

**SOSYAL AĞ ETKİLEŞİMİNİN ÖRGÜTSEL ZEKÂ
DÜZEYİNE ETKİSİ**

**THE EFFECT OF SOCIAL NETWORK INTERACTIONS ON
DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL INTELLIGENCE**

Nilay NEYİŞCİ

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Bilim Dalı İçin Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Nilay NEYİŞCI'in hazırladığı "Sosyal Ağ Etkileşiminin Örg¼tsel Zekâ D¼zeyine Etkisi" baŐlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

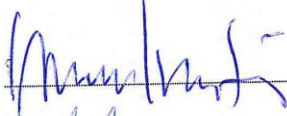
BaŐkan

Prof. Dr., Ali BALCI



¼ye (Danışman)

Prof. Dr., Şefika Şule ERÇETİN



¼ye

Doç. Dr., Mehmet YILMAZ



¼ye

Yrd. Doç. Dr., Esed YAĞCI



¼ye

Yrd. Doç. Dr., Didem KOŞAR



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 05 / 10 / 2015 tarihinde uygun gör¼lm¼Ő ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

SOSYAL AĞ ETKİLEŞİMİNİN ÖRGÜTSEL ZEKÂ DÜZEYİNE ETKİSİ

Nilay NEYİŞCİ

ÖZ

Bu çalışma, günümüz örgütlerinde örgütsel zekâlarının, oluşmasında önemli etmen olduğunu ileri sürdüğümüz sosyal ağ faktörüyle ne derece ilişkili olduğunu saptamak ve sosyal ağların örgütsel zekâ üzerindeki etki ve önemini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında, çalışılan örgütlerin durumunun tespiti ile birlikte örgütsel zekâ üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi, sosyal ağ kavramının varlığının örgütlerde ne derece hissedildiği ve örgütsel zekâyâ ne derece katkı sağladığını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın hedef kitlesini Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan bir ilkokul oluşturmaktadır. Uygulamalar, 2014-2015 eğitim dönemi içerisinde, okul yöneticileri ile görüşülerek yönetici ve öğretmenlerin uygun oldukları zamanlar için randevular alınarak Nisan-Mayıs ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya 35 kişi katılmış ve uygulamaların uygunluğu incelendikten sonra, 29 öğretmen ve 3 yönetici olmak üzere toplam 32 katılımcıdan elde edilen veriler, örgütsel zekâ ölçeği ile ilgili analize dahil edilmiştir. Ayrıca sosyal ağ analizleri kapsamına okul mevcudunun tamamı olan 48 kişi dahil edilmiştir. Bunun sebebi ise, uygulamaya katılmamış olsalar dahi sosyal ağlar içerisinde ilişki noktaları olarak katılımcılar tarafından ilişkilerinin tanımlanmış olmasıdır.

Araştırmada okulun örgütsel zekâ düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacıların izinleri alınarak “Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır. Hedef kitlede bulunan ilişkilerden oluşmuş ağ düzeneğinin ve ağ düzeneğindeki aktörlerin ve ilişkilerin özelliklerini belirlemek amacıyla “Sosyal Ağ Ölçeği” kullanılmıştır.

Sonuç olarak okulun zekâ düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici algıları, genel olarak çok yüksek ve yüksek düzeydedir. Bu durum örgütsel zekânın eylemsel boyutları için de geçerlidir. Katılımcılar, ağ konumu açısından yakınlıkları ve düğüm sayıları ile yoğun ve etkileşim düzeyi yüksek bir ağ görünümünü göstermektedirler. Ağ dışında kalan ve etkileşimi bulunmayan herhangi bir düğüm gözlenmemektedir.

Bu bağlamda yöneticilerin görüşlerinin, öğretmenlerin görüşlerine göre gerek ayrı ayrı eylemsel boyutlar, gerekse toplam örgütsel zekâ açısından daha olumlu olduğu

göze çarpmaktadır. Rehberlik öğretmenleri ile okul yöneticilerinin örgütsel zekâya ilişkin görüşleri yakın olmakla birlikte, her iki grubunda yüksek düzeyde örgütsel zekâ algılarının genel olarak okulun yönetsel ve liderlik süreçlerinde daha fazla görev almalarının bir sonucu olduğu düşünülebilir.

Sonuçlara göre sosyal ağ düzeneğindeki üyeler ve özellikle yöneticiler, ağ düzeneğinin yapısını, etkileşimlerin nasıl oluştuğunu ve ağdaki doğal liderin/liderlerin varlığını veya yokluğunu görebilmektedirler. Bu sayede kurumun performansını etkileyecek yeni düzenlemeler veya tedbirler gerçekleştirilebilme olanağına sahiptirler. Ağ düzeneklerinin belirlenmesi, resmi liderler için iş ve bilgi akışının düzenlenmesi, herhangi bir kurum içerisinde üyelerin performans ve motivasyonlarını etkileyecek düzenlemelerin yapılmasına katkı sağlayacaktır. İlkokulların sosyal ağ analizi yapılarak, örgütsel zekâ düzeylerini yükseltmeye ilişkin çalışmalar ve sürekliliği sağlanabilen sistemler oluşturulması mümkün olabilecektir.

