim kurumlarında sosyal sermayenin iş tatmini üzerindeki etkisinin incelendiği çalışmada, öğretmenlerin ve eğitim yöneticilerinin sosyal sermaye düzeylerinin iş tatminin önemli yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen

ve eğitim yöneticilerinin sosyal sermaye algıları arttıkça iş tatminlerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şimşek (2013) tarafından yapılan ve ilkökul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında, bu iki değişken arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada okulların sosyal sermaye düzeyleri “çoğunlukla katılıyorum” olarak belirlenmiştir. Okullardaki sosyal sermaye düzeyleri öğretmenlerin branş (sınıf ve branş öğretmeni) ve cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterirken, kıdemleri ve okul türlerine göre anlamlı farklılıklar göstermemektedir.

Toprak (2011) tarafından yapılan ve öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen adaylarının eğitim fakültesindeki zorlanma ve desteklenme algılarının onların sosyal sermayelerini etkileyen unsurlar olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının zorlanma algılarının onları işbirliği ve dayanışmaya teşvik ettiği ve bunun sonucunda öğretim üyeleriyle ve öğrencilerle güven temeline dayalı iyi ilişkiler kurdukları kanısına varılmıştır.

Ersözlü (2008) tarafından yapılan ve sosyal sermaye ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği yüksek lisans tez çalışmasında değişkenler arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının ortanın üzerinde olduğu ve cinsiyet değişkeninin sosyal sermaye düzeyine bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin sosyal sermaye ve sosyal sermayenin alt boyut düzeylerinin, lise türü ve branşlara göre anlamlı bir farklılık gösterirken; kıdem, öğrenim durumu ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Arslanoğlu (2014) tarafından yapılan ve sosyal sermaye farkındalığı ile ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, sosyal sermaye ile iş doyumunun beklenti düzeyi arasında orta düzeyde; iş doyumunun gerçekleşme düzeyi ile de yüksek düzeyde pozitif yönlü

anlamli iliskiler bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sosyal sermaye farkındalık düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin sosyal sermaye algıları branş değişkenine göre farklılaştığı ancak cinsiyet, kıdem ve öğrenin durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Ekinci (2008) tarafından yapılan ve genel liselerdeki sosyal sermaye düzeylerinin ÖSS başarısına etkisinin incelendiği doktora tezi çalışmasında, sadece sosyal sermayenin örgütsel bağlılık boyutunun ÖSS başarısına anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal sermayenin “farklılıklara tolerans ve normların paylaşımı” boyutunun “çoğu zaman” seviyesinde, diğer boyutlarının ise “ara sıra” seviyesinde çıkmıştır. Aynı zamanda okulların sosyal sermaye düzeyleri öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır.

Polatcan’ın (2017) okulların sosyal sermayesi ile yenileşme iklimi arasındaki ilişkinin incelendiği doktora tezi çalışmasında değişkenler arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki çıkmıştır. Aynı zamanda sosyal sermaye boyutlarının yenileşme ikliminin yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okulların sosyal sermaye düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, okul türü ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir.

Akman ve Abaslı (2017) tarafından yapılan ve sosyal sermaye ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmada, sosyal sermaye ile örgütsel yaratıcılığın alt boyutları arasında pozitif yönlü düşük ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Köybaşı vd. (2017), okulların sahip oldukları sosyal sermayeye ilişkin öğretmen görüşleri isimli çalışmalarında, okulların sosyal sermaye düzeyinin “katılmıyorum” düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda okulların sahip oldukları sosyal sermaye görüşlerinde okul türü değişkenine göre anlamlı şekilde

farklılık varken; cinsiyet, kıdem, branş ve görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur.

Töremen (2002), “Okullarda Sosyal Sermaye: Kavramsal Bir Çözümleme” isimli çalışmasında sosyal sermaye kavramı tanımlanmış ve okullarda sosyal sermayenin nasıl geliştirilebileceği konusu işlenmiştir. Bu çalışma da okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesi için; okulda güven ortamının sağlanması, bireyler arasındaki iletişimin kuvvetlendirilmesi ve teşvik edilmesi, üyelerin beraber vakit geçirebileceği sosyal ortamların sağlanması, örgütsel hikâyelerin yaygınlaştırılması ve iş birliğinin teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

İnce (2014), “Sosyal Sermaye ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Sosyolojik Bir Analizi” isimli çalışmasında, okulların sosyal sermayesi akademik başarıya pozitif yönde etki ettiğini, yapısal faktörlerden kaynaklanan bir çok sorunu da negatif yönde etki ettiğini belirtmiştir.

Namalı (2015), öğretmenler ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre okullarda sosyal sermayenin kullanılma düzeyini incelediği çalışmasında, okul yöneticilerine göre ilkokullarda sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin yüksek seviyede, öğretmen görüşlerine göre ise orta seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Cueto (2005), öğrenci ve ailelerin sosyal ve ekonomik durumları üzerinde yaptıkları çalışmasında, öğrencilerin eğitsel başarıları açısından toplumun sosyal sermayesinin, ailenin sosyal sermayesi ve ekonomik sermayesinden daha önemli olduğunu ortaya koymuştur. Avustralya İstatistik Bürosu (2012) tarafından yapılan “Sosyal Sermaye ve Sosyal Refah” isimli çalışmada; eğitime katılım oranının, karşılıklılık, güven, kabul görme ve iş birliği gibi sosyal sermayeyi oluşturan unsurlar üzerinde olumlu etkisi olduğunu öne sürmüştür (akt. Günkör, 2016).

Furstenberg ve Hughes’in (1995) çalışmasında ailenin ve toplumun sosyal sermaye birikiminin çocukların eğitime katılım oranları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde MacMillan ve Wheaton (1996), Kanada’da yaşayan ve yaşları 13-19 arasında değişen çocukların akademik başarıları

üzerinde sosyal çevrenin önemli bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Polatcan, 2017).

Lee ve Brinton (1996) araştırmasında, Güney Kore’de üst düzey kolejlerden mezun olan öğrencilerin saygın şirketlerde iş bulmasını bir sosyal sermaye göstergesi olarak ele almış ve kamusal sosyal sermayenin bireylerin iş bulması üzerindeki etkisinin güçlü olduğu sonucuna ulaşmıştır (akt. Polatcan, 2017).

Coleman (1988) “Beşeri Sermayenin Oluşumunda Sosyal Sermayenin Rolü” isimli çalışmasında, ailede ve toplumsal çevrede sahip olunan sosyal sermayenin ve ailelerin çocukları için besledikleri yüksek eğitimsel hedeflerin, öğrencilerin başarısına olumlu etkilerinin olduğunu ve okula devamsızlıkların azalttığı sonucuna varmıştır. Ayrıca sosyal sermayenin artması beşeri sermayeye yatırımda bulunma imkanı oluşturduğu ve eğitim sürecine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır (akt. Polatcan, 2017).

2.12.2. Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarıyla İlgili Araştırmalar

Ünal (2014), okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarının ne düzeyde kullanıldığını araştırdığı çalışmasında, bilgiyi alma ve yayma boyutundaki uygulamalara okullarda yeterince yer verilmediği; ilköğretim okullarındaki bilgiyi analiz etme uygulamalarının ortaöğretim okullarına göre ve büyükşehir merkezindeki okullarda ise ilçe merkezindeki okullara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yetim (2015), ilköğretim okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdığı yüksek lisans tez çalışmasında, devlet okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri “orta düzeyde”, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ise “üst düzeyde” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda devlet okullarındaki örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyi arttıkça akademik başarının da arttığını ifade etmiştir.

Ömür (2014), lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşlerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik görüşlerinin orta düzeyde olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun “bilgiyi arama”, en düşük ortalamaya sahip olan boyutun ise “bilgiyi alma ve yayma” olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel öğrenme mekanizmalarına ilişkin öğretmen görüşleri branş, okul türü, öğrenci sayısı, öğretmen sayısı ve yönetici sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı; ancak cinsiyet, yaş, kıdem, öğrenim seviyesi, medeni hal ve mevcut okullarındaki görev süresi değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Aynı zamanda bu çalışmada lise yöneticilerinin yönetim becerileri ile örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Boztepe (2007), Kütahya İlindeki mesleki teknik eğitimin öğrenen okul boyutunu ele aldığı yüksek lisans tez çalışmasında, okul yönetimlerinin öğrenmeyi destekleyen tutum içerisinde oldukları, çalışanların kendini geliştirme konusunda istekli oldukları, çalışanlar arasında paylaşılan bir vizyonun kısmen var olduğu, okul kültürlerinin öğrenmeyi destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşarak okulların öğrenen örgüte dönüşebilme potansiyellerinin var olduğunu ifade etmiştir.

Kuru (2007), Muğla Üniversitesini örgütsel öğrenme açısından incelediği yüksek lisans tezinde, akademik personelin örgütsel öğrenme düzeyinin orta düzeyde; idari personelin örgütsel öğrenme düzeyini ise üst düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda üniversite çalışanlarının örgütsel öğrenme algılarında, yaş, unvan, kıdem ve öğretim etkinliği değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar olduğunu fakat cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmiştir.

Çandır (2010), devlet liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarını incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarının olumlu bir düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada öğretmenlerin örgütsel öğrenme algılarında branş değişkenine göre anlamlı

farklılıklar gözlemlenirken, cinsiyet, kıdem, mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını gözlemlenmiştir.

Gökyer (2011), öğretmenlerin öğrenen okula ilişkin algılarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin öğrenen okulla ilgili algılarının “her zaman” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı çalışmada özellikle görsel sanatlar öğretmenlerinin öğrenen okula ilişkin algılarının diğer branş öğretmenlerine göre yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Silins, Zarins ve Mulford’un (2002), örgütsel öğrenmenin doğasını, liderlik uygulamalarını ve örgütsel öğrenmeyi sağlayan süreçleri incelediği çalışmada, dönüşümcü liderlik, yönetsel takımların katılımlarının sağlanması ve dağıtımçı liderlik için gerekli olan koşullar ile örgütsel öğrenme için gerekli olan koşulların benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Kurland, Peretz ve Hertz-Lazarowitz (2010), okul örgütlerinde örgütsel öğrenme ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, okul vizyonunun örgütsel öğrenmenin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada vizyonun, dönüşümcü liderlik özelliklerinin örgütsel öğrenme ile olan ilişkisi arasında bir aracı olduğunu tespit etmiştir (Akt. Ömür, 2014).

Schechter ve Qadach (2012) çalışmada örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda, öğretmenlerin algıladıkları belirsizlik ve kolektif yeterlilikleri arasında bir aracı işlevi görüp görmediği incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin algıladıkları belirsizliğin, kolektif yeterliliklerini etkilediği ve örgütsel öğrenme mekanizmalarının bu etkide bir aracı olduğu gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, ölçme araçlarının uygulanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayıp tahmin yürütebilmek için yapılan ve deneysel olmayan bir araştırmadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Okulların sosyal sermayesi ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılması arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Evreni

Araştırmanın evrenini; 2017-2018 eğitim öğretim yılında Konya’da devlet okullarında görev yapan 31.200 öğretmen oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Evrenden basit tesadüfî yöntemle seçilen 428 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklem büyüklüğü hesaplanırken kullanılan en popüler “örneklem büyüklüğü hesaplayıcı” programı G-Power’dır (Erdfelder, Faul ve Bucher, 1996, akt. Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Söz konusu programa göre Christensen, Johnson ve Turner (2015) tarafından yapılan hesaplamalara göre evren büyüklüğünün 40.000 olduğu araştırmalarda örneklem büyüklüğünün 380 olması yeterli gözükmemektedir. Aynı zamanda evren büyüklüğü arttıkça belli bir noktadan sonra örneklem büyüklüğünün 384 olması yeterli gözükmemektedir. Diğer bir ifade ile evrenin çok büyük ve güven düzeyinin %95 olduğu durumlarda 384 kişinin, evreni temsil edebileceği düşünülmektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmada evren 31.200 öğretmenden oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan 428 öğretmenin örneklem için yeterli büyüklükte olduğu düşünülmektedir.

3.3.1. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Örnekleme yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 3’de gösterilmiştir. Tabloya göre;

Tablo 3. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

| Değişken | Grup | n | % |
|---|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet | Kadın | 186 | 43,5 |
| | Erkek | 242 | 56,5 |
| Kıdem | 1-9 yıl | 137 | 32,0 |
| | 10-18 yıl | 168 | 39,3 |
| | 19 yıl ve üstü | 123 | 28,7 |
| Öğretmen Sayısı | 1-22 | 156 | 36,4 |
| | 23-44 | 155 | 36,2 |
| | 45 ve üstü | 117 | 27,3 |
| Okuldaki Görev Süresi | 1-3 yıl | 209 | 48,8 |
| | 4-6 yıl | 143 | 33,4 |
| | 7 yıl ve üstü | 76 | 17,8 |
| Okul Müdürü İle Beraber Çalışma Süresi | 1-2 Yıl | 221 | 51,6 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 40,7 |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 7,7 |
| Okul Türü | İlkokul | 80 | 18,7 |
| | Ortaokul | 223 | 52,1 |
| | Lise | 125 | 29,2 |
| Yerleşim Yeri | İl Merkezi | 159 | 37,1 |
| | İlçe Merkezi | 190 | 44,4 |
| | Köy veya Kasaba | 79 | 18,5 |

Araştırmaya katılan 428 öğretmenin %43,5’ini kadınlar, %56,5’ini erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin; %32’si 1-9 yıl arası kıdeme; %39,3’ü 10-18 yıl arası kıdeme; %28,7’si 19 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %36,4’ü öğretmen sayısı 1-22 arasında olan okullarda; %36,2’si öğretmen sayısı 23-44 arası olan okullarda; %27,3’ü ise öğretmen sayısı 45 ve üstü olan okullarda görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan

öğretmenlerin, %48,8'ini okuldaki görev süresi 1-3 yıl arası olan öğretmenler; %33,4'ünü okuldaki görev süresi 4-6 yıl arası olan öğretmenler; %17,8'ini okuldaki görev süresi 7 yıl ve üstü olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %51,6'sı mevcut okul müdürü ile 1-2 yıl; %40,7'si mevcut okul müdürü ile 3-4 yıl; %7,7'si mevcut okul müdürü ile 5 yıl ve üstü sürede çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %18,7'si ilkokulda; %52,1'i ortaokulda; %29,2'si lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %37,1'i il merkezinde; %44,4'ü ilçe merkezlerinde; %18,5'i köy veya kasabalarda bulunan okullarda görev yapmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırma için kullanılan veri toplama araçları üç bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin; cinsiyet, kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi, okuldaki öğretmen sayısı, mevcut okul müdürü ile beraber çalışma süresi, okul türü ve yerleşim yeri değişkenlerinin öğrenmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. İkinci bölümde “Sosyal Sermaye Ölçeği”, üçüncü bölümde ise “Okul Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği” yer almaktadır. Ölçeklerle ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin demografik bilgileri içerisinde yer alan kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi, öğretmen sayısı ve mevcut okul müdürü ile beraber çalışma süresi gibi sayısal değişkenlere cevapların rakamla yazılması istenmiştir. Daha sonra bu sayısal verilerin normale yaklaşık bir değer verdiği kabul edilerek aritmetik ortalama ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra bu değişkenlerin her biri üçer gruba ayrıldı. Buna göre aritmetik ortalamadan 1 ss altta kalan değerden daha düşük olanlar birinci gruba; aritmetik ortalama \pm ss arasında kalanlar ikinci gruba ve aritmetik ortalamadan 1 ss daha üst bir değerde olanlar üçüncü gruba dâhil edilmiştir.

3.4.1. Sosyal Sermaye Ölçeği

Okulların sosyal sermaye düzeylerini ölçmek için, Ekinci (2008) tarafından geliştirilen “Sosyal Sermaye Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 62 madde ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; örgütsel bağlılık 12 madde(1-12), iletişim ve sosyal etkileşim 16 madde (13-28), işbirliği-sosyal ağlar ve katılım 12 madde (29-

40), güven 14 madde (41-54) ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşım 8 maddeden (55-62) oluşmaktadır. Ölçekte tersten puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçek içerisinde “hiçbir zaman”, “çok seyrek”, “ara sıra”, “çoğu zaman” ve “her zaman” cevapları bulunduran 5’li likert tipi bir ölçektir.

Ölçeği geliştiren Ekinci (2008) tarafından yapılan çalışmada ölçeğin tümünün Cranbach Alpha değeri .967 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar düzeyinde ise Cranbach Alpha değerleri, örgütsel bağlılık .875; iletişim sosyal etkileşim .856; İşbirliği sosyal ağlar ve katılım .906; güven .912; farklılıklara tolerans ve normların paylaşımı .912 olarak bulunmuştur. Bu verilere bakıldığında ölçeğin güvenilirliği yüksek olduğu görüldüğünden araştırmada bu ölçeğin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin alt boyutları aşağıda kısaca tanımlanmıştır.

Örgütsel Bağlılık: Gaertner ve Nollen (1989), örgütsel bağlılığı, örgütte kalma isteği duyarak, örgütün amaç ve değerleriyle, birincil hedef olarak maddi kaygılar gütmeksizin özdeşleşme olarak tanımlamıştır (Akt. Balay, 2014).

İletişim ve Sosyal Etkileşim: Bu boyut, örgütü oluşturan bireyler arasındaki iletişimi ve bu iletişimin etkinliği sonucu oluşan sosyal etkileşimi ifade eder.

İşbirliği ve Sosyal Ağlar ve Katılım: Örgüt üyeleri arasındaki kurulan ağlardır. Kişiler arasındaki bu ağların kuvveti ve bunun sonucu oluşan işbirliği sosyal sermayenin oluşmasında etkilidir (Ekinci, 2008). Katılım ise bireylerin sosyal aktivitelere veya faaliyetlere gönüllü katılımını anlamına gelmektedir.

Güven: Uslaner (2002), ahlaki bir değer olduğunu öne sürdüğü güven kavramının altında yatanın diğerlerini de kendisi gibi görme, onların davranış kalıplarını kendi davranışları ile eşit tutma eğiliminden kaynaklandığını ifade etmiştir.

Farklılıklara Tolerans ve Normların Paylaşımı: Farklılıklara tolerans örgüt üyelerinin herkesin düşüncesine ve görüşüne hoşgörülü olması durumudur. Normlar

ise bir örgütte yazılı olmayan kurallar bütünüdür (Kahraman, 2016). Örgüt üyelerinin normları kabullenmesi örgütün sosyal sermayesi açısından önemlidir.

3.4.2. Okul Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği

Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyini ölçmek amacıyla; Schechter (2008) tarafından geliştirilen ve Ünal (2014) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan “Okul Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları; bilgiyi alma-yayma (7 madde), bilgiyi arama (5 madde), bilgiyi analiz etme (3 madde) ve bilgiyi saklama – hatırlama – yaymadan (12 madde) oluşmaktadır. Ölçekteki 1,2 ve 3. Maddeler bilgiyi analiz etme; 4,5,6,9 ve 13. Maddeler bilgiyi arama; 8,10,11,12,14,15 ve 16. Maddeler bilgiyi alma yayma; 7 ile 17-27 arası maddeler ise bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma boyutunu ölçmektedir. Ölçekte tersten puanlanan bir madde bulunmamaktadır. Ölçekte en düşük puan 1 (hiç yok), en yüksek puan ise 5’dir (tamamen var). Ölçeğe katılan kişilerin düşüncelerini bu puan aralığına göre uygun gördüklerini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek 1 ile 5 puan arası değişen 5’li likert tipi bir ölçektir.