Anahtar sözcükler: Sosyal ağ, Sosyal ağ analizi, Örgütsel zekâ, İlkokul yönetici ve öğretmenleri

Danışman: Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

THE EFFECT OF SOCIAL NETWORK INTERACTIONS ON DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL INTELLIGENCE

Nilay NEYİŞCI

ABSTRACT

This study was conducted to determine whether the social network, that we put forward in the development of organizational intelligence, the precursor of today's organizations' intelligence and to determine the impact and importance of social networks on organizational intelligence as a factor.

With the determination of the status of the organizations surveyed, it is aimed to identify the factors that impact on organizational intelligence, the extent to which the organization felt the presence of the concept of social networking and to determine to what extent it provides contributes to the learning process.

The study target group of the research constitutes a primary school located in Ankara Altındağ district. Applications were carried out in the 2014-2015 school year in consultation with school administrators and teachers on executive appointments for when they are eligible for April-May. 35 people participated to the application and after examining the eligibility of applications, data obtained from a total of 32 participants, including 29 teachers and 3 managers were included in the analysis of organizational intelligence scale. The whole colleagues total of 48 people were included for the social network analysis because of their names as nodes in the social network scale.

In order to determine the level of school intelligence, with the permission of the researchers the "Multidimensional Organizational Intelligence Scale" is used. To determine the network formed from the relationship, the characteristics and relationships of the actors of "The Social Network Scale" is used.

Consequently, the overall perception of the school's teachers and school administrators are very high level and high level intelligence and this situation can be true for organizational dimensions of intelligence actions. Participants include intensive and level of interaction with the network location in terms of proximity and node counts exhibit a high network view, and any node without network and interaction is observed.

In this context, managers' views compared to teachers' opinions both in terms of the individual operational dimensions and overall organizational intelligence is observed to be more positive. While school administrators and counselor teachers' opinions were close on organizational intelligence, this overall effect is considered to be high levels of school management and leadership processes to take more part in the perception of organizational intelligence.

First, members of social networks and especially the managers of the network structure can perceive whether the presence or absence of a natural leader is existing in the network. Thus, new regulations or precautions which will affect the performance of the organization may be carried out. Determination of network will contribute to information flow and regulations for formal leaders and to making arrangements that will affect their performance and motivation of its members in any organization. Using social network analysis in the primary schools, it is thought to be important in forming a system which can be upgraded and provided continuity organizational intelligence.

Keywords: Social network, Social network analysis, Organizational intelligence, School administrators and teachers

Advisor: Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration, Supervision, Planning and Economics

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza
Nilay NEYİŞCİ

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada birçok kimsenin ve kurumun katkısı olmuştur. Bunların en başında akademik bilgi ve deneyimleri ile beni yönlendiren, çalışmaya güdüleyen, çalışma boyunca her zaman olduğu gibi hoşgörü ve sevgisini hissettiğim değerli hocam ve danışmanım Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırma süresince bana zaman ayırarak akademik önerileri ile rehberlik eden değerli hocalarım Prof. Dr. Ali BALCI ve Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya teşekkür ederim. Çalışmaya, değerli görüşleri ile katkı getiren Doç. Dr. Mehmet YILMAZ'a ve Yrd. Doç. Dr. Didem KOŞAR'a teşekkür ederim. Araştırma süresi boyunca akademik bilgi ve deneyimlerini esirgmeden işe koşarak, ölçme araçlarının geliştirilmesi ve analizlerin yapılması aşamalarındaki katkıları için Dr. Nihan POTAS'a sonsuz teşekkür ederim.

Bu çalışmaya katkı getiren fakat etik açıdan ismini veremediğim Milli Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan öğretmen ve yöneticilere teşekkürlerimi sunarım. Araştırmanın uygulamalarında ve verilerin girişleri aşamasında bulunan ve her an benimle görüş/önerilerini paylaşan ve dostluklarıyla bana destek olan Öğr. Gör. Dr. Nazan SEZEN YÜKSEL ve Arş. Gör. Dr. Özlenen ÖZDİYAR ve Arş. Gör. Zeynep ŞEN'e ve ismini sayamadığım Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapmış/yapan tüm araştırma görevlisi arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak varlıkları ile güç aldığım, destekleri ile her zaman yanı başımda hissettiğim biricik ailem Hesna BASAR, Necati BASAR ve Gökhan BASAR'a ve bu zor süreçte yanımda olarak hayatımı kolaylaştırmak için çaba gösteren sevgili eşim Dr. Çağrı NEYİŞCİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ETİK BEYANNAMESİ	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Temel Kavramlar	4
1.2.1. Öğrenme Kavramı.....	4
1.2.2. Öğrenme Kuramları	6
1.2.2.1. Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme	6
1.2.2.2. Bilişsel Yaklaşımda Öğrenme	7
1.2.2.3. Nörofizyolojik Temelli Öğrenme Kuramları.....	9
1.2.3. Bireysel Öğrenme	13
1.2.4. Takım Halinde Öğrenme.....	14
1.3. Örgütsel Öğrenme	14
1.4. Örgütsel Zekâ	19
1.4.1. Zekâ Kavramı.....	19
1.4.2. Zekâ Kuramları	21
1.4.2.1. Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı	21
1.4.2.2. Robert Sternberg'in Üç Düzeyli (Triarşik) Zekâ Kuramı	22
1.4.2.3. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Kuramı	24
1.4.2.4. Robert Sternberg'in Başarı Zekâsı Kuramı	24
1.4.2.5. Stephen Ceci'nin Biyoekolojik Zekâ Kuramı	25
1.4.3. Örgütsel Zekâ Tanım ve Yaklaşımlar	26
1.4.4. Örgütsel Zekânın Eylemsel Boyutları	28
1.5. Sosyal Ağlar	29
1.5.1. Sosyal Ağın Çeşitleri.....	32
1.5.2. Sosyal Ağların Ölçümü	33
1.5.3. Zayıf ve Güçlü Bağlar	34
1.6. Okullarda Örgütsel Zekâ ve Sosyal Ağlar	35
1.7. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	37
1.8. Problem Cümlesi:	38
1.8.1. Alt Problemler:	39
1.9. Sınırlılıklar:.....	39
1.10. Tanımlar:.....	39
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
2.1. Örgütsel Zekâ ile İlgili Çalışmalar	41
2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	41
2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	44

2.2. Sosyal Ağlar İle İlgili Çalışmalar	46
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	46
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	49
3. YÖNTEM.....	54
3.1. Araştırmanın Yöntemi	54
3.2. Hedef Kitle	55
3.2.1. Hedef Kitlenin Özellikleri	56
3.3. Veri Toplama Araçları	57
3.3.1. Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği	57
3.3.2. Sosyal Ağ Ölçeği.....	60
3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi.....	62
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	65
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	65
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	68
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	75
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	93
5.1. Sonuçlar	93
5.2. Öneriler.....	98
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	98
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	99
KAYNAKÇA.....	100
EKLER DİZİNİ	108
EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ	109
EK 2. UYGULAMA İZİNİ.....	110
EK 3. SOSYAL AĞ ÖLÇEĞİ.....	111
EK 4. SOSYAL AĞ ANALİZLERİ.....	114
EK 5. ÖRGÜTSEL ZEKÂ ANALİZLERİ	125
EK 6. ORJİNALLİK RAPORU.....	133
ÖZGEÇMİŞ	134

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1.1: Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımların Karşılaştırılması	9
Tablo 1.2: Örgütsel Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı ve İlk Tanımlamalar	17
Tablo 3.1.: Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	57
Tablo 3.2.: Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Sonuçları.....	58
Tablo 3.3: Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Örnek Maddeler	59
Tablo 4.1: Katılımcıların Örgütsel Zekâ ve Eylemsel Boyutlarına İlişkin Puanları..	66
Tablo 4.2: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t değerleri	75
Tablo 4.3: Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t değerleri	76
Tablo 4.4: Katılımcıların Branşlarına Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizleri	77
Tablo 4.5: Katılımcıların Okuldaki Hizmet Yıllarına Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizleri	81
Tablo 4.6: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizleri	82
Tablo 4.7: Katılımcıların Yaşlarına Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizleri	84

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki Köprü	16
Şekil 1.2. Örgütsel Öğrenme Seviyeleri ve Aşamaları	18
Şekil 1.3. Sternberg'in Üç Düzeyli Zekâ Kuramının Alt Bileşenleri	23
Şekil 3.1. Sosyal Ağ Matrisi	63
Şekil 4.1. Öğretmen ve Yöneticilerin Sosyal Ağ Düzenegi	69
Şekil 4.2. Öğretmen ve Yöneticilerin ağ içerisindeki etkileşim sıklıkları	70
Şekil 4.3. Öğretmen ve Yöneticilerin İş İlişkileri	72
Şekil 4.4. Öğretmen ve Yöneticilerin Arkadaşlık İlişkileri	73
Şekil 4.5. Eylem ve Tepkide Çabukluk Eylemsel Boyutunun Sosyal Ağ Haritası ..	86
Şekil 4.6. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I Boyutunun Sosyal Ağ Haritası	87
Şekil 4.7. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme Boyutunun Sosyal Ağ Haritası	88
Şekil 4.8. Paydaşlarla Etkili İletişim Boyutunun Sosyal Ağ Haritası	89
Şekil 4.9. Sezebilme ve Öngörebilme Boyutunun Sosyal Ağ Haritası	90
Şekil 4.10. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık Boyutunun Sosyal Ağ Haritası	91
Şekil 4.11. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II Boyutunun Sosyal Ağ Haritası ..	92

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

SAA: Sosyal Ağ Analizi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Yeni yüzyıl ile birlikte yaşayan organizmalar olarak kabul gören örgütlerin, hayatta kalabilmek için, değişen iç ve dış koşullara en kısa zamanda uyum sağlamaları beklenmektedir. Sürekli değişen koşulların bulunduğu bir ortamda yaşamını sürdürebilme çabası, örgütlerin değişime ayak uydurabilme gibi problemlerle karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır.