Anketi Türkçeye uyarlayan Ünal (2014) tarafından yapılan çalışmaya göre; ölçeğin Cranbach Alpha güvenirlik katsayı değerleri, bilgiyi analiz etme boyutunda .67; bilgiyi arama boyutunda .82; bilgiyi alma ve yayma boyutunda .87; bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma boyutunda .84 ve ölçeğin tamamında .97 olarak hesaplanmıştır. Okul öğrenme mekanizmaları ölçeğinin alt boyutları aşağıda kısaca tanımlanmıştır.

Bilgiyi Alma ve Yayma: Okulda öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bilginin sağlanması ve edinilen bilginin okulun diğer üyeleri ile paylaşılması sürecini ifade eder.

Bilgiyi Arama: Okulda bilginin aktif olarak araştırılma sürecidir.

Bilgiyi Analiz Etme: Öğretmenlerin eğitimsel aktiviteleri tasarlamak için birlikte çalışma sürecini ifade eder.

Bilgiyi Saklama Hatırlama ve Kullanıma Koyma: Okulun deneyimlerinin örgütsel hafızaya depolanması, kodlanması ve gelecekteki okulun kararlarına rehberlik edebilmesi için kullanılması sürecini ifade eder.

3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama amacıyla kullanılan ölçekler için e-posta yoluyla ölçek geliştiren kişilerden izinler alındıktan sonra Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veriler, 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde araştırmacı tarafından öğretmenlere gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra gönüllü olanlar tarafından anketin doldurulması suretiyle toplanmıştır.

İstenilen örneklem sayısına ulaşılan kadar araştırmacı tarafından anketler yapılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla doldurulan 445 anket titizlikle incelendikten sonra eksik bilgi veya hatalı doldurulan anketler elenmiş ve sonuç olarak 428 anket değerlendirmeye alınmıştır. Anketler öncelikle Microsoft Excel Ofis programına girilmiş ve oradan SPSS25 paket programına aktarılmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS25 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Örneklem tanınması için frekans ve yüzde hesaplamaları; okulların sosyal sermaye ve örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinin belirlenmesi için, aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Dağılımın normal olup olmadığına bakmak için KolmogorovSmirnov testleri yapılmış ve test sonuçlarının her iki ölçek için $p=0,03$ çıkmıştır. Bu verilere göre her iki ölçekte de dağılımın normal olmadığı anlaşılmıştır. ($p<0.05$). Dağılımın normal olmadığı anlaşıldığından nonparametrik testler uygulanmıştır. Değişkenler açısından bir farklılaşmanın olup olmadığının anlaşılması için ikili gruplarda Mann Whitney U testi, üçlü gruplarda ise KruskalWalis testi uygulanmıştır. Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin tespiti için ise Spearman Rho korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçekte yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırlaması Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4: Yorumlamada Kullanılan Puan Sınırlaması

| Verilen Puan | Seçenekler | Puan Aralığı |
|--------------|------------------------------------|--------------|
| 1 | Hiç Katılmıyorum / Hiç Bir Zaman | 1,00-1,80 |
| 2 | Az Katılıyorum / ok Seyrek | 1,81-2,60 |
| 3 | Orta Düzeyde Katılıyorum / Arasıra | 2,61-3,40 |
| 4 | ok Katılıyorum / oğu Zaman | 3,41-4,20 |
| 5 | Tamamen Katılıyorum / Her Zaman | 4,21-5,00 |

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve bu bulgulara dayalı olan yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okulların sosyal sermaye düzeyleri ne seviyededir?” sorusuna cevap bulabilmek için ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplarla ilgili istatistiki değerler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.Okulların Sosyal Sermaye Düzeyleri

| Sosyal Sermayenin Boyutları | \bar{x} | ss |
|---|-----------|------|
| Örgütsel Bağlılık | 3,45 | 0,80 |
| İletişim-Sosyal Etkileşim | 3,46 | 0,57 |
| İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım | 3,45 | 0,76 |
| Güven | 3,63 | 0,75 |
| Farklılıklara Tolerans ve Normların Paylaşımı | 3,78 | 0,87 |
| Toplam Puan | 3,54 | 0,68 |

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin tüm alt boyutlarda ve toplam puanda “çoğu zaman” ($3,41 < \bar{x} < 4,20$) aralığında olduğu görülmektedir. Alt boyutlar düzeyinde en yüksek aritmetik ortalamanın “Farklılıklara Tolerans ve Normların Paylaşımı” ($\bar{x} = 3,78$), en düşük aritmetik ortalamanın ise “Örgütsel Bağlılık” ($\bar{x} = 3,45$) ve “İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım” ($\bar{x} = 3,45$) boyutunda olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre okullardaki sosyal sermaye düzeyinin ortanın üstünde olduğu ifade edilebilir. Özellikle

farklılıklara tolerans ve normların paylaşımı alt boyut puan ortalamasına bakıldığında okullarda bir hoşgörü ortamının hakim olduğu söylenebilir

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; “Okulların sosyal sermaye düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, öğretmen sayısı, çalıştığı okuldaki görev süresi, mevcut okul müdürü ile beraber çalışma süresi, okul türü ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için nonparametrik testler uygulanmıştır. Yapılan testler sonucunda ulaşılan bulgular her bir değişken için ayrı ayrı tablo halinde aşağıda verilmiştir.

Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan MeanWhitney U testi sonuçları Tablo 6’de verilmiştir.

Tablo 6. Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi

| | Cinsiyet | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | u | p |
|--------------------------|----------|-----|-----------------|--------------|-----------|------|
| Örgütsel Bağlılık | Kadın | 186 | 191,10 | 35544,50 | 18153,500 | ,001 |
| | Erkek | 242 | 232,49 | 56261,50 | | |
| İletişim S.Etkileşim | Kadın | 186 | 213,69 | 39747,00 | 22356,000 | ,906 |
| | Erkek | 242 | 215,12 | 52059,00 | | |
| İş. S. Ağlar ve Katılım | Kadın | 186 | 210,13 | 39085,00 | 21694,000 | ,522 |
| | Erkek | 242 | 217,86 | 52721,00 | | |
| Güven | Kadın | 186 | 209,73 | 39010,00 | 21619,000 | ,484 |
| | Erkek | 242 | 218,17 | 52796,00 | | |
| F. Tolerans Normların P. | Kadın | 186 | 207,13 | 38527,00 | 21136,000 | ,279 |
| | Erkek | 242 | 220,16 | 53279,00 | | |
| Toplam Puan | Kadın | 186 | 205,01 | 38131,00 | 20740,000 | ,164 |
| | Erkek | 242 | 221,80 | 53675,00 | | |

Tablo 6 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre okulların sosyal sermaye düzeyleri sadece örgütsel bağlılık alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık vardır. Diğer alt boyutlarında ve toplam puanlarında her hangi anlamlı bir farklılığın

olmadığı görülmektedir. Erkek öğretmenlerin sıra ortalaması ile kadın öğretmenlerin sıra ortalamasına bakıldığında, erkeklerin örgütsel bağlılık puanları kadınlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile erkek öğretmenlerin okullarına duydukları bağlılık düzeyleri kadın öğretmenlere göre daha yüksektir.

Tablo 7. Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi

| | Kıdem (Yıl) | n | Sıra Ortalaması | Serbestlik Değeri | χ^2 | p |
|--------------------------------|----------------|-----|--------------------|----------------------|----------|------|
| Ö. Bağlılık | 1-9 | 137 | 195,03 | 2 | 5,505 | ,064 |
| | 10-18 | 168 | 219,26 | | | |
| | 19 ve üst | 123 | 229,68 | | | |
| İletişim S. Etkileşim | 1-9 | 137 | 217,76 | 2 | 1.450 | ,484 |
| | 10-18 | 168 | 220,06 | | | |
| | 19 ve üst | 123 | 203,27 | | | |
| İş. S. Ağlar ve Katılım | 1-9 | 137 | 213,34 | 2 | 0,757 | ,685 |
| | 10-18 | 168 | 220,38 | | | |
| | 19 ve üst | 123 | 207,76 | | | |
| Güven | 1-9 | 137 | 213,57 | 2 | 0,013 | ,994 |
| | 10-18 | 168 | 215,18 | | | |
| | 19 ve üst | 123 | 214,61 | | | |
| F. Tolerans Normların P. | 1-9 | 137 | 209,87 | 2 | 0.400 | ,819 |
| | 10-18 | 168 | 218,80 | | | |
| | 19 ve üst | 123 | 213,78 | | | |
| Toplam Puan | 1-9 | 137 | 209,28 | 2 | 0,482 | ,786 |
| | 10-18 | 168 | 219,14 | | | |
| | 19 ve üst | 123 | 213,98 | | | |

Okulların sosyal sermaye düzeylerinde öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde; okulların sosyal sermaye düzeylerinde, öğretmenlerin kademelerine göre hiçbir alt boyutta veya toplam puanda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin kıdeme göre değişiklik göstermediği yani sosyal sermaye düzeyine kademelerin etkisinin olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 8 Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi

| | Öğretmen Sayısı | n | Sıra Ortalaması | Serbestlik Değeri | χ^2 | p |
|--------------------------|-----------------|-----|-----------------|-------------------|----------|------|
| Ö. Bağlılık | 1-22 | 156 | 201,75 | 2 | 2,684 | ,261 |
| | 23-44 | 155 | 220,07 | | | |
| | 45 ve üstü | 117 | 224,13 | | | |
| İletişim S. Etkileşim | 1-22 | 156 | 208,56 | 2 | 3,025 | ,220 |
| | 23-44 | 155 | 228,12 | | | |
| | 45 ve üstü | 117 | 204,38 | | | |
| İş. S. Ağlar ve Katılım | 1-22 | 156 | 216,77 | 2 | 2,211 | ,331 |
| | 23-44 | 155 | 222,70 | | | |
| | 45 ve üstü | 117 | 200,61 | | | |
| Güven | 1-22 | 156 | 209,18 | 2 | 1,178 | ,555 |
| | 23-44 | 155 | 223,09 | | | |
| | 45 ve üstü | 117 | 210,21 | | | |
| F. Tolerans Normların P. | 1-22 | 156 | 212,23 | 2 | 1,563 | ,458 |
| | 23-44 | 155 | 223,72 | | | |
| | 45 ve üstü | 117 | 205,32 | | | |
| Toplam Puan | 1-22 | 156 | 208,52 | 2 | 1,685 | ,431 |
| | 23-44 | 155 | 224,80 | | | |
| | 45 ve üstü | 117 | 208,83 | | | |

Okulların sosyal sermaye düzeylerinde okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, okulların sosyal sermaye düzeylerinde, okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre hiçbir alt boyutta ve toplam puanda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Özetle okulda bulunan öğretmen sayısının sosyal sermaye düzeyini olumlu veya olumsuz olarak etkilemediği söylenebilir.

Tablo 9: Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Öğretmenin Mevcut Okulundaki Görev Süresine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi

| | Görev Süresi | n | Sıra Ortalaması | Serbestlik Değeri | χ^2 | p |
|--------------------------|---------------|-----|-----------------|-------------------|----------|------|
| Ö. Bağlılık | 1-3 Yıl | 209 | 208,49 | 2 | 1,137 | ,566 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 217,71 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 224,98 | | | |
| İletişim S. Etkileşim | 1-3 Yıl | 209 | 216,92 | 2 | ,157 | ,925 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 212,09 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 212,38 | | | |
| İş. S. Ağlar ve Katılım | 1-3 Yıl | 209 | 225,28 | 2 | 3,110 | ,211 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 204,54 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 203,59 | | | |
| Güven | 1-3 Yıl | 209 | 220,34 | 2 | 1,028 | ,598 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 210,99 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 205,04 | | | |
| F. Tolerans Normların P. | 1-3 Yıl | 209 | 220,46 | 2 | ,994 | ,608 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 210,07 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 206,44 | | | |
| Toplam Puan | 1-3 Yıl | 209 | 218,33 | 2 | ,401 | ,818 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 211,44 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 209,73 | | | |

Okulların sosyal sermaye düzeylerinde öğretmenlerin mevcut okulundaki görev süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde; okulların sosyal sermaye düzeyleri öğretmenlerin mevcut okulundaki görev süresine göre sosyal sermayenin hiçbir alt boyutunda ve toplam puanında anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır. Test sonucuna göre öğretmenlerin okulunda kaçınıcı yılını çalıştıkları sosyal sermaye düzeyine bir etkisi yoktur diyebiliriz.

Tablo 10’da okulların sosyal sermaye düzeylerinde, öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile birlikte çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Öğretmenin Mevcut Okul Müdürü ile Çalışma Süresine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi

| | Çalışma Süresi | n | Sıra Ortalaması | Serbestlik Değeri | χ^2 | p |
|--------------------------|----------------|-----|-----------------|-------------------|----------|------|
| Ö. Bağlılık | 1-2 Yıl | 221 | 207,57 | 2 | 2,098 | ,350 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 218,84 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 237,97 | | | |
| İletişim S. Etkileşim | 1-2 Yıl | 221 | 213,79 | 2 | ,049 | ,976 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 214,57 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 218,88 | | | |
| İş. S. Ağlar ve Katılım | 1-2 Yıl | 221 | 224,81 | 2 | 3,237 | ,198 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 202,58 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 208,32 | | | |
| Güven | 1-2 Yıl | 221 | 216,23 | 2 | ,177 | ,915 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 213,76 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 206,82 | | | |
| F. Tolerans Normların P. | 1-2 Yıl | 221 | 221,52 | 2 | 1,564 | ,457 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 205,91 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 212,76 | | | |
| Toplam Puan | 1-2 Yıl | 221 | 216,59 | 2 | ,152 | ,927 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 211,72 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 215,18 | | | |

Tablo 10 incelendiğinde; okulların sosyal sermaye düzeyleri bütün alt boyutlarında ve toplam puanlarında, öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Okulların sosyal sermaye düzeylerine, öğretmenlerin okul müdürleri ile beraber çalışma sürelerinin olumlu veya olumsuz yönde herhangi bir etkisi yoktur diyebiliriz.

Okulların sosyal sermaye düzeylerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakmak için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okul Türüne Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi

| | Okul Türü | n | Sıra Ortalaması | Serbestlik Değeri | χ^2 | p | Anlamlı Fark |
|--------------------------|----------------|-----|-----------------|-------------------|----------|------|--------------|
| Ö. Bağlılık | İlkokul (1) | 80 | 240,88 | 2 | 8,171 | ,017 | 1-3 |
| | Ortaokul (2) | 223 | 217,97 | | | | 2-3 |
| | Lise (3) | 125 | 191,43 | | | | |
| İletişim Etkileşim | S. İlkokul (1) | 80 | 252,27 | 2 | 18,664 | ,000 | 1-2 |
| | Ortaokul (2) | 223 | 221,10 | | | | 1-3 |
| | Lise (3) | 125 | 178,56 | | | | 2-3 |
| İş. S. Ağlar ve Katılım | İlkokul (1) | 80 | 272,08 | 2 | 28,078 | ,000 | 1-2 |
| | Ortaokul (2) | 223 | 214,14 | | | | 1-3 |
| | Lise (3) | 125 | 178,29 | | | | 2-3 |
| Güven | İlkokul (1) | 80 | 243,66 | 2 | 12,304 | ,000 | 1-3 |
| | Ortaokul (2) | 223 | 220,77 | | | | 2-3 |
| | Lise (3) | 125 | 184,66 | | | | |
| F. Tolerans Normların P. | İlkokul (1) | 80 | 236,93 | 2 | 9,471 | ,009 | 1-3 |
| | Ortaokul (2) | 223 | 221,71 | | | | 2-3 |
| | Lise (3) | 125 | 187,29 | | | | |
| Toplam Puan | İlkokul (1) | 80 | 256,61 | 2 | 19,140 | ,000 | 1-2 |
| | Ortaokul (2) | 223 | 218,63 | | | | 1-3 |
| | Lise (3) | 125 | 180,19 | | | | 2-3 |

Tablo 11’de verilenlere bakıldığında; öğretmenlerin çalıştığı okul türüne göre örgütsel bağlılık düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir ($\chi^2=8,171$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arası olduğunu tespit etmek için ikili gruplar arası Mann Whitney U testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, ilkokulda çalışan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin, lise de çalışmakta olan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerine göre anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı şekilde,

ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, lisede görev yapan öğretmenlere göre örgütsel bağlılık düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel bağlılık düzeyi en yüksek olan okullar ilkokullar iken; en az olan okullar ise liseler olmuştur.

İletişim ve sosyal etkileşim alt boyut puanlarında, okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık vardır ($\chi^2=18,664$, $p<0,01$). Tüm gruplar arası anlamlı bir farklılık vardır. İlkokuldaki öğretmenlerin iletişim ve sosyal etkileşim alt boyut puanları, ortaokul ve liselerdeki öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ortaokuldaki öğretmenlerin iletişim ve sosyal etkileşim puanları ise lisedeki öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Sıra ortalamalarına bakıldığında en yüksek iletişim ve sosyal etkileşim alt boyut puanına sahip olan ilkokul öğretmenleri iken; en düşük puana sahip olanlar ise lise öğretmenleridir.

İşbirliği sosyal ağlar ve katılım alt boyutu puanlarına bakıldığında okul türüne göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($\chi^2=28,078$, $p<0,01$). Hangi gruplar arası anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında ise bütün gruplar arası anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin alt boyut puanları ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerin alt boyut puanlarına göre anlamlı bir şekilde daha fazladır. Aynı şekilde ortaokulda görev yapan öğretmenlerin alt boyut puanları ise lisede görev yapan öğretmenlerinkine göre daha fazladır. Lisede çalışan öğretmenlerin alt boyut puanları en düşük iken ilkokuldakilerin en yüksektir.

Öğretmenlerin güven alt boyut puanlarında çalışılan okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık vardır ($\chi^2=12,304$, $p<0,01$). İlkokulda çalışan öğretmenlerin güven alt boyut puanları, lisede çalışan öğretmenlerin güven alt boyut puanlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gibi; ortaokuldaki öğretmenlerin de lisedeki öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Güven alt boyut puanları en düşük olan lisedeki öğretmenler iken; en yüksek olanlar da ilkokuldaki öğretmenlerdir.

Farklılıklara tolerans ve normların paylaşımı alt boyut puanına göre yapılan test sonuçlarına göre; öğretmenlerin alt boyut puanlarında, okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık vardır ($\chi^2=9,471$, $p<0,01$). İlkokulda çalışan öğretmenlerin farklılıklara tolerans ve normların paylaşımı alt boyut puanları, lisede çalışan öğretmenlerin puanlarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu gibi; ortaokuldaki öğretmenlerin de lisedeki öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. En yüksek puan ortalamasına sahip olan okul ilkokullar iken en düşük ortalamaya sahip olan okullar ise liseler olmuştur.

Sosyal sermayenin toplam puanlarına bakıldığında; öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde, okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılık olduğu görülmektedir ($\chi^2=19.140$, $p<0.01$). Bu farklılaşmanın tüm gruplar arası olduğu görülmektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri, ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Aynı şekilde, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri lise de çalışan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir.

Sonuç olarak sosyal sermayenin toplam puanı ve tüm alt boyutları bazında yapılan testler sonucunda lisedeki öğretmenlerin puanları hep en düşükken; ilkokuldaki öğretmenlerin puanları hep en yüksek çıkmıştır. İlkokuldaki öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin hep en yüksek olmasının ilkokullar için büyük avantaj sağlaması muhtemeldir. Aynı şekilde liseler içinse dezavantaj söz konusu olacaktır.

Okulların sosyal sermaye düzeylerinde, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan Kruskal-Walis testi sonuçları Tablo12’de verilmiştir.

Tablo 12. Okulların Sosyal Sermaye Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi

| | Yerleşim Yeri | n | Sıra Ortalama | Serbestlik Değeri | χ^2 | p | Anlamlı Fark |
|----------------------------|------------------|-----|---------------|-------------------|----------|------|--------------|
| Ö. Bağlılık | İl Merkezi (1) | 159 | 199,74 | 2 | 3,606 | ,165 | |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 223,38 | | | | |
| | Köy-Kasaba (3) | 79 | 222,85 | | | | |
| İletişim S. Etkileşim | İl Merkezi (1) | 159 | 186,68 | 2 | 14,824 | ,001 | 1-2 |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 224,04 | | | | 1-3 |
| | Köy-Kasaba (3) | 79 | 247,54 | | | | |
| İş. S. Ağlar ve Katılım | İl Merkezi (1) | 159 | 188,25 | 2 | 12,611 | ,002 | 1-2 |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 224,69 | | | | 1-3 |
| | Köy-Kasaba (3) | 79 | 242,82 | | | | |
| Güven | İl Merkezi (1) | 159 | 183,47 | 2 | 19,768 | ,000 | 1-2 |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 223,33 | | | | 1-3 |
| | Köy-Kasaba (3) | 79 | 255,72 | | | | 2-3 |
| F. Tolerans Normlarının P. | İl Merkezi (1) | 159 | 183,11 | 2 | 18,246 | ,000 | 1-2 |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 226,38 | | | | 1-3 |
| | Köy-Kasaba (3) | 79 | 249,12 | | | | |
| Toplam Puan | İl Merkezi (1) | 159 | 187,26 | 2 | 14,085 | ,001 | 1-2 |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 224,04 | | | | 1-3 |
| | Köy-Kasaba (3) | 79 | 246,37 | | | | |

Tablo 12'deki veriler incelendiğinde; okulların sosyal sermaye alt boyutlarından örgütsel bağlılık dışındaki diğer tüm boyut puanları ve toplam puanlarında, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılık vardır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için ise MeanWhitney U testi yapılmış ve sonuçlar tabloda gösterilmiştir.

İletişim ve sosyal etkileşim alt boyut puanlarında, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık vardır ($\chi^2=14,824$, $p<0,01$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, il merkezinde çalışan öğretmenlerin iletişim ve sosyal etkileşim alt boyut puanları, ilçe merkezi ve köy-kasabada çalışan öğretmenlerinkine göre anlamlı bir şekilde daha azdır. Köy veya kasabalarda çalışan öğretmenlerin iletişim ve sosyal

etkileşim düzeyleri il ve ilçe merkezindekilere göre daha yüksektir. İl merkezinde çalışanların puanları ise en düşük çıkmıştır.

İşbirliği sosyal ağlar ve katılım alt boyut puanlarında, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılık vardır ($x^2=12,611$, $p<0,01$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, il merkezinde çalışan öğretmenlerin iletişim ve sosyal etkileşim alt boyut puanları, ilçe merkezi ve köy-kasabada çalışan öğretmenlerinkine göre anlamlı bir şekilde daha azdır. En düşük ortalamaya sahip olan il merkezindeki öğretmenler iken en yüksek ortalamaya sahip olanlar köy veya kasabadaki öğretmenlerdir.

Güven alt boyut puanlarında, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılık vardır ($x^2=19,768$, $p<0,01$). Güven boyutunda bütün gruplar arası anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İlçe merkezinde çalışan öğretmenlerin güven alt boyut puanları, il merkezinde çalışan öğretmenlerinkine göre anlamlı bir şekilde yüksek iken köy veya kasabada çalışan öğretmenlerinkine göre anlamlı bir şekilde düşük çıkmıştır. En yüksek güven düzeyine sahip olan okullar köy veya kasabadaki okullar; en düşük güven düzeyine sahip olan okullar ise il merkezindeki okullar olmuştur.

Farklılıklara tolerans ve normların paylaşımı alt boyut puanına göre yapılan test sonuçlarına göre; öğretmenlerin alt boyut puanlarında, yerleşim yerine göre anlamlı bir şekilde farklılık vardır ($x^2=18,246$, $p<0,05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, il merkezinde çalışan öğretmenlerin farklılıklara tolerans ve normların paylaşımı alt boyut puanları, hem ilçe merkezi hem de köy veya kasabada çalışan öğretmenlerinkine göre anlamlı bir şekilde daha azdır. En düşük ortalamaya sahip olan il merkezindeki öğretmenler iken en yüksek ortalamaya sahip olanlar köy veya kasabadaki öğretmenlerdir.

Sosyal sermayenin toplam puanlarına bakıldığında; öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinde, okulun bulunduğu yerleşim yerlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık olduğu görülmektedir ($x^2=14,085$, $p<0,01$). Köy veya kasabada görev yapan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri, il merkezinde çalışan öğretmenlerin sosyal

sermaye düzeylerine göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Aynı şekilde ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri, il merkezinde çalışan öğretmenlerinkine göre anlamlı bir şekilde yüksektir. En düşük sosyal sermaye düzeyine sahip olan okullar il merkezindekiler iken en yüksek sosyal sermaye düzeyine sahip olan okullar da köy veya kasabada olan okullardır.

Sosyal sermayenin tüm alt boyut ve toplam puanları incelendiğinde örgütsel bağlılık boyutu dışındaki tüm boyut ve toplam puanları köy veya kasabada bulunan okullarınki en yüksek çıkmıştır. Diğer bir deyişle, köy ve kasabada çalışan öğretmenler arası iletişim, sosyal etkileşim, katılım, farklılıklara tolerans, normların paylaşımı, işbirliği ve güven düzeyi diğerlerine göre daha iyi durumdadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okullar örgütsel öğrenme mekanizmalarını ne düzeyde kullanmaktadırlar?” sorusuna cevap bulabilmek için ankete katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplarla ilgili istatistiki değerler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeyi

| Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları | Alt \bar{x} | ss | Yüzde |
|--|---------------|------|-------|
| Bilgiyi Arama | 3,49 | 0,85 | 69,8 |
| Bilgiyi Analiz Etme | 3,60 | 0,90 | 72 |
| Bilgiyi Alma ve Yayma | 3,29 | 0,90 | 65,8 |
| Bilgiyi Saklama Hatırlama ve Kullanıma Koyma | 3,73 | 0,82 | 74,6 |
| Toplam Puan | 3,56 | 0,78 | 71,2 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin düşüncelerine göre, okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyi %71,2 düzeyindedir. Aritmetik

ortalamalara bakıldığında; örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanma düzeyinin bilgiyi alma ve yayma boyutu hariç diğer bütün alt boyut ve toplam puanları çok katılıyorum düzeyindedir. Bilgiyi alma ve yayma alt boyut ortalaması en düşük ve orta düzeyde katılıyorum seviyesindedir. Bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma boyutu en yüksek ortalamaya sahiptir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, çalıştığı okuldaki görev süresi, mevcut okul müdürü ile beraber çalışma süresi, okuldaki öğretmen sayısı, öğretmenlerin çalıştığı okul türü ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için nonparametrik testler yapılmıştır. Test sonucundaki ulaşılan bulgu ve yorumlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 14: Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

| | Cinsiyet | n | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | u | p |
|--|----------|-----|-----------------|--------------|-----------|------|
| Bilgiyi Arama | Kadın | 186 | 211,32 | 39305,50 | 21914,500 | ,640 |
| | Erkek | 242 | 216,94 | 52500,50 | | |
| Bilgiyi Analiz Etme | Kadın | 186 | 217,96 | 40540,00 | 21863,000 | ,610 |
| | Erkek | 242 | 211,84 | 51266,00 | | |
| Bilgiyi Alma ve Yayma | Kadın | 186 | 210,74 | 39198,00 | 21807,000 | ,581 |
| | Erkek | 242 | 217,39 | 52608,00 | | |
| Bilgiyi Saklama Hatırlama ve Kullanıma Koyma | Kadın | 186 | 214,83 | 39959,00 | 22444,000 | ,961 |
| | Erkek | 242 | 214,24 | 51847,00 | | |
| Toplam Puan | Kadın | 186 | 213,50 | 39711,00 | 22320,000 | ,883 |
| | Erkek | 242 | 215,27 | 52095,00 | | |

Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinde öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre farklılığın olup olmadığına bakmak için MeanWhitney U testi yapılmış ve test sonuçları Tablo14’de verilmiştir.

Tablo 14'deki veriler incelendiğinde, okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri bütün alt boyut ve toplam puan düzeyinde öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Cinsiyet değişkeninin öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerine olumlu veya olumsuz bir etkisinin olmadığı görülmektedir.

Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinde kıdem değişkenine göre farklılığın olup olmadığına bakmak için KruskalWalis testi yapılmış ve test sonuçları Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15: Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Walis Testi Sonuçları

| | Kıdem | n | Sıra Ortalaması | Serbestlik Değeri | χ^2 | p |
|---|---------------|-----|-----------------|-------------------|----------|------|
| Bilgiyi Arama | 1-9 (1) | 137 | 216,83 | 2 | ,072 | ,965 |
| | 10-18 (2) | 168 | 213,27 | | | |
| | 19 ve üst (3) | 123 | 213,58 | | | |
| Bilgiyi Analiz Etme | 1-9 (1) | 137 | 217,91 | 2 | 1,447 | ,485 |
| | 10-18 (2) | 168 | 219,90 | | | |
| | 19 ve üst (3) | 123 | 203,33 | | | |
| Bilgiyi Alma ve Yayma | 1-9 (1) | 137 | 214,59 | 2 | ,496 | ,780 |
| | 10-18 (2) | 168 | 210,09 | | | |
| | 19 ve üst (3) | 123 | 220,42 | | | |
| B. Saklama Hatırlama ve Kullanıma Koyma | 1-9 (1) | 137 | 212,06 | 2 | ,655 | ,721 |
| | 10-18 (2) | 168 | 210,94 | | | |
| | 19 ve üst (3) | 123 | 222,08 | | | |
| Toplam Puan | 1-9 (1) | 137 | 213,46 | 2 | ,176 | ,916 |
| | 10-18 (2) | 168 | 212,49 | | | |
| | 19 ve üst (3) | 123 | 218,40 | | | |

Tablo 15'deki veriler incelendiğinde; okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinde, bütün alt grup ve toplam puan bazında, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğretmenlerin kıdemi örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma seviyesini etkilememektedir.

Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinde, öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının sınanması için KruskalWalis Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16.Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Öğretmenlerin Mevcut Okullarındaki Görev Süresi Değişkenine Göre Yapılan Kruskal Walis Testi Sonuçları

| | Görev Süresi | n | Sıra Ortalaması | Serbestlik Değeri | χ^2 | p |
|---|---------------|-----|-----------------|-------------------|----------|------|
| Bilgiyi Arama | 1-3 Yıl | 209 | 220,46 | 2 | 1,165 | ,558 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 211,61 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 203,55 | | | |
| Bilgiyi Analiz Etme | 1-3 Yıl | 209 | 222,02 | 2 | 2,625 | ,269 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 213,66 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 195,41 | | | |
| Bilgiyi Alma ve Yayma | 1-3 Yıl | 209 | 224,45 | 2 | 2,724 | ,256 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 206,64 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 201,91 | | | |
| B. Saklama Hatırlama ve Kullanıma Koyma | 1-3 Yıl | 209 | 221,04 | 2 | 1,312 | ,519 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 205,75 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 212,99 | | | |
| Toplam Puan | 1-3 Yıl | 209 | 222,66 | 2 | 1,832 | ,400 |
| | 4-6 Yıl | 143 | 208,16 | | | |
| | 7 Yıl ve Üstü | 76 | 204,00 | | | |

Tablo 16'daki veriler incelendiğinde; okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri tüm alt grup ve toplam puan bazında, öğretmenlerin mevcut okulundaki görev süresine göre anlamlı bir şekilde farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin okulluna yeni gelmiş olması veya uzun yıllardır o okulda bulunması öğrenme mekanizmaları hakkındaki düşüncelerini etkilememektedir diyebiliriz.

Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinde, öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile beraber çalışma süresine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakmak için KruskalWalis Testi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Öğretmenlerin Mevcut Okul Müdürü ile Beraber Çalışma Süresine Göre Yapılan Kruskal Walis Testi Sonuçları

| | Çalışma Süresi | n | Sıra Ortalaması | Serbestlik Değeri | χ^2 | p |
|---|----------------|-----|-----------------|-------------------|----------|------|
| Bilgiyi Arama | 1-2 Yıl | 221 | 221,47 | 2 | 1,460 | ,482 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 207,03 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 207,20 | | | |
| Bilgiyi Analiz Etme | 1-2 Yıl | 221 | 220,27 | 2 | 1,740 | ,419 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 205,16 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 225,12 | | | |
| Bilgiyi Alma ve Yayma | 1-2 Yıl | 221 | 220,89 | 2 | 1,450 | ,484 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 209,46 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 198,27 | | | |
| B. Saklama Hatırlama ve Kullanıma Koyma | 1-2 Yıl | 221 | 219,99 | 2 | ,941 | ,625 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 209,37 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 204,76 | | | |
| Toplam Puan | 1-2 Yıl | 221 | 220,96 | 2 | 1,267 | ,531 |
| | 3-4 Yıl | 174 | 208,12 | | | |
| | 5 Yıl ve Üstü | 33 | 204,85 | | | |

Tablo 17’deki veriler incelendiğinde; okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinin tüm alt boyut ve toplam puan bazında, öğretmenlerin mevcut okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin okul müdürü ile birlikte çalışıp çalışmaması, öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyleri ile bir ilgisi yoktur diyebiliriz.

Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinde, okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığının sınanması için KruskalWalis Testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Yapılan Kruskal Walis Testi

| | Öğretmen Sayısı | n | Sıra Ortalama | Serbestlik Değeri | χ^2 | p | Anlamlı Fark |
|---|-----------------|-----|---------------|-------------------|----------|------|--------------|
| Bilgiyi Arama | 1-22 (1) | 156 | 211,46 | 2 | ,929 | ,628 | |
| | 23-44 (2) | 155 | 221,98 | | | | |
| | 45 ve Üst (3) | 117 | 208,64 | | | | |
| Bilgiyi Analiz Etme | 1-22 (1) | 156 | 195,28 | 2 | 8,184 | ,017 | 1-2 |
| | 23-44 (2) | 155 | 235,06 | | | | |
| | 45 ve Üst (3) | 117 | 212,89 | | | | |
| Bilgiyi Alma ve Yayma | 1-22 (1) | 156 | 204,54 | 2 | 1,668 | ,434 | |
| | 23-44 (2) | 155 | 218,46 | | | | |
| | 45 ve Üst (3) | 117 | 222,53 | | | | |
| B. Saklama Hatırlama ve Kullanıma Koyma | 1-22 (1) | 156 | 207,46 | 2 | ,908 | ,635 | |
| | 23-44 (2) | 155 | 220,72 | | | | |
| | 45 ve Üst (3) | 117 | 215,64 | | | | |
| Toplam Puan | 1-22 (1) | 156 | 204,91 | 2 | 1,601 | ,449 | |
| | 23-44 (2) | 155 | 222,32 | | | | |
| | 45 ve Üst (3) | 117 | 216,93 | | | | |

Tablo 18 incelendiğinde, okulların öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri, okuldaki öğretmen sayısına göre sadece bilgiyi analiz etme boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğunu ($\chi^2=8,14$, $p<0,05$) diğer alt boyutların hiç birinde ve toplam puanda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Bilgiyi analiz etme boyutundaki farklılığın hangi boyutlar arasında olduğunun tespiti için MeanWhitney U testi yapılmıştır. Test sonucuna göre; öğretmen sayısı 23-44 arası olan okullardaki bilgiyi analiz etme düzeyleri, öğretmen sayısı 1-22 arası olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer gruplar arası anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır.

Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinde okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılığın olup olmadığına bakmak için KruskalWalis testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Okul Türüne Göre Yapılan Kruskal Walis Testi

| | Okul Türü | n | Sıra Ortalama | Serbestlik Değeri | χ^2 | p | Anlamlı Fark |
|---|--------------|-----|---------------|-------------------|----------|------|--------------|
| Bilgiyi Arama | İlkokul (1) | 80 | 247,77 | 2 | 7,162 | ,028 | 1-2 |
| | Ortaokul (2) | 223 | 207,21 | | | | |
| | Lise (3) | 125 | 206,21 | | | | |
| Bilgiyi Analiz Etme | İlkokul (1) | 80 | 225,54 | 2 | 17,123 | ,000 | 1-3 |
| | Ortaokul (2) | 223 | 231,88 | | | | |
| | Lise (3) | 125 | 176,43 | | | | |
| Bilgiyi Alma ve Yayma | İlkokul (1) | 80 | 252,87 | 2 | 9,599 | ,008 | 1-2 |
| | Ortaokul (2) | 223 | 204,03 | | | | |
| | Lise (3) | 125 | 208,62 | | | | |
| B. Saklama Hatırlama ve Kullanıma Koyma | İlkokul (1) | 80 | 233,50 | 2 | 2,379 | ,304 | |
| | Ortaokul (2) | 223 | 211,29 | | | | |
| | Lise (3) | 125 | 208,07 | | | | |
| Toplam Puan | İlkokul (1) | 80 | 243,41 | 2 | 5,622 | ,060 | |
| | Ortaokul (2) | 223 | 210,32 | | | | |
| | Lise (3) | 125 | 203,45 | | | | |

Tablo 19’deki veriler incelendiğinde; okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri, okul türüne göre bilgiyi arama ($\chi^2=7,162$, $p<0,01$), bilgiyi analiz etme ($\chi^2=17,123$, $p<0,01$) ve bilgiyi alma ve yayma ($\chi^2=9,599$, $p<0,01$) alt boyutları anlamlı bir şekilde farklılaşırken diğer boyutlarda ve toplam puanda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Alt boyutlardaki farklılaşmanın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin belirlenmesi için MeanWhitney U testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre; ilkokulların bilgiyi arama alt boyut düzeyleri, ortaokul ve liselere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre ilkokuldaki öğretmenlerin bilgiyi arama konusundaki istek ve gayretleri ortaokul ve liselerdekine göre daha

yüksektir. Liselerin bilgiyi analiz etme alt boyut puanları lise ve ortaokullara göre anlamlı bir şekilde daha düşük çıkmıştır. Liselerde görev yapan öğretmenlerin bilgiyi analiz etme becerileri diğer okuldakilere göre daha düşüktür. Diğer farklılığın olduğu bilgiyi alma ve yayma boyutunda ise ilkokulların alt boyut puanları ortaokul ve liselere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek çıkmıştır. Genel olarak ilkokulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri diğerlerine göre daha yüksek çıkarken; liselerinki düşük çıkmaktadır.