Değişime uyum sağlamak için örgütler kendilerini geliştirmeye ve değiştirmeye yönelik çaba göstermektedirler. Ama aslında değişime uyum sağlama, bilgiye sahip olmak ile de yakından ilgilidir. Bilgiye sahip olmanın yolu ise öğrenme kavramı ile ilişkilendirilebilir. Örgüt içerisindeki bireyler, öğrenmenin gerçekleşmesinde en temel yapı taşlarıdır, örgütsel dönüşümü sağlayacak öğrenmeyi meydana getiren örgütsel biçimleri, bireyler geliştirmektedir. Başka bir ifadeyle örgütsel öğrenme, örgüt içindeki bireyler aracılığıyla öğrenmek anlamına gelir ve örgütler sadece bireyleri aracılığıyla öğrenirler.

Örgüt ve öğrenme arasındaki ilişki, örgüt kuramları açısından çok fazla ele alınmıştır. Örgütlerin öğrenmesinin bireylerin öğrenmelerinden fazla olduğu konusu öne çıkmaktadır. Örgütsel öğrenmenin bireysel öğrenmeyi aştığının işareti olarak norm ve değerlerin paylaşılması gösterilebilir. Örgütsel öğrenmenin bireyler aracılığı ile gerçekleşiyor olması, örgütsel öğrenmenin yalnızca bireysel öğrenmelerin toplamı olduğunu düşündürmemelidir. Örgütlerin organik bir beyin yerine geçebilecek bilişsel sistemleri ve hafızaları mevcuttur (Yıldırım, 2010). Örgüt içerisindeki bireyler ve liderlerin değişmesi, örgütlerin hafızalarına bağlı pek çok davranış, bilişsel haritalar, normlar ve değerlerden bağımsız işleyen bir süreçtir.

Entelektüel veri olarak tanımlanabilen bilgi, deneyim ve bilgi mülkiyeti ile bilgi sermayesinin değer yaratıcı nitelik kazanması, örgütler açısından öğrenmeyi öğrenmekle çok yakından ilgilidir (Allee, 2000; Aslanoğlu & Zor, 2006). Öğrenme, örgütlerdeki beyin gücü olarak nitelendirilebilecek bilişsel sistemlerin harekete geçmesine olanak sağlamakta, örgütsel öğrenme ise, bu sistemlerin ortaklaşa kullanılması, bir başka deyişle bilgi sermayesinin işe koşulması ile mümkün olabilmektedir.

Örgütsel öğrenme ile örgütler, kendilerini yenileme, geleceği şekillendirebilme ve diğer örgütlere kıyasla farklılık yaratabilme yeteneklerini geliştirebilmektedirler. Ayrıca örgütler öğrenme sürecini tesadüfi değil, tasarlanarak gerçekleşecek biçimde etkin olarak yönetebilmektedirler. Bilgi yaratma, elde etme, aktarma ve davranışlarını yeni bilgi ve görüşlere yansıtabilecek biçimde şekillendirebilme yeteneğine sahip olan örgütlerde öğrenmenin gerçekleşmesi için yeni fikirlere ihtiyaç duyulmaktadır ve bu yeni fikirler gelişimin destekleyicisidir. Örgütsel zekâ örgütsel öğrenme sürecinin anahtar bir unsuru olduğu kadar, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan temel bir yeterliliği de ifade etmektedir. Zekâ, bu bağlamda örgütsel öğrenmenin bir öncülü olarak ifade edilebilir (Kalkan, 2006; Yıldırım, 2010).

Geleceğin başarılı örgütlerinin, salt bilgiyi edinmekten, edinilen bilgiyi öğrenen, öğrendiği bilgiyi paylaşan ve paylaşarak öğrenme süreçlerini geliştiren, yani başarı tabanını öğrenmeyi öğrenmek üzerine taşıyan zeki örgütler olması beklenmektedir. Bu bağlamda örgütsel zekâ örgütün amaç ve yeteneklerine bağlı şekilde; ortak davranış ve bilinç ile çevresel uyumu, çevresini öğrenmesi ve değiştirmesi olarak betimlenebilir (Yıldırım, 2010). Etkililik açısından örgütlerin, üyelerin bireysel ve örgütsel bilgileri ortaklaşa bir çabayla detaylandırma, depolama ve dönüştürme aşamalarına, yani bilgi yönetimine yoğunlaşmaları önem taşımaktadır. Bu anlamda örgütsel zekâ, üyelerin örgütsel performansını artırma, bilgiyi ortaklaşa geliştirme, örgüt içindeki örgütsel öğrenme ile ilgili anlamları tartışma yeteneği olarak değerlendirilebilir.