Tablo 20. Okulların Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarını Kullanma Düzeylerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Yapılan Kruskal Wallis Testi

| | Yerleşim Yeri | n | Sıra Ortalama | Serbestlik Değeri | χ^2 | p | Anlamlı Fark |
|---|------------------|-----|---------------|-------------------|----------|------|--------------|
| Bilgiyi Arama | İl Merkezi(1) | 159 | 193,76 | 2 | 9,214 | ,010 | 1-2 |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 219,80 | | | | 1-3 |
| | Köy Kasaba (3) | 79 | 243,51 | | | | |
| Bilgiyi Analiz Etme | İl Merkezi(1) | 159 | 192,32 | 2 | 8,290 | ,016 | 1-2 |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 226,68 | | | | 1-3 |
| | Köy Kasaba (3) | 79 | 229,86 | | | | |
| Bilgiyi Alma ve Yayma | İl Merkezi(1) | 159 | 200,27 | 2 | 6,864 | ,032 | 1-3 |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 213,82 | | | | 2-3 |
| | Köy Kasaba (3) | 79 | 244,79 | | | | |
| B. Saklama Hatırlama ve Kullanıma Koyma | İl Merkezi(1) | 159 | 185,00 | 2 | 14,742 | ,001 | 1-2 |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 229,16 | | | | 1-3 |
| | Köy Kasaba (3) | 79 | 238,62 | | | | |
| Toplam Puan | İl Merkezi(1) | 159 | 185,65 | 2 | 15,100 | ,001 | 1-2 |
| | İlçe Merkezi (2) | 190 | 231,34 | | | | 1-3 |
| | Köy Kasaba (3) | 79 | 232,06 | | | | |

Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinde okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre anlamlı bir şekilde farklılığın olup olmadığına bakmak için yapılan KruskalWalis Testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20'deki verilere göre; okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri bütün alt boyut ve toplam puan bazında, okulların bulunduğu yerleşim yerlerine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespiti için ise MeanWhitney U testi uygulanmıştır.

Okulların bilgiyi arama alt boyut puanlarında, okulların yerleşim yerlerine göre anlamlı bir farklılık vardır ($x^2=9,214$, $p<0,01$). Farklılık il merkezindeki okullar ile ilçe merkezindeki okullar arasında ve il merkezindeki okullar ile köy veya kasabadaki okullar arasında olmuştur. İl merkezindeki okulların bilgiyi arama alt boyut puanları hem ilçe merkezindeki okullara göre hem de köy veya kasabalardaki okullara göre anlamlı bir şekilde daha düşük çıkmıştır. Yani il merkezindeki okulların bilgiyi arama düzeyleri diğerlerine göre düşüktür. En düşük bilgiyi arama düzeyi il merkezindeki okullarda iken en yüksek bilgiyi arama düzeyi köy veya kasabalardaki okullarda çıkmıştır.

Okulların bilgiyi analiz etme alt boyut puanlarında, okulların yerleşim yerlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık vardır ($x^2=8,290$, $p<0,05$). Farklılık il merkezindeki okullar ile ilçe merkezindeki okullar arasında ve il merkezindeki okullar ile köy veya kasabadaki okullar arasında olmuştur. İl merkezindeki okulların bilgiyi analiz etme alt boyut puanları hem ilçe merkezindeki okullara göre hem de köy veya kasabalardaki okullara göre anlamlı bir şekilde daha düşük çıkmıştır. Yani il merkezindeki okulların bilgiyi analiz etme düzeyleri diğerlerine göre düşüktür. En düşük bilgiyi analiz etme düzeyi il merkezindeki okullarda iken en yüksek bilgiyi analiz etme düzeyi köy veya kasabalardaki okullarda olmuştur.

Okulların bilgiyi alma ve yayma alt boyut puanlarında, okulların yerleşim yerlerine göre anlamlı bir şekilde farklılık vardır ($x^2=6,864$, $p<0,05$). Köy veya kasabadaki okulların bilgiyi alma ve yayma düzeyleri, hem il hem de ilçe merkezindeki okullara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Köy veya kasabadaki okullarda bilginin alınması ve yayılması düzeyi diğerlerine göre daha yüksektir. İl merkezindeki okulların bilgiyi arama ve yayma düzeyleri ise en düşük çıkmıştır.

Okulların bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma alt boyut puanlarında, okulların yerleşim yerlerine göre anlamlı bir farklılık vardır ($x^2=14,742$, $p<0,01$). Farklılık il merkezindeki okullar ile ilçe merkezindeki okullar arasında ve il merkezindeki okullar ile köy veya kasabadaki okullar arasında olmuştur. İl merkezindeki okulların bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma alt boyut puanları hem ilçe merkezindeki okullara göre hem de köy veya kasabalardaki okullara göre anlamlı bir şekilde daha düşük çıkmıştır. Yani il merkezindeki okulların bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma düzeyleri diğerlerine göre düşüktür. En düşük bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma düzeyi il merkezindeki okullarda iken en yüksek bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma düzeyi köy veya kasabalardaki okullarda olmuştur.

Örgütsel öğrenme mekanizmaların toplam puanına bakıldığında ise, okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinde okulun bulunduğu yerleşim yerlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($x^2=15,100$, $p<0,01$). İl merkezindeki okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri, ilçe merkezindeki ve köy- kasabalardaki okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerine göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. İl merkezindeki okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri diğerlerine göre daha düşük iken; köy veya kasabadaki okulların öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri diğerlerine göre daha yüksektir. Köy veya kasabalardaki okullarda öğrenme mekanizmaları daha üst seviyede kullanılmaktadır diyebiliriz.

4.5. Beşinci Alt Problem ile İlgili Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Okulların sosyal sermayesi ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap bulabilmek için Spearman Rho Korelasyon analizi uygulanmış ve test sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Okulların Sosyal Sermayesi ile Örgütsel Öğrenme Mekanizmaları Arasında Yapılan Spearman Rho Korelasyon Analizi

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|-----------------------------------|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|----|
| 1.Örgütsel Bağlılık | r | 1 | | | | | | | | | | |
| 2. İletişim S.Etkileşim | r | ,724** | 1 | | | | | | | | | |
| 3. İş. S. Ağlar ve Katılım | r | ,703** | ,789** | 1 | | | | | | | | |
| 4.Güven | r | ,685** | ,825** | ,817** | 1 | | | | | | | |
| 5. F. Tolerans Normların P. | r | ,655** | ,764** | ,767** | ,882** | 1 | | | | | | |
| 6. Sosyal Sermaye | r | ,842** | ,914** | ,905** | ,931** | ,889** | 1 | | | | | |
| 7. Bilgiyi Arama | r | ,611** | ,665** | ,731** | ,691** | ,685** | ,750** | 1 | | | | |
| 8. Bilgiyi Analiz Etme | r | ,569** | ,650** | ,662** | ,648** | ,655** | ,703** | ,651** | 1 | | | |
| 9. Bilgiyi Alma ve Yayma | r | ,591** | ,637** | ,703** | ,675** | ,650** | ,722** | ,839** | ,596** | 1 | | |
| 10. B. Saklama H. Kullanıma Koyma | r | ,622** | ,686** | ,733** | ,720** | ,734** | ,770** | ,831** | ,685** | ,820** | 1 | |
| 11. Öğrenme Mekanizmaları | r | ,659** | ,722** | ,780** | ,755** | ,754** | ,812** | ,915** | ,751** | ,921** | ,961** | 1 |

** p<0,001

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde, okulların sosyal sermaye düzeylerinin toplam puan ve tüm alt boyut puanları ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının tüm alt boyut ve toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki çıkmıştır.

Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri arasında mükemmel düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ($r=,812$; $p<0,001$).

Sosyal sermayenin alt boyutlarından olan örgütsel bağlılığın, örgütsel öğrenme mekanizmalarının alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi çıkmıştır ($p < 0,001$). Örgütsel bağlılığın, bilgiyi arama boyutuyla iyi düzeyde ($r = ,611$); bilgiyi analiz etme boyutu ile orta düzeyde ($r = ,569$); bilgiyi alma ve yayma boyutu ile orta düzeyde ($r = ,591$); bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma boyutu ile orta düzeyde ($r = ,622$); örgütsel öğrenme mekanizmalarının toplam puanı ile de iyi düzeyde ($r = ,659$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi vardır.

Sosyal sermayenin alt boyutlarından olan iletişim ve sosyal etkileşimin, örgütsel öğrenme mekanizmalarının alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi çıkmıştır ($p < 0,005$). İletişim ve sosyal etkileşimin, bilgiyi arama boyutuyla iyi düzeyde ($r = ,665$); bilgiyi analiz etme boyutu ile iyi düzeyde ($r = ,650$); bilgiyi alma ve yayma boyutu ile iyi düzeyde ($r = ,637$); bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma boyutu ile iyi düzeyde ($r = ,686$); örgütsel öğrenme mekanizmalarının toplam puanı ile de iyi düzeyde ($r = ,722$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi vardır.

Sosyal sermayenin alt boyutlarından olan işbirliği sosyal ağlar katılımın, örgütsel öğrenme mekanizmalarının alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi çıkmıştır ($p < 0,001$). İşbirliği sosyal ağlar ve katılımın, bilgiyi arama boyutuyla iyi düzeyde ($r = ,731$); bilgiyi analiz etme boyutu ile iyi düzeyde ($r = ,662$); bilgiyi alma ve yayma boyutu ile iyi düzeyde ($r = ,703$); bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma boyutu ile iyi düzeyde ($r = ,733$); örgütsel öğrenme mekanizmalarının toplam puanı ile de iyi düzeyde ($r = ,780$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi vardır.

Sosyal sermayenin alt boyutlarından olan güvenin, örgütsel öğrenme mekanizmalarının alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönlü anlamlı ilişki çıkmıştır ($p < 0,001$). Güvenin, bilgiyi arama boyutuyla iyi düzeyde ($r = ,691$); bilgiyi analiz etme boyutu ile iyi düzeyde ($r = ,643$); bilgiyi alma ve yayma boyutu ile iyi düzeyde ($r = ,675$); bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma boyutu ile iyi düzeyde ($r = ,720$); örgütsel öğrenme mekanizmalarının toplam puanı ile de iyi düzeyde ($r = ,755$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi vardır.

Sosyal sermayenin alt boyutlarından olan farklılıklara tolerans ve normların paylaşımın, örgütsel öğrenme mekanizmalarının alt boyutlarının tamamı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi çıkmıştır ($p<0,001$). Farklılıklara tolerans ve normların paylaşımın, bilgiyi arama boyutuyla iyi düzeyde ($r=,685$); bilgiyi analiz etme boyutu ile iyi düzeyde ($r=,655$); bilgiyi alma ve yayma boyutu ile iyi düzeyde ($r=,650$); bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma boyutu ile iyi düzeyde ($r=,734$); örgütsel öğrenme mekanizmalarının toplam puanı ile de iyi düzeyde ($r=,754$) pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi vardır.

Sosyal sermayenin toplam puanları ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının alt boyutlarından bilgiyi arama ($r=,750$), bilgiyi analiz etme ($r=,703$), bilgiyi alma ve yayma ($r=,722$) ve bilgiyi saklama hatırlama ve kullanıma koyma boyutu ($r=,770$) arasında iyi düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkisi vardır ($p<0,001$).

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmada okulların sosyal sermayesi ile okulların örgütsel öğrenme mekanizmaları arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak ve aynı zamanda okulların sosyal sermaye düzeyleri ile örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.

Sosyal sermayenin bağlılık boyutunun okullarda kullanılma düzeyi araştırmada “çoğu zaman” seviyesinde çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin okullara bağlılık düzeylerinin iyi durumda olduğu söylenebilir. Bu bulgular, Köybaşı (2016), Candan, Canbolat ve Öksüz (2016), Buluç (2009), Sezgin (2010), Aslan ve Bakır (2014), Polatcan (2017) ve Nwokolo ve Anyamene'nin (2016), çalışmalarında elde ettikleri öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu bulgularını desteklemektedir. Balcı (2003), örgüte bağlılık düzeyi yüksek olan bireylerin örgütsel etkinliklere katılımının ve iş doyumunun yüksek olacağını ve bu vesile ile işten ayrılma isteğinin düşük olacağını belirtmiştir. Aynı şekilde Balay (2000), örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan bireylerin örgütün amaç ve değerlerine hizmet etme konusunda daha istekli olduğunu vurgulamıştır. Cohen ve Prusak (2001), aidiyet duygusunun yükselmesinin grup veya takımla iş birliği ve iletişim kurma isteğini arttıracaklarını öne sürmüştür. Okulların belirlenen hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenlerin okullarını benimsemesi kendilerini okulun bir parçası olarak görmesi okul için büyük avantaj sağlayacaktır. Kendisini örgüte bağlı hisseden öğretmenler okul için gerekli özveriye gösterecek ve okulun başarısının artmasına büyük katkı sunacaktır. Örgüte bağlılığı yüksek olan öğretmenler, iletişim kurma, sosyal etkinliklere ve faaliyetlere katılım konusunda istekli olacak ve dolayısıyla sosyal sermayenin diğer alt boyutlarına da etkisi olacaktır.

Sosyal sermayenin diğer alt boyutlarından olan iletişim ve sosyal etkileşim düzeyleri araştırmaya katılan öğretmen görüşlerine göre yüksek çıkmıştır. Bu bulgular, Sağlam (2016), Cemaloğlu ve Kılınç (2012), Zayim ve Kondakçı (2014),

Karaçay Şevik (2012), Gökdoğan (2012), Öztürk ve Aydın (2012) ve Güneş'in (2014) yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmekte iken Yıldız (2013) ve Polatcan'ın (2017) yaptığı araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Birbirleriyle iletişim kuramayan ve birbirinden kopuk ve bunu sonucunda sosyal etkileşimin zayıf olduğu örgütlerin, üyeleri arasında ne bir bağlantı ne de üyelerin örgütsel özveri konusunda gönüllü katılımları söz konusudur. Putnam'a (2000) göre, bu örgütler aktif katılım ve sosyal etkileşim arasındaki bağı kopararak sosyal sermayenin tükenmesine neden olmaktadır. Nitekim Putnam (2000), sosyal etkileşimin olmadığı örgütlerde sosyal sermayenin kendisini geliştirecek imkânı bulamadığını ifade etmiştir. Bir örgütün başarılı olabilmesi ve iş gücünün ergonomik şekilde kullanılabilmesi için kişiler arası iletişim ve etkileşimin önemi çok büyüktür. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kendi aralarındaki sosyal aktivitelere ve paylaşımlara açık olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sosyal aktivitelere ve paylaşımlara açık olan okulların sosyal etkileşim yönü kuvvetli olacak ve bu da sosyal sermayeye artı değer katacaktır.

Araştırmada güven boyutundaki ortalama “çoğu zaman” seviyesinde yani yüksek sayılabilecek bir düzeyde çıkmıştır. Bu bulgu Ekinci (2008) ve Kahraman'ın (2016) çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Fukuyama (2005), ekonomik ve toplumsal refaha ulaşmak isteyen bir toplumda en önemli unsurun güven olduğunu ifade etmiştir. Okullarda beraber çalışan öğretmen, yönetici ve diğer personelin birbirlerine karşı besledikleri bu yüksek güven duygusu daha refah bir iş ortamı sağlayacak ve sonucunda başarıyı getirecektir. Birbirine güvenmeyen sürekli birbirinin arkasından konuşan, sürekli açık arayan bir öğretmen topluluğunun olduğu okuldan başarı beklemek hiç akıllıca bir iş değildir.

Öğretmenlerin işbirliği-sosyal ağlar ve katılım boyutundaki puan ortalamaları çoğu zaman düzeyinde yani iyi kabul edilebilecek düzeyde çıkmıştır. Buna rağmen bu boyut diğer boyutlara göre en düşük ortalamaya sahip alt boyutlardan birisidir. Sosyal sermayenin alt boyutu olan katılım düzeyinin diğerlerine göre düşük çıkması okullar için üzerinde durulması gereken bir durumdur. Bazı örgütler alanında uzman ve yetenekli kişilere, mükemmel bir şekilde düzenlenmiş süreçlere ve döneminin en

iyi teknolojisine sahip olmasına rağmen yine de başarısızdırlar. Kişiler arası sürtüşmeler, herkesin birbirinden kuşkulması, yüksek işgücü devrinin ortaya çıkardığı karmaşa ve insanların birbirleriyle örtüşmeyen hatta zıt olan amaçlar doğrultusunda çalışmalarını örgütün sağlıklı bir şekilde çalışmasının önündeki en büyük engeldir.

Araştırmanın sonuçlarına göre alt boyutlar düzeyinde en yüksek aritmetik ortalamaların “Farklılıklara Tolerans ve Normların Paylaşımı” ve “Güven” , en düşük aritmetik ortalamaların ise “Örgütsel Bağlılık” ve “İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım” boyutunda olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Ekinci (2008) ve Kahraman (2016) araştırmalarında, güven ve farklılıklara tolerans boyutu yüksek çıkarken örgütsel bağlılık, iletişim-sosyal etkileşim ve işbirliği-sosyal ağlar boyutu diğerlerine göre daha düşük çıkmıştır. Aydemir (2011) ise sosyal sermaye düzeyi ile ilgili yaptığı araştırmasında alt boyutlardan en düşük düzeye sahip olanları katılım, güven ve farklılıklara tolerans olarak buluştur. Bu sonuçlar araştırmanın güven ve farklılıklar tolerans konusundaki bulgularla örtüşmemektedir.

Okulların sosyal sermaye düzeyleri toplam puan ortalamaları çoğu zaman ($X=3,54$) düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuca göre okulların sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına paralel olarak Püsküllüoğlu (2015), öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, Akman (2017), öğretmen algılarına göre okulların sosyal sermaye düzeyinin orta düzeyde olduğunu, Novak, Doubova ve Kawachi (2016) ise öğrenci algılarına göre okulların sosyal sermaye düzeyinin düşük olduğunu belirtmiştir. Hanifan sosyal sermaye kavramını, kırsaldaki okulun etkililiğini artırmak için bireyler arası ilişkilerin önemli olduğuna vurgu yapmak için kullanmıştır (Hanifan 1916: 130, akt. Püsküllüoğlu, 2015). Okulların sosyal sermaye seviyesinin yüksek olması, okullarda yüksek maliyetle yapılabilecek olan iş ve eylemler daha düşük maliyetlerle yapılması fırsatı sağlayacaktır. Hatta bazen parayla bile yaptırılmayacak işler halk dilindeki tanıdıklar veya hatır-gönül ilişkileri vasıtasıyla daha kısa zaman içerisinde yapılması imkânı sunacaktır. Bu durum okullar için gerçekten çok büyük bir avantajdır. Gerek ekonomik, gerek çevre

açısından dezavantajlı konumunda bulunan okulların, daha elverişli imkânlarla sahip okullarla nispeten eşit şartlarda yarışabilmesi sahip olduğu yüksek sosyal sermaye düzeyi sayesinde. Örneğin taşrada bulunan ve kıt imkânlarla sahip bir okuldaki öğrenciler ile her türlü imkâna sahip en gözde okuldaki öğrenciler arasında olan fırsat ve imkân eşitsizliğini azaltmanın en güzel ilacı sosyal sermayedir diyebiliriz.

Okulların sosyal sermaye düzeyinin araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine göre herhangi bir farklılığın olup olmadığının saptanması için yapılan test sonuçlarına göre; sadece okulların örgütsel bağlılık alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bunun dışında sosyal sermayenin tüm alt boyut ve toplam puanları, cinsiyet, kıdem, öğretmen sayısı, okuldaki görev süresi ve okul müdürü ile görev süresi değişkenlerine göre herhangi bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Farklı bir ifade ile öğretmenlerin cinsiyetinin, kıdeminin, okulundaki öğretmen sayısının, okulundaki görev süresinin ve okul müdürü ile birlikte çalışma süresinin farklılaşması okuldaki sosyal sermaye algısında herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı anlaşılmıştır.

Okullardaki sosyal sermaye düzeyi öğretmenlerin cinsiyetine göre farklılaşmaması, erkek ve kadın öğretmenlerin okulun sosyal sermayesi hakkındaki görüşlerinde paralellik olduğunu göstermektedir. Ekinci (2008) çalışmasında; sosyal sermayenin örgütsel bağlılık ve işbirliği-sosyal ağlar-katılım boyutlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini, diğer boyutların hiçbirinde ve toplam puanda herhangi bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir. Polatcan (2017) yaptığı çalışmada okulların sosyal sermaye düzeyinin cinsiyet faktörüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Aynı araştırmada örgütsel bağlılık ve iletişim-sosyal etkileşim alt boyut düzeylerinin cinsiyet faktörüne göre farklılaştığı ancak işbirliği-sosyal ağlar-katılım ve güven alt boyut düzeylerinin farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Okullardaki kadın veya erkek öğretmenlere göre sosyal sermaye algılarının farklılaşmamasından dolayı, okullarda cinsiyet faktörünün sosyal sermaye düzeyini etkilemediğini söyleyebiliriz.

Sosyal sermaye düzeylerinin kıdem değişkenine göre hiçbir alt boyut ve toplam puan düzeyinde farklılaşmaması, literatür de birçok araştırma ile çelişmektedir.

Örneğin Ekinci (2008), Polatcan (2017) ve Şahin,bAkan ve Başar'ın (2014) çalışmalarında tam zıt sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanında Şahin ve Ada (2013) ve Garipoğlu'nun (2013) yaptığı araştırmalar bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Kıdemi düşük olan öğretmenler okulun sosyal sermayesine katkısı kısıtlı olabilirken aynı şekilde kıdemi ilerlemiş öğretmenlerin de artık okul dışındaki özel hayatlarıyla (çocuk, geçim sıkıntısı vb.) daha çok ilgilenmek zorunda oldukları için katkıları kısıtlı olabilir. Diğer bir ifade ile kıdemli öğretmenlerin sosyal sermaye algısı kıdemi az olan öğretmenlere göre daha yüksek olması beklenirken bahsedilen şartlardan ötürü farklı kıdemdeki öğretmenlerin sosyal sermaye seviyeleri paralellik göstermektedir.

Araştırma sonucunda, okuldaki öğretmen sayısına göre okulların sosyal sermaye düzeylerinde herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bu durum sosyal sermayenin bütün alt boyutlarında da aynıdır. Okuldaki öğretmenler arası sosyal ağlar, kişiler arası iletişim, güven, bağlılık ve farklılıklara tolerans gibi sosyal sermayenin alt boyutları okuldaki öğretmen sayısına göre herhangi bir farklılık oluşturmadığı anlaşılmaktadır. Okulların sosyal sermayesi okuldaki öğretmen sayısına göre bir değişiklik göstermemektedir.

Araştırma yapılmadan önce bir öğretmenin mevcut okulundaki görev süresi ve mevcut okul müdürü ile beraber çalışma süresinin örgüte bağlılığı, kişiler arası iletişimi, güveni yani kısacası okulun sosyal sermaye düzeyini etkileyebileceği düşünüldüğünden araştırmada değişkenler içerisinde yer verilmiştir. Ancak araştırma sonucuna göre bu değişkenlerin okulun sosyal sermaye düzeyinde herhangi farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Şimşek (2013) ve Polatcan (2017) çalışmalarında sosyal sermaye düzeylerinin okuldaki çalışma süresine herhangi bir farklılığının olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu veriler araştırmanın verileri ile örtüşmekte iken Şahin ve Başar'ın (2014) araştırması ile örtüşmemektedir. Yakın zaman önce öğretmenlerin rotasyon sürecine tabi olacağı haberlerinden dolayı öğretmenlerin mağdur olmamak için yer değişikliği yaptığı için bir öğretmenin bir okulda çok uzun süre kalmadığı ve sürekli bir sirkülasyon olduğu düşünüldüğünden bu değişkenin etkisi ölçülememiş olabilir. Bir okul müdürünün de 4+4 kuralından dolayı bir okulda uzun süre görev

yapamadığı ve yakın zaman önce birçok okul müdürünün yer değişikliği yaptığı göz önünde bulundurulduğunda aynı durumun okul müdürleri için geçerli olduğu düşünülmektedir.

Okulların sosyal sermaye düzeylerinin okul türü (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre farklılık olup olmadığına ilişkin yapılan test sonuçlarına göre; okulların sosyal sermaye düzeylerinin toplam puanları ve bütün alt boyut puanları anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bütün alt boyut ve toplam puanlara bakıldığında ilkokul öğretmenlerin puan ortalamalarının en yüksek olduğu; lise öğretmenlerinin ise en düşük olduğu görülmektedir. Okul türü bakımından ortaya çıkan bu farklılıkla paralellik gösteren sonuçlar olduğu gibi tam tersi sonuçların çıktığı araştırmalar da vardır. Örneğin Polatcan (2017) çalışmasında okulların sosyal sermaye düzeyinin okul türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşması araştırma sonucuyla paralellik gösterirken; Şahin'in (2011) araştırmasında herhangi farklılık olmaması araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Alt boyut düzeyinde yapılan araştırmalarla karşılaştırma yapıldığında ise; Polatcan (2017) örgütsel bağlılık ve güven alt boyut puanlarını okul türüne göre farklılaştığı sonucuna ulaşırken; işbirliği-sosyal ağlar-katılım alt boyut puanlarının okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal sermayenin güven alt boyut puanları okul türüne göre, Çintay (2013), Özer, Demirbaş, Üstüner ve Cömert (2016) ve Ertürk'ün (2016) çalışmalarında anlamlı bir farklılık vardır.

İlkokulda görev yapan öğretmenler öğrencilerin yaşları dolayısıyla veliler ve diğer zümre öğretmenlerle daha sık ilişki kurmak zorunda oldukları için bu durum sosyal sermaye düzeylerini olumlu yönde etkilemiş olabilir. İlkokul öğrencisi hayatı daha yeni tanımaya başladıkları için daha fazla ilgi ve alakaya ihtiyaç duyarlar. Bundan dolayı ilkokul öğretmenlerinin anne şefkati ile öğrencilerine yaklaşmaları onlara kendilerini sevdirebilmeleri için paydaşları ile daha fazla iletişim ve diyalog kurmak zorundadır. Bundan dolayı ilkokullardaki sosyal sermaye düzeylerinin daha fazla olması doğal bir sonuç olarak düşünülebilir. Lise de görev yapan öğretmenlerin ise tam aksine artık öğrencilerin kişiliği oturduğu için veli-öğretmen ve öğretmen-

öğretmen arası ilişkiler nispeten daha az olması beklenir. Bu yüzden ilkokuldan liseye doğru gidildikçe sosyal sermaye düzeylerinin azalması olağan bir durumdur.

Araştırmada güven alt boyut puanlarının liselerde belirgin bir şekilde düşük çıktığı görülmüştür. Ersözlü (2008), güvenin tesis edilmediği örgütlerin başarılı olması pek muhtemel olmadığını belirtmiştir. Bu durum liselerdeki eğitim öğretimin kalitesi açısından oldukça dikkat edilmesi gereken bir unsurdur. Liseler genelde büyük ve kalabalık yerleşim merkezlerinde oldukları bilinen bir gerçektir. Büyük yerleşim yerlerinde öğretmenler arası bir gruplaşma ve herkesin kendisini ait olarak gördüğü bir grubu olduğundan dolayı kişiler arası güven düzeyi düşük çıkmış olabilir. Güven duygusunun oluşumunda iletişim başlangıç sürecini oluşturur. İlkokullarda iletişim seviyesinin yüksek olması sonucu güven düzeyinin yüksek olması sonucunu destekler. Bu durum aynı zamanda araştırmanın iç tutarlılığının da bir kanıtı olarak sunulabilir.

Sosyal sermaye düzeyinde yerleşim yerine göre farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan test sonuçlarına göre; sosyal sermayenin örgütsel bağlılık alt boyutu hariç diğer bütün boyutlarında ve toplam puanda anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Köy veya kasabalardaki okulların sosyal sermaye düzeyi belirgin olarak ilçe merkezinde bulunan okullardan ve il merkezinde bulunan okullardan daha yüksektir. Aynı şekilde ilçe merkezinde bulunan okulların sosyal sermaye düzeyi il merkezinde bulunan okullara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Başka bir ifade ile en düşük sosyal sermaye düzeyine sahip okullar il merkezinde bulunan okullar olurken, en yüksek sosyal sermaye düzeyine sahip olan okullar köy veya kasabada bulunan okullar olmuştur. Güngör (2011) de çalışmasında köy okullarının sosyal sermaye düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Köy veya kasabalarda bulunan okullar ilçe merkezi ve il merkezinde bulunan okullara göre daha küçük, öğrenci ve öğretmen sayısı az olduğu için kişiler arası iletişim, güven, sosyal ağlar, etkileşim ve farklılıklara tolerans gibi kavramlar daha güçlü yani sosyal sermaye düzeyi daha yüksek çıkmaktadır. Bu durum aslında çok şaşılabilecek bir durum değildir. Çünkü köy okullarında çalışan öğretmenler mecburen birbirleri ile daha fazla iletişim içerisinde olacak ve bu vesile ile daha güçlü ağlar

sayesinde yüksek bir sosyal sermaye sahibi olacaklardır. İl merkezinde bulunan öğretmenler ise herkesin kendi çevresi kendi arkadaş gurubu olacak ve okul dışında rahatlıkla çevre edinebilecekleri için okuldaki çalışma arkadaşlarıyla çok fazla bir ilişki içerisinde bulunmayacaktır. Oysaki köyde çalışan öğretmenler bir nevi birbiriyle ilişki kurmak sürekli bir iletişim içerisinde olmak ve birbirlerine yardımcı olmak zorundadır.

Araştırma sonucuna göre okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyi öğretmenlere göre “bilgiyi alma ve yayma” boyutu hariç diğer tüm boyutlarda ve toplam puanda çok katılıyorum düzeyindedir. Bilgiyi alma ve yayma boyutu ise orta düzeyde katılıyorum seviyesindedir. Buradan hareketle okullarda öğrenme mekanizmaların aslında iyi durumda olduğunu fakat eksiklerinin de olduğunu söyleyebiliriz. Erdem ve Uçar (2013), öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algılarını orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ömür (2014), öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu ve benzer bir şekilde Ünal (2014) bilgiyi alma ve yayma boyutu hariç diğer boyutların kullanılma düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Yetim (2015), öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin algılarının devlet okullarında bilgiyi arama boyutu hariç orta düzeyde; özel okullarda ise bilgiyi arama boyutu hariç diğer boyutların üst düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada bilgiyi alma ve yayma boyutu orta düzeyde katılıyorum seviyesinde çıkmıştır. Bu sonuca paralel olarak da Ünal (2014) ve Yetim (2015), araştırmalarında bilgiyi alma ve yayma boyutu, “orta düzeyde katılıyorum” olarak bulmuştur ve bu boyut diğer boyutlara göre en düşük ortalamaya sahiptir. Benzer şekilde Ünal (2006), örgüt kültürünün öğrenmeye orta düzeyde katkı sağladığını belirtmiştir. Güçlü ve Türkoğlu (2003), öğretmenlerin öğrenen organizasyon ile ilgili algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Örgütler, ihtiyaç duyduğu bilgileri çeşitli yollardan elde ederler. Örgütlerin önceden sahip olduğu bilgi ve tecrübeler yeni bilgilerin kaynağını oluşturur (Yılmaz ve Karahan 2010). Huber’e (1991) göre, bir örgütte bilginin dağıtılması, o örgütte örgütsel öğrenmenin hangi

genişlikte gerçekleştiğini etkilemektedir. Schechter'e (2008) göre bilgiyi alma ve yayma boyutu, öğretmenlere bilginin sağlanması ve örgütte yayılması sürecini içermektedir. Bu yüzden bilgiyi alma ve yayma boyutunun diğerlerine göre düşük çıkması; okulların bilgiyi elde etme ve elde edilen bilginin yayılarak örgütün malı olması aşamasında eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Örgüt ya bilgiyi elde edemiyor ya da bilgiyi elde etse dahi bu bilgi yayılmadığı için kişisel bilgi olarak kalıyor ve örgütsel öğrenme gerçekleşmiyor demektir. Bu durum, okullarda öğrenme sürecinin kurumsal olarak ele alınmadığı, okul yöneticileri tarafından buna dönük çalışmalara yer verilmediği ve öğrenmenin öğretmenin gayretine ve tesadüfe bırakıldığını göstermektedir.

Örgütsel öğrenme mekanizmalarının alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip olan boyutun bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma boyutunun olduğu görülmektedir. Yetim (2015) de çalışmasında bilgiyi saklama alt boyut puan ortalamasının diğer alt boyutlar içerisinde en yüksek olduğu sonucuna ulaşması araştırma sonucumuzla örtüşmektedir. Örgütsel hafıza, bilginin gelecekte kullanılmak üzere saklandığı yerdir (Ünal, 2006). Örgütsel hafıza öğrenmenin son aşaması değil aslında her aşamasında ihtiyaç duyulan bir olgudur. Örgütte daha önceden örgütsel hafızaya aktarılmış olan kazanımlar, tecrübeler ve örgüt yaşamışlıkları gerek duyulduğunda tekrar çağırılması sayesinde örgüt yeniden öğrenme zahmetinden kurtulmuş olacaktır. Örgütsel hafızaya aktarılmış kazanımlar, ilerleyen zamanlarda da kullanılması sayesinde “tekerleğin yeniden icadı” zahmetinden de kaçınılmasını sağlanacaktır (Aydemir, 2018). Bu vesile ile okullardaki bireysel bilginin örgütün bilgisi haline dönüşmesi çok önemlidir. Örgütü oluşturan kişilerin sahip oldukları bilgi, beceri tecrübe kazanımları örgütün diğer elemanlarına aktarılması sağlanılmazsa o bilgi örgütsel hafızaya atılamaz. Dolayısıyla o kişi örgütten ayrıldığı zaman onca kazanımda onunla birlikte gider.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyinin, cinsiyet, kıdem, okuldaki görev süresi ve okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Özetle öğretmenin cinsiyeti, kıdemi, okulundaki görev süresi ve okul

müdürü ile birlikte çalışma süresinin öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyine yönelik algılarında anlamlı bir farklılığa sebep olmamaktadır. Ömür (2014) de araştırma sonucuna paralel olarak öğretmenlerin kıdemine, cinsiyetine ve okuldaki çalışma süresine göre öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulmuştur. Yetim (2015) ise çalışmasında kıdem değişkeninin herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın araştırma sonucuna ters olarak Yetim (2015), aynı çalışmasında öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyi hakkında kadın öğretmenlerin algılarının erkek öğretmenlerin algılarına nazaran daha fazla olduğu sonucu çıkmıştır. Menteşe (2013), cinsiyet değişkenine göre örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yetim (2015) araştırma sonucuna zıt olarak; bilgiyi arama boyutu dışındaki diğer boyutların, okul müdürü ile birlikte çalışma süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Eldeki bulgular, bir okuldaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına katılımın (zümre ve kurul toplantıları, hizmet içi eğitimler vs.) kıdem, cinsiyet, örgütsel kıdem ve müdürle birlikte çalışma süresine göre değişiklik göstermediğinden böyle bir sonuç çıkması gayet doğaldır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okulundaki öğretmen sayısına göre öğrenme mekanizmalarından sadece bilgiyi analiz etme boyutunun kullanılma düzeyinde anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmen sayısı 23-44 arasında olan okullardaki öğretmenlerin bilgiyi analiz etme düzeyi, okuldaki öğretmen sayısı 1-22 arası olan öğretmenlerden anlamlı şekilde daha yüksektir. Fakat öğretmen sayısı 45 ve daha fazla olan okullardaki bilgiyi analiz etme düzeyi öğretmen sayısı 23-44 arası olan okullara göre daha düşüktür. Yetim (2015) ve Ömür (2014)'ün çalışma sonuçları araştırma sonucuyla paralellik göstermektedir. Bir okuldaki bilgiyi analiz etme düzeyinin iyi olabilmesi için okuldaki öğretmen sayısının ne çok az ne de çok fazla olması gerekmektedir. Öğretmen sayısı orta düzeyde (23-44) olan okullarda bilgiyi analiz etme düzeyi daha yüksektir. Öğretmen sayısının çok az olduğu okullarda bilginin edinilmesi paylaşılması ve bir örgüt ortamının oluşması güç olurken, öğretmen sayısının çok fazla okullarda ise öğretmenlerin birbirini çok iyi tanımamasından dolayı paylaşımlar çok düşük düzeyde olmaktadır diyebiliriz.