İnsan, sosyal ilişkileri ve bağlantıları olan bir varlıktır. Sosyal ağlarımız; görüştüğümüz, birlikte zaman geçirdiğimiz, çeşitli etkinliklerde birlikte yer aldığımız, evimizde, mahallemizde, iş yerimizde, okulumuzda ve başka sosyal ortamlarda birlikte olduğumuz kişilerden oluşur.

Çeşitli araştırmacılar, sosyal ağın farklı tanımlarını yapmışlardır. Milardo (1988) sosyal ağı; kişinin yakın, anlamlı, önemli ilişkilerde bulunduğu insanlar arasındaki özel bağ olarak tanımlar. Aynı şekilde Surra (1988) sosyal ağı, bireyin bağlı olduğu insanlar olarak tanımlamıştır. Mitchell (1969) ve Cochran ve Henderson (1990) Cochran ve Henderson (1990) ise sosyal ağı, belirli bir kişi ile grubu arasındaki özgün bağlantılar olarak değerlendirmişlerdir. Bu bağlantıların özellikleri, bireyin sosyal dünyasını anlamada yardımcı olabilir. Mahon, Yarcheski ve Yarcheski (1998)

sosyal ağı, kişinin yardıma ihtiyacı olduğunda yardım edebilecek kişilerin sayısı olarak tanımlanmışlardır. Aile üyeleri, arkadaşlar, akraba, sevgili, eş, komşular, öğretmenler, mesai arkadaşları gibi ilişkiler, çoğu sosyal ağ araştırmacılar tarafından, birey ve toplum arasında bağların en büyük belirleyenleri olarak dikkate alınmışlardır (Aydın, 1999).

Örgütlerde, bireyler arasındaki sosyal ilişkiler, bilginin üyeler arasında aktarılmasında önemli bir araç olarak ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, üyeler arasındaki iletişim ve etkileşimlerden doğan sosyal ağ yapılarının oluşması ve üyelerin ağdaki konumu gibi kilit etmenlerin derinlemesine incelenmesi, örgütsel öğrenmeyi ve örgütsel zekâyı şekillendirmede belirleyicidir. Çalışma yaşamında oluşan sosyal ağ düzenekleri, bu ağ içerisindeki aktörlere daha farklı iş olanakları, fırsatlar ve zorluklar, yenilikler ve kritik kararlar için önemli bilgileri sağlayabilecek yapılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Örgütlerde resmi/bürokratik/hiyerarşik ilişkiler buz dağının görünen kısmı olarak tanımlanacak olursa, gerçek güç ilişkileri ve bilgi aktarımı buz dağının görülmeyen bölümünü oluşturan arkadaşlık, yakın ilişkiler, duygusal etkileşimler gibi farklı sosyal ağ yapıları ile gerçekleşmektedir. Örgüt üyelerinin ağ ilişkileri üzerinden elde ettikleri bilgileri öğrenmeleri, içselleştirerek davranışa dönüştürmeleri ve diğer üyelerin benzer davranışları göstermeleri ile devam eden sürecin, örgütsel öğrenme ve örgütsel zekâ ile ilişkilerinin kurulmasını sağlayabileceği düşünülmektedir.

O'Reilly (1988) sosyal ağı, analitik bir kavram olarak, bireyin grubu ile ya da bireyler arasında kurduğu bağlantıların yapısı olarak tanımlamıştır. Sosyal ağlar, değişik işlevler ve sosyal destek sağlarlar. Kişiler, ağın yapısı sayesinde birbirleriyle iletişim kurar ve ağ üyelerinin davranışlarıyla sosyal destek sağlanır (Due, Holstein, Lund, Modvig & Avlund, 1999). Örgüt çalışmalarının birçoğunun temelinde alanda birbiriyle etkileşen aktörlerin, örgütlerin ya da grup ilişkilerinin olduğu görülmektedir (Roethlisberger & Dickson, 2003). 20. yüzyılın başından itibaren yapılan örgüt teorisi çalışmaları genellikle, başka örgütlerin karakteristik özelliklerinden öğrenerek başarılı örgüt özelliklerini tahmin etmekte ya da örgüt ve aktörler arasındaki bağlantıları kurarak örgütün refahını artıracak ağ yöntemini öğrenme yolu ile oluşturmaya çalışmaktadır (Roethlisberger & Dickson, 2003). Kurumsal bakış açısında örgütsel yapı, süreç ve uygulamalarda benzeşme ve değişim, örgütlerin diğer örgütler ile bağlar inşa etmesi sonucunda oluşmaktadır. Bu bağlamda, örgütsel