Örgütsel öğrenme mekanizmalarının bilgiyi arama, bilgiyi analiz etme ve bilgiyi alma ve yayma alt boyut puanları okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Bilgiyi arama düzeyi ilkokullarda diğer okullara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Araştırma sonucuna zıt olarak Ünal (2014) çalışmasında okullarda bilgiyi arama boyutuyla ilgili uygulamaların okul türüne göre farklılaşmadığını belirtmiştir. Ünal (2014), araştırma sonucumuza paralel olarak ilköğretim (ilkokul-ortaokul) okullarında çalışan öğretmenlerin bilgiyi analiz etme boyutunun ortaöğretim (lise) okullarında görev yapan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ünal ve Çelik'in (2013) yaptığı çalışma sonucuna göre ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının ortaöğretim okullarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgulardan yola çıkarak, ilkokul öğretmenlerinin bilgiyi arama ile ilgili etkinliklere daha çok önem verdikleri ve bunun için daha çok çaba gösterdiklerini söyleyebiliriz. Örgütün öğrenmesi için öncelikle bilgiyi araması bilgiye ihtiyacının olduğunun farkına varması gerekmektedir. Bir okulda bilgi aramak için yapılabilecek etkinlikler; toplantı, seminer, zümre toplantıları vb. olarak sıralanabilir. Bu etkinlikler ilkokul öğretmenlerinde ortaokul ve lise öğretmenlerine göre belirgin bir şekilde daha yüksek olması; ilkokuldaki öğretmenlerin bilgiyi arama konusundaki isteklerinin daha üst seviyede olduğunu göstermektedir.

Bilgiyi analiz etme boyutu ile ilgili uygulamaların okul türü değişkenine göre farklılık göstermektedir. Liselerde görev yapan öğretmenlerin bilgiyi analiz etme uygulamaları ile ilgili görüşleri ortaokul ve ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bilgiyi analiz etme boyutu hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Bu durum liselerde görev yapan öğretmenlerin, kişisel bilgiyi diğer arkadaşlarıyla paylaşma, onlarla birlikte bilgi üzerinde yorum yapma çıkarımda bulunma ve bilginin örgütsel bilgiye dönüşmesi gibi konularda diğer okullara göre başarısız olduğu söylenebilir.

Eldeki verilere göre bilgiyi alma ve yayma boyutuyla ilgili uygulamaların okul türü değişkenine göre farklılaşmaktadır. Ünal (2014) ise araştırmasında bilgiyi alma ve yayma boyutunda okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını ifade etmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre bilgiyi alma ve yayma boyutu hakkındaki algıları anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Başka bir ifade ile ilkokul öğretmenlerinin bilgiyi alma ve yayma konusundaki uygulamalara katılımları diğer okullara göre daha yüksektir. Bilginin başka birisinden veya başka bir gruptan alınması, diğer arkadaşlarla paylaşılması örgütsel öğrenme için kilit bir rol oynar. Aksi takdirde öğrenme bireysel düzeyde kalır ve örgütsel öğrenme gerçekleşmez. Bu bakımdan ilkokullar örgütsel öğrenme konusunda diğer okullara göre daha avantajlıdır. Ortaokul ve liselerde ise aynı başarının elde edilebilmesi için kurum müdürleri ilkokul öğretmenleri ile iletişim halinde olup yapılan uygulamalarla ilgili bilgiler alıp kendi okullarında da bu uygulamaları yapmaya çalışması gerekir.

Yerleşim yeri değişkenine göre yapılan test sonuçlarına göre, örgütsel öğrenme mekanizmalarının bütün alt boyutları ve toplam puanlarında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Köy-kasaba ve ilçe merkezinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyi il merkezinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Ünal (2014), sadece bilgiyi analiz etme boyutunda yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu; diğer boyutlarda ise herhangi bir farklılığın olmadığını ifade etmiştir. Fakat Ünal'ın (2014) ulaştığı sonucunda, araştırmamızın sonucunun tam tersi bir durum söz konusudur. O araştırmada büyükşehirde çalışan öğretmenlerin örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyinin ilçe merkezinde çalışan okullara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumu da il merkezinde çalışan öğretmenlerin kıdeminin yüksek olduğu ve bu sebeple öğrenen örgüt algılarının da yüksek olabileceğini dile getirmiştir. Bizim araştırma da ise kıdem değişkeninin herhangi bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmıştık. Bu yüzden ortaya çıkan bu sonucun kıdem değişkeni ile açıklanamayacağı ortadadır.

Köy-kasaba ve ilçe merkezindeki okullarında çalışan öğretmenlerin, etkinlik, toplantı ve eğitim gibi örgütsel öğrenmeyi arttırıcı uygulamaların daha sık yapıldığı ve kurum müdürünün bu konudaki çalışmalara daha sık yer verdiği söylenebilir. Aslında il merkezindeki okulların çalışma olanakları, çevre şartları ve ulaşımı köy okullarına göre daha iyi olduğundan bu okulların örgütsel öğrenme konusunda daha istekli ve gayretli olması beklenir. Ancak bu durumun tam zıttı bir durum söz konusudur. Köy okullarında imkânlar kısıtlı olsa da öğretmenler kendilerini okula daha ait hissettiklerinden okulun başarısı için daha hırslı olmaktadır. Bu yüzden okulları ile duygusal bir bağlılık içerisinde oldukları için okullarla ilgili olumsuz bir durumu beyan etmemiş olabilirler. Üstelik bu okullar küçük olduğu için kişiler arası iletişim daha sıcak ve samimidir.

Örgütsel öğrenme mekanizmalarının bütün alt boyut düzeylerinin köy veya kasaba okullarında daha yüksek olduğu araştırma sonuçlarında görülmektedir. Köy veya kasabada çalışan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu il veya ilçe merkezlerinde ikamet ettiklerinden servisle okula gelmektedirler. Köy veya kasabada çalışan öğretmenler öğle aralarında ve aradaki boş derslerinde bile ulaşım sıkıntısı olduğu için okullarında beklemektedir. Bu durumda öğretmenler ister istemez arkadaşlarıyla daha sık vakit geçirecek ve bu vakitlerde öğrencilerin başarısı, okulun sorunları ve öğretim yöntemleri ile ilgili sürekli bir bilgi alışverişi içerisinde olacaklardır. Boş zamanlarda herkes birbirlerine deneyimlerini ve tecrübelerini aktaracak ve bu vesile ile örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi kolaylaşacaktır. Köy veya kasabadaki okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını daha sık kullanmalarının nedeni bu duruma bağlanabilir.

Araştırmadan elde edilen verilere göre okulların sosyal sermaye düzeyi ile örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri arasında pozitif yönlü ve mükemmel düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Sosyal sermayenin bütün alt boyutları ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının bütün alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler vardır. İlgili literatür incelendiğinde; okulların sosyal sermayesi ile örgütsel öğrenme mekanizmaları arasındaki ilişkinin incelendiği

bir çalışmaya ulaşamamıştır. Sosyal sermayenin başka değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği bazı çalışmalar şu şekildedir:

Polatcan (2017), sosyal sermaye ile yenileşme iklimi arasında pozitif yönlü ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu; İpek (2018), Arslanoğlu (2014) ve Ersözlü (2008) sosyal sermaye düzeyi ile iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu; Eker (2014), sosyal sermaye düzeyi ile örgütsel özdeşleşme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu; Püsküllüoğlu (2015) okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyi algıları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını; Akman (2017), sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmeleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu; Akman ve Abaslı (2017), öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyi ile örgütsel yaratıcılık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Chazon (2009), “öğrenen örgüt” ve “sosyal sermaye” kavramlarının araştırmanın temelini aldığı çalışmasında; sosyal sermayenin, öğrenen örgüt ve iş memnuniyeti arasında köprü görevi görüp görmediğini araştırmış ve bunlar arasında iyi bir uyum olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bil (2018) çalışmasında, öğrenen örgüt ile örgütsel güven arasında ve öğrenen örgüt ile iş doyumunu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ömür (2014) ise çalışmasında, lise yöneticilerinin yönetim becerileri ile örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okulların sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olması okuldaki iletişimin, yardımlaşmanın, bağlılığın, hoşgörünün, güvenin, etkileşimin ve sosyal aktivitelere katılım düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Okullarda örgütsel öğrenmenin oluşabilmesi için de öğretmenlerin bir ekip olarak bilgiye ulaşmaları, bilgiyi analiz etmeleri, paylaşımları ve okulu oluşturan tüm paydaşların sıkı bir iletişim ve etkileşim içerisinde olması beklenir. Bu yüzden de okulların sosyal sermaye seviyesi ile örgütsel öğrenme düzeyi arasında pozitif bir ilişkinin çıkması olağan bir durumdur.

Araştırma sonucuna göre ilkokulların sosyal sermaye düzeyleri ve örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri diğer okullara göre daha yüksek

çıkması pozitif yönlü ilişki olmasını destekler niteliktedir. Aynı şekilde yerleşim yerlerine göre yapılan analiz sonuçlarında da köy-kasaba okullarının hem sosyal sermaye hem de örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri aynı şekilde yüksek çıkmıştır. Köy-kasaba okullarının sosyal sermaye düzeylerinin daha yüksek çıkması oradaki öğretmenler arasındaki iletişim ve etkileşim düzeyinin daha yüksek olması ve buna bağlı olarak bireysel bilginin örgütsel bilgi haline dönüşebilmesinin daha kolay olması gayet mantıklıdır.

Sosyal sermaye bir örgütün başarılı olabilmesi için kritik öneme sahiptir. Çünkü sosyal sermayesi kuvvetli olan fakat kısıtlı olanakları olan okullar, diğer okullarla olan farkı ortadan kaldırmak için bir şansları olacaktır. Bir okulun ekonomik olarak gücü zayıf olabilir ancak bu okul çevresiyle ve paydaşlarıyla iyi ilişkiler kurar ve bulunduğu çevrede bir güven inşa ederse belki de ekonomik güçle yapamayacağı birçok işi rahatlıkla halledebilecek konuma gelecektir.

Örgütsel öğrenme, örgütü oluşturan tüm bireylerin katılımıyla örgüt içinde norm, davranış ve değerlerin geliştirilmesi sonucu ortaya çıkan, ortak kararlar, normlar ve deneyimler sonucu ortaya çıkan bir olgudur (Probst ve Büchel'den aktaran Yazıcı, 2001). Örgütsel öğrenmenin bu tanımına göre, okul örgütünü oluşturan paydaşların birlikte çalışmayı öğrenmesi gerekmektedir. İnsanların birlikte çalışabilmesi için okulda bir güven ortamının olması gerekmektedir. Öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmalarını, deneyimlerini paylaşmaları ve karşılaştıkları zorluklar hakkında birbirleri ile yardımlaşmaları gerekmektedir. Örgütün öğrenen bir örgüt olabilmesi için yapılan hataların düzeltilmesi amacıyla herkes kendi görüşünü demokratik bir ortamda rahatça ifade edebilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenler arası iletişimin, işbirliğinin, katılımın ve güvenin iyi durumda olması gerekmektedir. Aydın (2012), öğrenen örgütlerde fikirlere saygı duyulduğunu ve yaratıcı fikirler teşvik edilip ve ödüllendirildiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda örgüt üyelerinin arasında yüksek bir iş birliğinin olduğunu vurgulamıştır.

5.2. Sonuç

5.2.1. Birinci Alt Probleme İlgili Sonuçlar

- ❖ Okulların sosyal sermaye ve sosyal sermayenin tüm alt boyut seviyeleri ortanın üstü denilebilecek “çoğu zaman” düzeyindedir. En yüksek ortalamaya sahip olan alt boyut “farklılıklara tolerans ve normların paylaşımı” ($X=3,78$) iken en düşük ortalamaya sahip olan ise “örgütsel bağlılık” ve “işbirliği-sosyal ağlar ve katılım” ($X=3,45$) olmuştur. Okulların sosyal sermaye düzeylerinin yüksek denilebilecek bir düzeyde olması bunu kullanmasını bilen bir yönetici için büyük bir avantajdır. Ekonomik sermaye gün gelir tüketebilir ancak sosyal sermaye doğru uygulamalar yapıldığı sürece tükenmeyeceği gibi üstüne koyarak artacaktır. Bundan dolayı okul müdürleri bu durumu kullanarak okullara tahmin edilemeyecek büyük katkılar sağlayabilir.

5.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- ❖ Sosyal sermayenin örgütsel bağlılık alt boyut puanları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Bunun haricinde okulların sosyal sermayenin tüm alt boyut ve toplam puanları, “cinsiyet”, “kıdem”, “okuldaki görev süresi”, “okuldaki öğretmen sayısı” ve “mevcut okul müdürü ile birlikte çalışma süresi” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kıdemi, cinsiyeti, okuldaki görev süresi, okuldaki öğretmen sayısı ve mevcut okul müdürü ile birlikte çalışma süresi farklı olan öğretmenlerin sosyal sermayeye ilişkin algıları paralellik göstermektedir.
- ❖ Okulların sosyal sermaye ve tüm alt boyut seviyelerinde “okul türü” (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. İlkokulların sosyal sermaye seviyeleri diğer okullara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Liselerdeki sosyal sermaye düzeyleri de diğer okullara göre anlamlı bir şekilde daha düşüktür. Bu durum, “iletişim ve sosyal etkileşim” ve “işbirliği-sosyal ağlar ve katılım” boyutlarında da aynıdır. Sosyal sermayenin diğer alt boyutlarından olan; “Örgütsel bağlılık”, “güven” ve “farklılıklara tolerans ve normların paylaşımı” düzeyleri ise ilkokulların liselere göre, ortaokulların da liselere göre anlamlı bir şekilde

yüksektir. İlkokul ve ortaokullar arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okuldaki sosyal sermaye düzeyi diğer okullara göre yüksek çıkması, ilkokul öğretmenlerinin iletişimi, birbirine karşı olan güveni, sosyal etkinliklere katılımı, işbirliği içinde çalışmaları ve okullarına karşı besledikleri bağlılıkları daha kuvvetli olduğunu söyleyebiliriz.

- ❖ Okulların sosyal sermaye seviyelerinde ve “örgütsel bağlılık” hariç diğer tüm alt boyut seviyelerinde yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık vardır. İl merkezinde bulunan okulların sosyal sermaye seviyeleri, hem ilçe merkezinde bulunan hem de köy-kasabalarda bulunan okulların sosyal sermaye seviyelerine göre anlamlı bir şekilde düşüktür. İlçe merkezi ve köy-kasabalarda bulunan okullar arasında ise anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durum, “iletişim ve sosyal etkileşim”, “işbirliği-sosyal ağlar ve katılım” ve “farklılıklara tolerans ve normların paylaşımı” boyutlarında da geçerlidir. Sosyal sermayenin “güven” boyutunda ise yerleşim yeri değişkenine göre diğer boyutlarından farklı olarak bütün gruplar arasında farklılık vardır. İl merkezinde bulunan okulların güven düzeyi diğer yerleşim yerlerinde bulunan okullara göre anlamlı bir şekilde düşüktür. Aynı zamanda ilçe merkezinde bulunan okulların güven düzeyi de köy-kasabada bulunan okullarinkine göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Köy veya kasabada bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin çevrelerinde iletişim kurabilecekleri başkaca bir alternatifleri çok fazla olmadığı için aralarındaki ilişki daha kuvvetli ve samimidir. Kısacası köy-kasabada bulunan okullar sosyal sermaye açısından diğer okullara göre daha avantajlıdır diyebiliriz.

5.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- ❖ Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyi %71,2 düzeyindedir. Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanma düzeyinin “bilgiyi alma ve yayma” boyutu hariç diğer bütün alt boyut ve toplam puanları “çok katlıyorum” düzeyindedir. “Bilgiyi alma ve yayma” alt boyut ortalaması ise “orta düzeyde katlıyorum” seviyesindedir. Alt

boyutlar bazında en yüksek ortalamaya sahip olan boyut “bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma” ($X=3,73$) boyutu olurken; en düşük ortalamaya sahip olan ise “bilgiyi alma ve yayma” ($X=3,29$) boyutudur. Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri yüksek denilebilecek seviyede çıkması okullar için olumlu bir durumdur. Ancak bilgiyi alma ve yayma boyutunun nispeten düşük çıkması bu konudaki uygulamalar konusunda okulların kendisini geliştirmesi gerektiğini göstermektedir.

5.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- ❖ Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinde, “cinsiyet”, “kıdem”, “okuldaki görev süresi” ve “mevcut okul müdürü ile birlikte çalışma süresi” değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Örgütsel öğrenme mekanizmalarının bütün alt boyutlarında da durum aynıdır.
- ❖ Öğretmen sayısı değişkenine göre ise sadece “bilgiyi analiz etme” boyutunda anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmen sayısı 23-44 arasında olan okulların bilgiyi analiz etme düzeyleri, öğretmen sayısı 1-22 arasında olanlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. Diğer boyutlarda öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.
- ❖ Örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyleri okul türü (ilkokul-ortaokul-lise) değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Ancak “bilgiyi arama”, “analiz etme” ve “alma ve yayma” boyutlarında anlamlı bir farklılık vardır. İlkokulların, “Bilgiyi arama” ve “bilgiyi alma ve yayma” alt boyut puanları diğerlerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. İlkokul ve ortaokulların “Bilgiyi analiz etme” alt boyut puanları, liselerinkine göre anlamlı bir şekilde daha yüksektir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin kendilerinin bireysel sınıfları olduğu için daha çok sorumluluk sahibidirler. Bu öğretmenlerin başarısı veya başarısızlığı daha belirgin olarak görüleceğinden kendilerini sürekli geliştirmek ve öğrenmek zorunda hissetmektedirler diyebiliriz.

- ❖ Örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeylerinde yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık vardır. İl merkezinde bulunan okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri ilçe merkezi ve köy-kasabalarda bulunan okullarinkine göre anlamlı bir şekilde düşüktür. Köy okullarının örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri en yüksektir. İl merkezinde bulunan okulların “bilgiyi arama”, “bilgiyi analiz etme” ve “bilgiyi saklama, hatırlama ve kullanıma koyma” alt boyut düzeyleri ilçe merkezinde ve köy-kasabalarda bulunan okullarinkine göre anlamlı bir şekilde düşüktür. “Bilgiyi alma” alt boyut düzeyindeki farklılık il merkezi ile ilçe merkezinde bulunan okullar ve ilçe merkezi ile köy-kasabalarda bulunan okullar arasındadır. Köy ve kasabalarda bulunan okulların “bilgiyi alma” alt boyut düzeyleri hem ilçe merkezinde hem de il merkezinde bulunan okullarinkine göre anlamlı bir şekilde yüksektir. Köyde bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen bir okul olma yolunda diğer okullara göre daha başarılıdır. Bu okullardaki öğretmenler bilgiye ulaşma, analiz etme, yayma ve örgütsel hafızaya atma konusunda daha başarılı olmasının altında okuldaki öğretmenler arasında daha samimi ilişkiler olmasından kaynaklanan güvenilir bir ortamın olmasıdır diyebiliriz.

5.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

- ❖ Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri arasında pozitif yönde mükemmel düzeyde ve anlamlı bir ilişki vardır. Sosyal sermayenin tüm alt boyutları ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının tüm alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler vardır. Sosyal sermayesi yüksek olan okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeylerinin de yüksek olması veya bunun tam tersi olarak da her ikisinin de düşük olması iki değişken arasında bir uyumun olduğunu göstermektedir.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- ❖ Okulların sosyal sermaye düzeyinin artırılmasına yönelik olarak okul yöneticileri tarafından gerekli olan etkinlikler ve çalışmalar (sosyal faaliyetler, gönüllü katılımlar, geziler, eğitimler vb.) yapılabilir.
- ❖ Örgütsel bağlılık ve işbirliği sosyal ağlar katılım boyut puanları en düşük çıkmıştır. Bu yüzden okullarda, öğretmenlerin okula bağlılığını arttıracak ve işbirliği içerisinde bir uyum halinde çalışmalarının önünü açacak uygulamalara yer verilmelidir. Örneğin okul yöneticileri öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayacak söylemler, tutum ve davranışlar geliştirmelidir. Bu sayede kurumun kendisine değer verdiğini ve kendisini önemseydiğini hisseden öğretmen okulunu kendi evi gibi hissedecektir. Bunlar yapılırsa okulların sosyal sermayesi daha yüksek çıkacak ve buna bağlı olarak okulun öğrenen bir örgüt olmasının önü açılacaktır.
- ❖ Genel olarak ilkokulların sosyal sermaye düzeyi diğer okullara göre daha yüksek çıkmıştır. Aynı şekilde köy ve kasabalarda bulunan okulların sosyal sermaye düzeyi daha yüksek çıkmıştır. Sosyal sermaye de olduğu gibi örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyi de ilkokullarda ve köy-kasabalarda bulunan okullarda daha yüksek çıkmıştır. Bundan dolayı ilkokullarda ve köy-kasaba okullarında yapılan çalışmalar araştırılarak, bu uygulamaların diğer okullara uyarlanmasıyla sosyal sermayenin artırılmasının önü açılabilir. Bahsi geçen okul yöneticilerinin bir araya gelerek ve karşılıklı ziyaretler gerçekleştirerek fikir alışverişinde bulunmaları aynı olumlu havanın diğer okullarda da sağlanması başarılabılır. Öncelikli olarak okullarda öğretmenler arası işbirliğinin, güvenin artırılması için öğretmenlerin birlikte daha çok vakit geçirebileceği fırsatların oluşturulması gerekmektedir.
- ❖ Okulların örgütsel öğrenme mekanizmalarını kullanma düzeyleri iyi sayılabilecek düzeyde iken “bilgiyi alma ve yayma” boyutunun nispeten daha düşük çıkması; bu alandaki uygulamaların üzerinde durulması

gerektiğini göstermektedir. Bu konuda veri toplama aracındaki bu alt boyutla ilgili sorular neler yapılabileceği hakkında ipucu verecektir. Örneğin, okullarda, içerisinde güncel eğitim dergilerinin ve eğitimle ilgili popüler kitapların olduğu bir kitaplık oluşturulabilir. Öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izleyerek karşılıklı fikir alışverişi içerisinde bulunabilirler.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

- ❖ Köy- kasabalarda bulunan okullarda ve ilkokullarda sosyal sermaye düzeyinin yüksek çıkmasının nedenleri derinlemesine incelenebilmesi için nitel bir çalışma yapılabilir. Köy-kasabalarda bulunan okullarda ve ilkokullarda örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılma düzeyinin yüksek çıkmasının nedenlerinin derinlemesine incelenebilmesi için nitel bir çalışma yapılabilir.
- ❖ Bu çalışma sadece resmi okullarda yapılmıştır. Aynı çalışma resmi ve özel okullarda birlikte yapılarak karşılaştırma fırsatı elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, B.(2003). Geleceğin okul modelleri. *Felsefeci Dergisi*, 5 (1), 1-5.
- Akman, Y. (2017). Sosyal sermaye ve öğretmenlerin okulları ile özdeşleşmeleri ilişkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 263-281.
- Akman, Y. ve Abaslı, K. (2017). Sosyal sermaye ve örgütsel yaratıcılık arasındaki ilişkilerin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 6(2), 269–286.
- Altun, N., & Hira, İ. (2011). Suçu önlemede sosyal sermaye olarak sosyal kontrolden yararlanmak. *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 6(1), 111-124.
- Arslan, M. M. (2009). Teknik ve endüstri meslek lisesi öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 5(2), 274-288.
- Arslantaş, C . (2005). Algılanan adaletin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik görgül bir çalışma. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 264-281
- Arslanoğlu, A.E. (2014). *Sosyal sermaye farkındalığı ile ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki Diyarbakır İli örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, M. ve Bakır, A. (2014). Öğretmenlerin okullarındaki örgütsel bağlılığa ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 25 (1), 189-206.
- Ayalp, B. (2010). *Sosyal sermaye ve değer ilişkisi: özel bir lise örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydemir, M. A. (2011). *Sosyal sermaye, topluluk duygusu ve sosyal sermaye araştırması*. Konya: Çizgi Kitabevi.

- Aydemir, Y. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin öğrenen örgüt algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, T. (2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenmenin engelleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 166.
- Balay, R. (2004). *Örgütsel bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bapuji, H. ve Crossan, M. (2004). From questions to answers: reviewing organizational learning research. *Management Learning*.35(4): 397-417.
- Barutçugil, G. (2002). *Eğitimcinin eğitimi*. İstanbul: Kariyer.
- Başak, S. ve Öztaş, N. (2010). Güven ağ bağları, sosyal sermaye ve toplumsal cinsiyet. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-30.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetimde insan ilişkileri*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- Başkak, B. ve Öneş, U. (2010). Sosyal sermaye ve psikiyatrik bozukluklar: Güven ve karşılıklılık üzerine, *Nöropsikiyatri Arşivi*, (47), 253
- Bayhan, V. (1996). Enformasyon toplumunda eğitim, *İnsan, toplum, bilim*,4. ulusal sosyal bilimler kongresi İstanbul:Kavram Yayınları
- Bil, E. (2018). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt örgütsel güven ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ankara
- Boztepe, C. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin öğrenen okul boyutunun analizi: Kütahya merkez ilçe örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Buluç, B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 57(57), 5-34.
- Candan, H., Canbolat, M. ve Öksüz, Y. (2016). Personel güçlendirmenin örgütsel bağlılık üzerine etkisi: bir kamu kurumunda araştırma. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5(2), 255-266.
- Cemaloğlu, N. ve Kılınç, A. Ç. (2012). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 132–156.
- Chazon, T.L. (2009) Social Capital: Relationship Between Social Capital and Teacher Job Satisfaction Within a Learning Organization, *Unpublished Ed.D.*, Gardner-Webb University, School of Education, North Carolina.
- Christensen L.B., Johnson R.B. ve Turner L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı Yayınları
- Cohen, D. ve Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız zenginlik kuruluşların sosyal sermayesi* (A. Kardam, Çev.).İstanbul: Mess Yayınları. (2001).
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 95-120.
- Collinson, V. ve Cook, T. F. (2016). *Örgütsel öğrenme* (M. G. Gülcan, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, B. P. (2008). *Yönetici ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel öğrenme düzeylerini incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Crossan, M. M., Lane, H. W. ve White, R. E. (1999). An organizational learning framework: from intuition to institution. *The Academy of Management Review*, 24 (3), 522-537.
- Çakır E. ve Yılmaz E. (2017). Öğretmenlerin örgütsel sessizliklerinin örgütsel bağlılıkları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *1. Uluslararası Sosyal Bilimler Ve Eğitim Araştırmaları Sempozyumu Bildiri Kitabı*. (1) 670-680
- Çalışkan, Ş. ve Meçik, O. (2009). *Sosyal sermayenin oluşumunda ve radikalleşmenin önlenmesinde eğitimin rolü*. Erişim Tarihi: 15.12.20178 <http://www.deuiktisat.org/Files/7090ef02-4d11-419d-9990-e142d3c746a4.pdf>.
- Çandır, R. (2010). *Lise öğretmenlerinin örgütsel öğrenme düzeyine ilişkin algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*, Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirci, K. (2013). *Örgütlerde öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıların örgütsel bağlılık üzerine etkisi: Bir kamu kurumunda uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Dikmen, Ç. (1999). Organizasyonel öğrenme ve öğrenen organizasyonlar. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Dergisi-Yönetim*, 10(34), 57-67.
- Çalkavur, E. (2016). *Öğrenen organizasyon yolculuğu*. İstanbul: Remzi.
- Çetin, M. (2006). Bölgesel kalkınmada sosyal ağların rolü: silikon vadisi örneği, *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 21(1),1-25.

- Çintay, H. (2013). *Meslek liselerinde öğretmenlerin örgütsel güven algıları: İzmir ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eker, D. (2014). *Öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermayeleri ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin öss başarısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ekinci, A. (2010). *Okullarda sosyal sermaye*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 527-553.
- Ekinci, A. ve Yıldırım, M.C. (2011). Üniversitelerde sosyal sermayeyi artırmada yöneticilerin rolü üzerine nitel bir çalışma. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar bildiri kitabı (UYK-2011)*. (3), 2276-2284.
- Erdem, M. ve Uçar İ.H.(2013). Öğretmenlere göre ilköğretimde öğrenen örgüt algısı ve öğrenen örgütün örgütsel bağlılığa etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Vol:13(3),1515-1534.
- Ersözlü, A. (2008). *Sosyal sermayenin orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işdoyumuna etkisi Tokat İli örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Ertürk, A. (2016). Analyzing of organizational trust in secondary schools in Turkey. *International Journal of Educational Sciences*, 14(1-2), 45-54.

- Fındıkçı, İ. (1996). Öğrenen Organizasyon: Okul. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 44, 10-11.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye*. (B. Bilgen & B. Şen, Çev.). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Fukuyama, F. (1995) *Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity*, Free Press, New York.
- Fukuyama, F. (2001). Culture and economic development: cultural concerns. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 3130-3134.
- Fukuyama, F. (2005). *Güven: sosyal erdemler ve refahın yaratılması*(L. Cinemre çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Garipağaoğlu, B. Ç. (2013). Examining organizational commitment of private school teachers. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3(2), 22-35.
- Garvin, D. A. (1999). Öğrenen bir orgut yaratmak *.Bilgi Yönetimi, İçinde Gündüz Bulut (Çev.)*, (s. 50-81). İstanbul: MESS, Yayını, No:293.
- Garvin, D. A. (2000). Learning in action, a guide to putting the learning organization to work. *Harvard Business School Press* : Boston, Massachusetts.
- Gerni, M. (2013). *İlişkilerin maddi yönü sosyal sermaye ve örgütsel boyutu*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Gizir, S. (2008). Örgütsel değişim sürecinde örgüt kültürü ve örgütsel öğrenme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-196.
- Gökdoğan, D. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Gökyer, N. (2011). Teachers' perceptions of learning school conception. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 998-1020.
- Güçlü, N. (1999). Öğrenen örgütler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 7(2), 117-226.
- Güçlü, N. ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 137-161.
- Güneş, D. Z. (2014). *İlköğretimokulu öğretmenlerinin örgütsel güven ve kolektif yeterlik algıları ile örgütsel farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*, (Doktora Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bolu.
- Güngör, G. (2011). *İlköğretim okullarının öğretmen görüşlerine göre sosyal sermaye düzeyleri ve dezavantajlılıkları ile ilgili değişkenler arasındaki ilişki Mersin İli Mezitli İlçesi örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Günkör, C. (2016). *Öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve eğitim ortamına ilişkin algıları. Gazi Eğitim Fakültesi örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Günkör, C. ve Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 70-90.
- Gürsel, M. ve Ünal, A. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. (18),463-481.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: the contributing processes and literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.

- İnce, C. (2014) *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik analizi: Şanlıurfa'da bir alan araştırması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- İpek, M. E. H. (2018). *Müzik öğretmenlerinin okullardaki sosyal sermaye algısının iş doyumlarıyla ilişkisi üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Johnson, C. ve Caldwell, B. (2001). Leadership and organizational learning in the quest for world class schools. *The International Journal of Educational Management*, 15(2), 94-102.
- Kahraman, İ. (2016). *Sosyal sermayeyi geliştirmeye yönelik etkinliklerin öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kahraman, M. ve Summak, M. S. (2016). Öğretmenlerin psikolojik sermayelerinin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem araştırması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 26,482-504.
- Kalkan, V. D. (2006). Örgütsel öğrenme ve bilgi yönetimi kesişim ve ayrışma noktaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(16), 22-36.
- Karaçay Ş. M. (2012). *İlköğretim okulları müdürlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel güven algıları arasındaki ilişki*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karagül, M. (2012). *Sosyal sermaye (kapitalizmin kör noktası)*. Ankara: Nobel.
- Keleş, H. N. (2012). *Sosyal Sermaye*, Eğitim Yayınevi, Konya.
- Keskin, M. (2008). *Sosyal sermaye ve bölgesel kalkınma: Erzurum Ticaret ve Sanayi Odası üyelerinde sosyal sermaye düzeyi ve belirleyicilerinin analizi*,

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Kıngır,S. ve Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*.Vol:6(19),63-81.

KOSGEB (2005). *Ekonomik kalkınmada sosyal sermayenin rolü*.Ankara

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. ve Güner, A. G. (2017). Okulların sahip oldukları sosyal sermayeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 102-122.

Kuru, S. (2007). *Muğla Üniversitesi'nin örgütsel öğrenme açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lam, Y. L. J. (2004). Reconceptualizing a dynamic model of organizational learning for schools. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 297-311.

Lin, N. (2001) Building a Network Theory of Social Capital, in N.Lin, K. Cook,R.S.Burt (eds.) *Social Capital, Theory and Research*, 3-30, Aldine De Gruyter, NewYork.

Lipshitz, R. ve Popper, M. (2000). Organizational learning in a hospital. *Journal of Applied Behavioral Science*, 36 (3), 345-361.

Lipshitz, R., Popper, M. ve Friedman, V. (2002). A multifacet model of organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 38(1), 78-98.

Matin, H. Z. ve Alavi, S. H. A. (2007). Identifying the barriers of developing organizational learning in administrative organizations. *Iranian Journal of Management Studies*, 1(1), 17-38.

Menteşe, S. (2013). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüte ilişkin görüşleri. *International Journal of Social Science*.Vol:6/3;451-478.

- Mert, G. (2018). Örgüt kültürünün iş performansına etkisinde örgütsel bağlılığın incelenmesi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 6(3), 420-436.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*(Çev. G. Bulut). İstanbul: Mess Yayınları.
- Namalır, M. M. (2015). *Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanılma düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Nahapiet, J. ve Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Novak, D., Doubova, S., V. ve Kawachi, I. (2016). Social capital and physical activity among Croatian high school students. *Public Health*, 135, 48-55.
- Nwokolo, C. ve Anyamene, A. (2016). Relationship between job satisfaction and commitment among secondary school counsellors in anambra state, Nigeria. *European Journal of Education Studies*, Special issue, 102-114.
- Öğüt, A. ve Erbil, C. (2009). *Sosyal sermaye yönetimi*. Konya: Çizgi.
- Ömür, Y.E. (2014) *Lise yöneticilerinin yenilik yönetimi becerileri ile okullardaki örgütsel öğrenme mekanizmalarına yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Örtenblad, A. (2013). What do we mean by learning organization? A. Örtenblad (Ed.) *Handbook of research on the learning organization adaptation and context* (22-34). Cheltenham, UK.
- Özdemir, A.A. (2007) *Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: akademisyenler üzerine bir alan araştırması*

(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Özden, Y. (2005). *Öğretme ve öğrenme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özen, Ş. ve Aslan Z., (2006). İçsel ve dışsal sosyal sermaye yaklaşımları açısından Türk toplumunun sosyal sermaye potansiyeli: Ortadoğu Sanayi ve Ticaret Merkezi (OSTİM) örneği. *Akdeniz Üniversitesi İİBF Dergisi*, 12, 130-161.

Özer, N., Demirtaş, H., Üstüner, M., ve Cömert, M. (2006). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 103-124.

Özmen F., Aküzüm C., Koçoğlu E., Tan Ç. Ve Demirkol M. (2014), Eğitim kurumlarında sosyal sermayenin iş tatmini üzerindeki etkisi. *EKEV Akademi Dergisi* Yıl: 18 Sayı: 58, ss.333-345.

Öztürk, Ç. ve Aydın, B. (2012). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel güven algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 485-504

Polatcan, M. (2017). *Okullarda sosyal sermaye ile yenileşme iklimi arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Popper, M. ve Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A cultural and structural approach to organizational learning. *Journal of Applied Behavioral Science*, 34 (2), 161-179.

Popper, M. ve Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: mechanisms, culture and feasibility. *Journal of Management Learning*, 31 (2), 181-196.

Putnam, R. D.(1993). Making democracy work: Civic tradition in modern Italy. Princeton: *Princeton University Pres.*

Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of american community*. Simon and Schuster, New York.

- Putnam, R. D. (2008). *Social Capital: Measurement and Consequences*, <http://www.oecd.org/dataoecd/25/6/1825848.pdf> (Erişim: 29.11.2018)
- Putnam, R. D. ve Goss, C. A. (2002). *Democracies in flux: the evolution of social capital in contemporary society*. New York: Oxford University Press.
- Püsküllüoğlu, E. I. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla*.
- Sağlam, A. Ç. (2016). The effects of vocational high school teachers' perceived trust on organizational silence. *Journal of Education and Training Studies*, 4 (5), 225-232.
- Seçer, B. (2009). *İşgücü Piyasasında Sosyal Sermaye*, Kamu-ĞĞ; C:10, S:3/2009.
- Sezgin, F. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılığının bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 142-159.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure, and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (2), 155-186.
- Schechter, C. ve Qadach, M. (2012). Toward an organizational model of change in elementary schools: the contribution of organizational learning mechanisms. *Educational Administration Quarterly*, 48 (1), 116-153.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B. Dutton, J. ve Kleiner, A. (2014). *Öğrenen okullar* (M. Çetin, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Senge, P. (2017). *Beşinci Disiplin*, (Ayşegül İldeniz -Ahmet Doğukan Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Siisiainen, M. (2000). *Two Concepts of Social Capital: Bourdieu vs. Putnam*, ISTR 4th. International Conference “The Third Sector: For What and for Whom”, Trinity College, Dublin, Ireland, ss. 11.
- Silins, H., Zarins, S. ve Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3 (1), 24-32
- Sökmen, A. (2014). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. Ankara: Detay.
- Şahin, C. (2011). *Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, C. ve Ada, Ş. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 131-153.
- Şahin, C., Akan, D. ve Başar, M. (2014). Okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye ilişkilerinin düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (7) 2, 300-320
- Şan, M. K. (2006). Bilgi toplumuna geçişte sosyal sermayenin taşıdığı önem ve Türkiye gerçeği. 5. *Uluslar arası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi bildiriler kitabı*, 1, 113-140.
- Şavkar, E. (2011). *Sosyal sermayenin unsurları ve ekonomik kalkınmayla ilişkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Şimşek, M. Ş. (1999). *Yönetim ve organizasyon*. Ankara: Nobel.
- Şimşek, R. D. (2013). *İlkokul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyi ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*

(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Tatlı, H. (2013). Sosyal sermayenin bireylerin istihdamı üzerindeki etkisi hane halkı reisleri üzerine bir araştırma, *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15/3, ss. 87-114.

Toprak, E. (2011) *Öğretmen Adaylarının Sosyal Sermaye Düzeylerinin Karşılaştırmalı İncelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

Toprak, E. ve Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırılmalı incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 125-147.

Torlak, N. G. (2004). *Organizasyon teorileri*. İstanbul: Beta.

Töremen F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(32), 556-573.