alandaki gelişim ve değişim, sosyal öğrenmenin bir ürünü olarak karşımıza çıkmaktadır. Aktörlerin birbirlerinden öğrenmeleri sonucunda alanın eş biçimli hale gelmesi her ne kadar kurumsal kuramın temel varsayımı olarak kabul edilse de bu varsayımın daha önceden ağ kuramında yer aldığı görülmektedir (Borgatti & Foster, 2003). Bu bağlamda çalışmalar, sosyal ağın bulunduğu örgütsel alandaki farklılıkları izah etmekte kullanılabilir. Ağ kuramında değişim, tek bir alanda, ayrı olarak araştırılmamakta, diğer alan çalışmalarının içinde yerleşik olarak değerlendirilmektedir (Borgatti & Foster, 2003). Örgütsel davranışlardaki farklılıklar ağ yapısı özelliklerine bağlı açıklanırken, ağ düzeneği kuramı ve kurumsal yaklaşımlar beraber kullanılmaktadır.

1.2. Örgütsel Öğrenmeye İlişkin Temel Kavramlar

1.2.1. Öğrenme Kavramı

Örgütlerin değişen çevresel faktörlere uyum sağlayabilmeleri, hatta çevresel değişimleri önceden sezinleyip, proaktif/önetkin davranabilmeleri için, bilgiyi yaratıp kullanmaları gerekmektedir. Öğrenme, tüm canlılar için varlıklarını sürdürmeleri açısından önemlidir.. Modern yönetim anlayışında, canlı birer organizma olarak nitelendirilen örgütlerin öğrenmeleri de varlıklarını sürdürebilmeleri için aynı derecede önem taşımaktadır.

Bunu değişik nedenlere bağlamak mümkündür. Ancak belki de en geçerli olan görüş, bu nedenleri; çalışanlar, değişim ve rekabet üzerinde odaklaştırmaktadır. Yani artık öğrenme; değişim, yenilik, yaratıcılık, büyüme ve kendini geliştirme gibi kavramları da kapsayan bir görünüm kazanmıştır (Yazıcı, 2001).

Öğrenmenin amacı yararlı çıktılar elde etmektir. Yönetim ve yenilikle ilgili yapılmış araştırmalarda öğrenme ihtiyacı net bir şekilde açıklanır: Öğrenme, belirsiz teknoloji ve pazar koşullarında rekabetçiliği, üretkenliği ve yenilikçiliği koruma ve geliştirme yollarını aramaktır. Başka bir ifade ile ne kadar çok belirsizlik varsa öğrenmeye de o kadar ihtiyaç vardır (Dodgson, 1993).

Öğrenme ile ilgili tanımlar iki grupta toplanabilir; 1) öğrenmenin sonunda oluşan davranış değişmelerine dayanan somut tanımlar, 2) öğrenmenin kuramsal sürecine dayanan soyut tanımlar. Somut tanımlar öğrenmeyi, a) öğrenilenlerin yapılması, b) öğrenilenlerin bellekte saklanması, c) öğrenenin alışkanlık kazanması, d) öğrenenin öğrendiklerini anlaması olarak ortaya koyarlar. Soyut tanımlar ise öğrenmenin, a)

etkilere karşı yapılan tepkilerin sınırlara yerleşmesi, b) bir iç görü ve c) güdülerin doyurulması için yapılan eylemler olduğunu savunurlar (Başaran, 1994).

Senge (2004), Beşinci Disiplin adlı eserinde öğrenmeyi şöyle tanımlamıştır: “Gerçek öğrenme, insan olmanın anlamını kavramaktır. Öğrenmeyle kendimizi yeniden yaratırız. Öğrenmeyle dünyayı ve onunla ilişkimizi yeniden kavrarız. Öğrenmeyle, yaratma ve üretme sürecinin bir parçası olma kapasitemizi genişletiriz.”

Bir başka düşünce ise, öğrenmenin tek bir kavram olmadığını, birbirinden farklı üç çeşit öğrenmenin gerçekleştiğini belirtir (Schein, 1993). Bunlardan ilki, bilginin edinimi ve kavrayıştır. Bu tip öğrenme, okuma ve ezberleme gibi yavaş gerçekleşen bir süreç olacağı gibi cevabın aniden zihinde oluştuğu bir an olan kavrayış anı da olabilir. Öğrenmenin ikinci tipi, davranış alışkanlıklarının ve becerilerinin edinimidir. Bu tür öğrenme her zaman yavaştır, çünkü ustalaşmak için sürekli pratik ve başarısızlık durumunda sürekli olarak motive olmayı gerektirir. Bu tür öğrenme için uygun ve güvenli bir ortamın varlığına ihtiyaç vardır, yani hatalara karşı toleransı yüksek olan ve kişinin moralini yüksek tutabilecek bir çevrenin bulunması gereklidir. Son öğrenme çeşidi ise, en güçlü öğrenme seklidir. Öğrenme çeşitlerinden biri olarak ele alınacak olan davranışçı öğrenme konusunda değineceğimiz klasik koşullanma ise üçüncü tür öğrenmedir.