Töremen, F. (2004). İlköğretim okullarının sahip oldukları sosyal sermaye konusunda öğretmen görüşleri. (Elazığ ili örneği). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya*.

Töremen, F. ve Ersözlü, A. (2010). *Eğitim örgütlerinde sosyal sermaye ve yönetimi*. İstanbul: İdeal&Kültür Yayıncılık

Uğuz, H. E. (2010). *Sosyal sermaye: kişisel ve kurumsal gelişmeye farklı bir yaklaşım*. Ankara: Orion.

Uslaner, E. M. (1999). Democracy and social capital. *Democracy and Trust*, 121-150.

- Uslaner, E. M. (2001). “*Trust as a Moral Value*”, Social Capital: Interdisciplinary Perspectives (University of Exeter, UK, 15-20 September, 2001) Konferansı için hazırlanmış bildiri, http://siteresources.worldbank.org/EXTECAREGTOPSOCDEV/Resources/Uslaner_Trust_moral_value.pdf.
- Uslaner, E. M. (2002). The Moral Foundation of Trust. University of Jyvaskya Finland Presentation for symposium.
- Ünal, A. (2006). *İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon açısından değerlendirilmesi*(Yayımlanmış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünal, A. (2014). Örgütsel öğrenme mekanizmalarının okullarda kullanılması konusunda öğretmen görüşleri.*Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.35 (1), 19-32.
- Ünal, A. ve Celik, M. (2013). Okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik davranışı ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarının analizi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 239-258.
- Üzüm, S. (2009). *Resmi ilköğretim okullarında örgütsel öğrenme aracı olarak bilgi yönetimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Weinberger, H., Te’eni, D. ve Frank, A. J. (2008). Ontology-based evaluation of organizational memory. *Journal of the American Society for Information Science & Technology*, 59(9), 1454-1468.
- Yazıcı, S. (2001).*Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa.
- Yetim E. (2015). *İlköğretim okullarında örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Yıldırım, E. (2006). *Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zeka: Teori ve bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yıldız, K. (2013). Öğretmenlerin örgütsel adalet ve örgütsel güven algıları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,13(1), 289-316.
- Yılmaz, M. (2008). Örgütsel öğrenmede bilgi merkezinin rolü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Yılmaz, H. ve Karahan, A. (2010). Liderlik davranışı, örgütsel yaratıcılık ve işgören performansı arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Uşak'ta bir araştırma. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 145-158.
- Zayim, M. ve Kondakci, Y. (2015). An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 610-625.

EKLER

Ek. 1. Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-G05.99-E.8069784

20.04.2018

Konu: Araştırma İzni (Ergun ÇAKIR)

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 09/04/2018 tarihli ve 48178250-300-E.5208 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Ergun ÇAKIR'ın "Okulların Sosyal Sermayesi İle Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Karatay, Meram, Selçuklu, Hüyük, Derebucak, Seydişehir, Ilgın ve Beyşehir ilçelerinde bulunan eğitim kurumlarında görevli öğretmenlere eğitim öğretimi aksatmamak kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Araştırmacı, Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmalarını 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlamak zorundadır. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2017-2018 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçları kullanılacak olup, araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mukadder GÜRSOY
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

1-Sosyal Sermaye Ölçeği (2 Sayfa)

2-Okul Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği (1 Sayfa)

Ek.2. Ölçekler

| ANKET | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|---|--|---------------|---------|-------|------------|-----------|
| Değerli meslektaşım, bu anket okulların sosyal sermayesi ile örgütsel öğrenme mekanizmalarının kullanımına arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Ankette isminizi yazmayacağınız gibi verdiğiniz cevaplar da sadece tez çalışması için kullanılacak olup başka kişilerle paylaşılmayacaktır. Sizden beklenen her bir maddenin okulumuzdaki duruma en uygun olanı işaretlemektir. Kıymetli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür eder iyi günler dilerim. | | | | | | | | | | |
| Doç. Dr. Ali ÜNAL Danışman Öğrencisi | | | | Ergun ÇAKIR Yüksek Lisans | | | | | | |
| KİŞSEL BİLGİLER | Cinsiyet () Kadın () Erkek | | | | | | | | | |
| | Kullem (Lütfen Yazınız) :.....yıl | | | Okulumuzdaki öğretmen sayısı (Lütfen Yazınız):..... | | | | | | |
| | Mevcut okulumuzdaki görev süreniz (Lütfen Yazınız) :yıl | | | | | | | | | |
| | Mevcut okul müdürünüzle çalışma süreniz: yıl | | | | | | | | | |
| | Okul Türü () İlkokul () Ortaokul () Lise | | | | | | | | | |
| Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri () İl Merkezi () İlçe Merkezi () Köy veya kasaba | | | | | | | | | | |
| SOSYAL SERMAYE ÖLÇEĞİ | | | | | | Hiç Bir Zaman | Çok Sık | Arada | Çoğu Zaman | Her Zaman |
| 1. Başka bir okulda mesleki olarak bu okuldaki kadar haz alacağımı sanmıyorum | | | | | | | | | | |
| 2. Bu okula karşı güçlü bir duygusal bağlılık hissediyorum | | | | | | | | | | |
| 3. Okulun başarısı ve geleceği beni ciddi şekilde ilgilendirmektedir. | | | | | | | | | | |
| 4. Okul ortamı bende çalışma sevgisi uyandırmaktadır | | | | | | | | | | |
| 5. Çalışabileceğim en iyi okulda çalışmaya inanıyorum | | | | | | | | | | |
| 6. Bulduğum okulda çalışmaktan haz duyuyordum. | | | | | | | | | | |
| 7. Fesatim olsa dahi bu okuldan ayrılmayı düşünmem | | | | | | | | | | |
| 8. Okulumun problemlerini kendi problemlerim olarak algılıyorum. | | | | | | | | | | |
| 9. Bu okulda çalışıyor olsam yaşamıma anlam katmaktadır | | | | | | | | | | |
| 10. Okul müdürümü bir lider olarak gördüm | | | | | | | | | | |
| 11. Okulumun bana sunduğu olanaklardan hoşlandım | | | | | | | | | | |
| 12. Boş vaktimi okulda değerlendirilmeyi tercih ederim | | | | | | | | | | |
| 13. Bu okulda çalışanlar olarak mesai saatleri dışında da çoğunlukla birlikte zaman geçiririz | | | | | | | | | | |
| 14. Bu okulda çalışmamı sağlayan en önemli unsurlardan birisi de arkadaşlık ilişkileridir | | | | | | | | | | |
| 15. Okulda herkes birbirini selamlar ve okulumuzda güler yüze hükümdir | | | | | | | | | | |
| 16. Bu okulda herkes bilgi ve deneyimlerini rahatça birbirleriyle paylaşır | | | | | | | | | | |
| 17. Öğretmenler odası etkin olarak bir araya gelmek için kullanılır | | | | | | | | | | |
| 18. Çalışanlar arasında aile ziyaretleri sık sık yapılır | | | | | | | | | | |
| 19. Bu okuldaki çalışma arkadaşlarımdan ailevi yaşantıları hakkında bilgi sahibiyim | | | | | | | | | | |
| 20. Sorularımı veya sevinçlerimi okul ortamındaki arkadaşlarımla paylaşıyorum | | | | | | | | | | |
| 21. Bu okuldaki her türlü olay ve gelişmeden en kısa sürede haberdar olurum. | | | | | | | | | | |
| 22. Okul müdürü öğretmenlere karşı dostça bir yaklaşım sergiler | | | | | | | | | | |
| 23. Okul müdürü öğretmenlere değerli ve önemli olduklarını hissettirir | | | | | | | | | | |
| 24. Okul müdürü beni ilgilendiren konularda beni zamanında bilgilendirir | | | | | | | | | | |
| 25. Bu okulda öğretmenleri bir araya getirmek için sık sık etkinlikler düzenlenir | | | | | | | | | | |
| 26. Bu okulun velileri okula sık sık ziyaret ederler | | | | | | | | | | |

Sev

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 27. Bu okulun velileri öğrencilerin sorunlarını/durumlarını öğretmen ve yöneticilerle konuşup tartışabilirler. | | | | | |
| 28. Aileler ve öğretmenler arasında yakın bir iletişim mevcuttur. | | | | | |
| 29. Okulumuzda öğretmenler birçok konuda birbirlerine destek olurlar. | | | | | |
| 30. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve veliler arasında uyum ve işbirliği vardır. | | | | | |
| 31. Okulda kararlar işbirliği ile alınır. | | | | | |
| 32. Alınan kararları uygulamada herkes sorumluluk sahibidir. | | | | | |
| 33. Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır. | | | | | |
| 34. Okuldaki bir sorunu herkes kendi sorunu olarak algılar. | | | | | |
| 35. İşbirliğine dışarı davetçiler okul yönetimince teşvik edilir. | | | | | |
| 36. Herkesin kendini ilgilendiren konularda kontra katılımı sağlanır. | | | | | |
| 37. Okulun amaçlarını veliler de paylaşır ve destekler. | | | | | |
| 38. Etkinliklere veliler ilgi gösterir. | | | | | |
| 39. Bu okulun velileri okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler. | | | | | |
| 40. Bu okulun velileri okul ve eğitim-öğretimle ilgili konulara katılırlar. | | | | | |
| 41. Bu okulda çalışanlar birbirlerine güvenirlir. | | | | | |
| 42. Bu okulda çalışanlar birbirlerinden kuşku duymazlar. | | | | | |
| 43. Bu okulda çalışanlar sadece kendi çıkarları ile ilgilenmezler. | | | | | |
| 44. Bu okuldaki ilişkiler diğer okullara kıyasla daha çok güvene dayalıdır. | | | | | |
| 45. Bu okulda çalışanlar, ihtiyaç duyduğunda yardım eseneğe hazırdır. | | | | | |
| 46. Mesleki anlamda yeterliliklerimi ve sorunlarımı okul ortamında açıkça paylaşabiliyim. | | | | | |
| 47. Bu okulda çalışanlar birbirleri hakkında pozitif düşünmeye sahiptirler. | | | | | |
| 48. Bu okulda çalışanlar dürüstlerdir. | | | | | |
| 49. Bizimla ilgili bir olay gelirse yaşamda bulacağım ve destek alacağım en önemli kişiler mesai arkadaşlarımdır. | | | | | |
| 50. Okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde açıklık ve şeffaflık hakimdir. | | | | | |
| 51. Okul müdürü her konuda bana destek olacağını hissettirir. | | | | | |
| 52. Öğretmen arkadaşlarımla sorunları paylaşırım. | | | | | |
| 53. Öğretmenler okul müdürünün kararlarına güvenirlir. | | | | | |
| 54. Okul çalışanları ile veliler arasında güvene dayalı bir işbirliği vardır. | | | | | |
| 55. Bu okulda düşüncelerimi rahatça ifade edebilirim. | | | | | |
| 56. Okul yönetimi bütün öğretmenlere karşı adil ve tarafsızdır. | | | | | |
| 57. Yönetici ve öğretmenler okulun vizyon ve misyonunu paylaşır. | | | | | |
| 58. Bu okulda farklılıklara saygı dayalıdır. | | | | | |
| 59. Bu okulun başarısına ilişkin amaçlar tüm öğretmenlerce paylaşılmaktadır. | | | | | |
| 60. Bu okulda çalışanlar bana özgül niteliklerime ve farklılıklarına saygı ve anlayış gösterirler. | | | | | |
| 61. Bu okulda çalışanlar birbirlerinin görüş ve düşüncelerine değer verirler. | | | | | |
| 62. Bu okulda öğretmenlerin davranışlarını şekillendiren güçlü değerler vardır. | | | | | |



OKUL ÖĞRENME MEKANİZMALARI ÖLÇEĞİ

(1) Hiç Yok

(5) Tamamen Var

| Aşağıdaki etkinlik ya da davranış sizin okulunuzda ne derece olduğunu ifade ediyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Öğretmenler eğitim etkinliklerini planlamak için birlikte çalışır. | | | | | |
| 2. Mesleki sınav sonuçları, öğrenme ve öğretimin etkinliğini değerlendirmek amacıyla kullanılır. | | | | | |
| 3. Öğretmenler küçük gruplar halinde bir araya gelerek mesleki konularda görüşlerini paylaşırlar. | | | | | |
| 4. Okulus amaçlarını belirlemek amacıyla çalışanlarla toplantılar düzenlenir. | | | | | |
| 5. Öğretmenler, bütün toplantılarda önceki toplantıların tutanaklarını inceleyerek, kararların uygulanıp uygulanmadığını değerlendirir. | | | | | |
| 6. Öğretmenler, toplantılarda daha önce yapılan etkinlik ve projelerin sonuç raporlarından yararlanır. | | | | | |
| 7. Öğrenci davranışlarını değerlendirmek için toplantılar düzenlenir. | | | | | |
| 8. Öğretim yöntemleri, okuldaki uygulamaların analiz ve değerlendirme sonuçlarına göre geliştirilir. | | | | | |
| 9. Öğretmenlere ilham kaynağı olan eğitimsel ve mesleki kaynaklar temin edilir. | | | | | |
| 10. Eğitim öğretimi ilgili gelişmeleri, yenilikleri içeren mesleki kaynaklar (dergi, kitap) okula alınır. | | | | | |
| 11. Eğitim-öğretim uygulamalarını geliştirmek için diğer okullarla işbirliği yapılır. | | | | | |
| 12. Öğrenci velileri ve okul çevresindeki diğer gruplarla ortak etkinlik ve projeler düzenlenir. | | | | | |
| 13. Öğretmenler mesleki gelişimleri için diğer öğretmenlerle derslerini gözlenir. | | | | | |
| 14. Mesleki değişim ve yeniliklerle ilgili raporlar öğretmenlere dayatılır. | | | | | |
| 15. Okulda her türlü rapor, mevzuat ve eğitimsel materyallerin bulunduğu, herkesin kolayca ulaşabileceği bir kaynak odası vardır. | | | | | |
| 16. Okulda yürütülen program ve projelerin değerlendirme raporları öğretmenlere dayatılır. | | | | | |
| 17. Okulun öğrenci başarısını ve program değerlendirme yöntemlerini kararlaştırmak için toplantılar düzenlenir. | | | | | |
| 18. Her öğretim programı ve proje, güncellenerek dosyalandır. | | | | | |
| 19. Öğretmenlerin çalışmaları ve okulda yürütülen projelerin raporlarına herkes kolaylıkla ulaşılabilir. | | | | | |
| 20. Öğretmenler, eğitim programı ve öğretimi geliştirmek için işbirliği yaparlar. | | | | | |
| 21. Okul etkinlik ve projeleri ile ilgili sonuç raporları hazırlanır. | | | | | |
| 22. Öğretim etkinlikleri ve sosyal etkinliklerin değerlendirme sonuçları, bütün öğretmenlere dayatılır. | | | | | |
| 23. Önce yapılan toplantılarda alınan kararlar, sonraki toplantıların temelini oluşturur. | | | | | |
| 24. Zümre öğretmenleri, konuları öğrenci düzeyine uygun hale getirmek için işbirliği yaparlar. | | | | | |
| 25. Öğretim etkinlikleri ve sosyal etkinlikler, öğretmenlerin öğrenim yılı sonu değerlendirmelerine göre her yıl yeniden düzenlenir. | | | | | |
| 26. Zümre ve zümre öğretmenler kurulu toplantılarında her öğrencinin akademik başarısı ayrı ayrı değerlendirilir. | | | | | |
| 27. Okul faaliyetlerinin gözlenip değerlendirilmesinden elde edilen bilgiler, gelecekteki faaliyetlerin planlanmasında kullanılır. | | | | | |

Ek.3. Sosyal Sermaye Ölçeği İçin Alınan İzin

← 📧 🗑️ 🕒 📧 📧 📧 120 ileti dizisinden 32. < >

Sosyal Sermaye Ölçeği 📧 tez x ✕ 🖨️

Ergun Çakır <erguncakir70@gmail.com> 10 Mar 2018 00:18 ☆ ↩️
 Alıcı: aekinci74 ▾

Sayın Hocam İyİ Günler,
 Necmettin Erbakan Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Doç. Dr. Ali ÜNAL hocamın danışmanlığında, "Okulların Sosyal Sermayesi İle Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz "Sosyal Sermaye ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum.
 İyİ çalışmalar
 ...

A.RAHMAN <aekinci74@yahoo.com> 12 Mar 2018 01:32 ☆ ↩️
 Alıcı: ben ▾

Hocam kullanabilirsiniz. Tezimin ekinde mevcuttur. İyİ çalışmalar dilerim.

=====

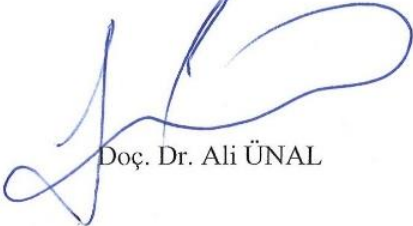
Dr. Abdurrahman EKİNCİ
Mardin Artuklu University
Department of Educational Science
MARDİN

=====

9 Mart 2018 23:18 Cuma tarihinde Ergun Çakır <erguncakir70@gmail.com> şöyle yazdı:

Ek.4. Okul Öğrenme Mekanizmaları Ölçeği İçin Alınan İzin

“Okulların Sosyal Sermayesi ile Örgütsel Öğrenme Mekanizmalarının Kullanılması Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli tez çalışmanızda “Okul Öğrenme Mekanizmaları” isimli ölçeği kullanmanızda herhangi bir sakınca yoktur.



Doç. Dr. Ali ÜNAL

| | | |
|---|---|---|
|  KONYA | T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü |  NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ |
|---|---|---|

ÖZGEÇMİŞ

| | | | |
|----------------|-------------|-------|--|
| Adı Soyadı: | Ergun ÇAKIR | İmza: | |
| Doğum Yeri: | Karaman | | |
| Doğum Tarihi: | 20.06.1985 | | |
| Medeni Durumu: | Evli | | |

Öğrenim Durumu

| Derece | Okulun Adı | Program | Yer | Yıl |
|---------------|---|---------------------------|----------|-----------|
| İlköğretim | Akçşehir İlkokulu | | Karaman | 1991-1996 |
| Ortaöğretim | Akçşehir Ortaokulu | | Karaman | 1996-1999 |
| Lise | Akpınar Anadolu Öğretmen Lisesi | Fen Bilimleri | Samsun | 1999-2003 |
| Lisans | İstanbul Üniversitesi | Matematik Öğretmenliği | İstanbul | 2003-2007 |
| Yüksek Lisans | Necmettin Erbakan Üniversitesi | Eğitim Yönetimi | Konya | 2016-2019 |
| İş Deneyimi: | İstanbul Bağcılar Hoca Ahmet Yesevi İ.Ö. Okulu 2007-2014/ Öğretmen Konya Beyşehir Kayabaşı Orhan Demirci Ortaokulu 2014-2017/ Öğretmen Konya Beyşehir İhsan Kabadayı Ortaokulu 2017- Devam ediyor/ Öğretmen | | | |
| Tel. / Mail | 0506 882 1770 / erguncakir70@gmail.com | | | |
| Adres | İhsan Kabadayı Ortaokulu Beyşehir / Konya | | | |