Bu öğrenme türlerinin yanı sıra yönetim açısından yapılan farklı çalışmalar öğrenmeyi çeşit ve düzey bakımından da ayırma yoluna gider (Dodgson, 1993). Burada dikkati çeken önemli nokta, öğrenme tanımlarının ilk olarak bireysel düzeyde ele alınmasıdır. Başka bir ifade ile daha büyük bir boyutta öğrenmeyi temsil eden örgütsel öğrenmeye ilişkin tanımlar yapılırken ilk önce bireysel öğrenme esas alınmaktadır. Buradaki temel varsayım şudur (Dodgson, 1993): Bireyler, örgütler içindeki temel öğrenme kurumlarıdır ve örgütsel dönüşümü sağlayacak öğrenmeyi meydana getirecek örgütsel biçimleri bireyler yaratır.

Braham’a göre; veri ile bilgi farklı kavramlar olarak tanımlanırken, öğrenme de bilgi edinmeden farklı bir kavram olarak ele alınmalıdır. Zira öğrenme ancak davranışlar değiştiğinde gerçekleşmektedir (Töremen, 2001).

Öğrenme bireyin davranışlarında değişiklik yaratan yeni bilgi ve anlayış elde etme (bilgi ve becerilerin kazanılması) sürecidir. Beceri veya isin nasıl yapıldığının bilgisinin elde edilmesi ve bunun sonucunda bir olayı gerçekleştirme yeteneğidir.

Ayrıca işin yapılma amacını belirten bilginin elde edilmesi, tecrübe veya deneyim sonucunda oluşan neticeyi anlama ve kavramlaştırma yeteneğidir. Öğrenme, insanı şimdiye kadar yapamadığını yapmaya muktedir hale getiren davranış ve düşünce değişiklikleri bütünüdür (Töremen, 2001).

Öğrenme, her zaman bilinçli olarak gerçekleşmez ve öğrenen kişi her zaman daha etkili davranışlarda bulunmaz. Öğrenme, davranışlarda da gözlemlenebilir ölçüde değişimler yaratmayabilir. Davranışsal açıdan ele alındığında bir oluşum, bilgiyi işleyerek, bilgiyi elde ederek ve kullanarak, potansiyel davranış alanının sınırlarını değiştiriyorsa “öğrenmeyi” sağlıyor demektir (Barutçugil, 2002).

Öğrenme kavramını inceledikten sonra ve kavramsal çerçeveyi derinlemesine incelemek amacıyla aşağıdaki başlıkta öğrenme kuramlarına değinilmiştir.

1.2.2. Öğrenme Kuramları

Öğrenme teorileri davranışları objektif ve ölçülebilen kıstaslar çerçevesinde değerlendiren yaklaşımlardır (Yavuz, 2002). Çalışanları örgüt amaçları doğrultusunda yönlendiren davranışlar arzulan, örgüt amaçlarından uzaklaştıran davranışlar ise arzulanmayan davranışlardır. Etkin yöneticiler çalışanların kişiliklerini veya inançlarını değiştirmek yerine, arzulanan davranışları ve bu davranışları etkileyen çevresel faktörleri belirlemeye çalışırlar. Daha sonra bu çevresel faktörleri kontrol ederek çalışanların davranışlarını etkilemeye çalışırlar. Bireylerin kişilikleri ve tutumları, davranışlarını etkilemektedir (Yavuz, 2002).

Kişilikleri ve tutumları ortaya çıkarmak karmaşık olduğundan davranışlar üzerinde odaklanmak daha etkili sonuçlar yaratabilmektedir (Yavuz, 2002). Genel olarak öğrenmeyi bireylerin davranışlarında kalıcı değişiklikler yaratmak olarak tanımladığımız için örgüt içinde çalışanların etkin ve verimli çalışma yollarını öğrenmeleri ve uygulamaları gerekmektedir. Farklı öğrenme biçimlerini dikkate alan çalışanlar ve yöneticiler, çevresel faktörleri de göz önünde bulundurarak, örgütün başarısı için gerekli davranış değişikliklerini uygulamalıdır. Öğrenmeyi açıklayan kuramlar davranışçılık ve bilişsel yaklaşım olmak üzere iki grup halinde ele alınmıştır.

1.2.2.1. Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme

Davranışçılık, yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan bir yaklaşımdır. İnsan davranışlarının ölçülebilir ve gözlenebilir hale getirilmesine ağırlık veren

davranışçılar, bazen insanın gözlenemeyen ve ölçülemeyen davranışlarını ve özelliklerini yok sayma derecesine kadar gitmişlerdir. Davranışçı yaklaşımın temel varsayımlarını şu şekilde belirlemek mümkündür (Bacanlı, 2002):

1. İnsanın öğrenmesi ile diğer canlıların öğrenmeleri birbirine benzer. Bu nedenle, davranışçılar açıklamalarında organizma terimini kullanırlar ve organizma terimi insanları ve hayvanları kapsar.
2. Birinci kurala dayanarak, hayvanlar üzerinde yaptıkları araştırmalarla insan öğrenmesini açıklamaya çalışırlar.
3. Öğrenme, fiziksel konular gibi ölçülebilir ve gözlenebilir olaylar üzerinde odaklanarak incelenebilir.
4. Davranışçıların çoğu, insanın duygu, düşünce, güdü gibi özelliklerinin doğrudan gözlenemeyeceğine veya ölçülemeyeceğine ve bu yüzden bilimsel olarak ele alınıp araştırılmayacağına inanır. Organizma bir kara kutu olarak görülür. Kutuya giren (uyarıcı) ve kutudan çıkan (tepki) ölçülebilir ve gözlenebilir. Ancak kutunun içinde ne olup bittiği pek anlaşılmaz.
5. Öğrenmenin kuralları uyarıcı ile tepki arasındaki bağlantılara dayalıdır. Davranışçılara bu yüzden “U-T Kuramcıları” da denir.
6. Davranışçılar öğrenme teriminden ziyade koşullanma terimini kullanırlar. Buna göre öğrenmede organizma çevresel uyarıcılar tarafından (belli bir şekilde tepki vermeye) koşullandırılır. Dolayısıyla, bu sekliyle öğrenme organizmanın kontrolü dışında gerçekleşir.
7. Sadece organizmanın gözlenen davranışında bir değişiklik meydana geldiğinde, öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Eğer davranışta bir değişiklik meydana gelmemişse, öğrenme de olmamış demektir.
8. Öğrenme kısa ve öz bir şekilde ifade edilebilir ve açıklanabilir. İster basit, ister karmaşık olsun, tüm öğrenmeler aynı basit kurallarla açıklanabilir.

1.2.2.2. Bilişsel Yaklaşımda Öğrenme

İnsan davranışlarının bir kısmı davranışçı yaklaşımla açıklanabilir ve öğretilir. Bazı davranışlar zihinsel birtakım süreçler gerektirmektedir. Bilişsel davranış adı verilen bu davranışların öğrenilebilmesi ve yapılan öğrenmelerin açıklanabilmesi bilişsel yaklaşımlarla mümkün olmaktadır (Bacanlı, 2002).

Öğrenme anında öğrenmeyi gerçekleştiren kişinin belleğinde duyular ve oluşumlar hakkındaki bilgileri saklayan ve organize eden bilişsel bir yapı olduğu savunulan bilişsel yaklaşımda öğrenme, bilişsel süreçler etrafında yapılır. Bu yapılanmada organizma, uyarı-yanıt dizileri yerine beklentileri algılar. Bu beklentiler, içinde bulunulan koşul ile davranışın amacı arasında belirli anlamlar taşıyan bağlardan meydana gelir. Bu süreç, belirlenmiş çevresel durumun algılanmış olması ile amaca yöneltilmiş bilişsel bir süreçtir. Burada bilişsel kelimesi farkına varılmış, kavranmış, anlaşılabilir, bilinçli bir durumu ifade etmektedir (Kaynak, 1995). Bilişsel öğrenmeyi etkileyen faktörler başkalarından öğrenme, kendini kontrol yoluyla öğrenme ve kişisel yetkinlik olmak üzere üçe ayrılır (Kaynak, 1995). Başkalarından öğrenme, bir kişinin bir başkasının davranışlarını ve sonuçlarını izlemesiyle meydana gelir. Kendini kontrol yoluyla öğrenmede, birey dış çevreden herhangi bir etki almadan, kendi isteğiyle öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Bu yöntemde, yönetici çalışanı öğrenmeye zorlamaz. Üçüncü faktör olan kişisel yetkinlik, bireyin belli bir durum karşısında, belirli bir görevi başarma noktasındaki güvenini ifade eder (Kaynak, 1995).

Yüksek yetkinliğe sahip kişilerin yeterli yetenek ve güçle donanmış olduklarına ve hiçbir dış etkinin motivasyonlarını düşüremeyeceği ve yüksek performansla çalışmalarını engelleyemeyeceğine dair inançları vardır (Yazıcı, 2001).

Davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramları tümevarımcı bir yaklaşımı benimsemektedirler, ancak öğrenmenin gerçekleşmesi için farklı özellikleri vurgulamaktadırlar. Tablo 1.1'de davranışçı ve bilişsel yaklaşımların bu özellikler açısından karşılaştırılmasına yer verilmektedir.

Tablo 1.1: Davranışçı ve Bilişsel Yaklaşımların Karşılaştırılması

Özellik	Davranışçı Yaklaşımlar	Bilişsel Yaklaşımlar
Öncüleri	Pavlov, Thorndike	Gestaltçılar (Köhler, vd.)
Ögeler	Elemanlar (uyarıcılar, tepkiler)	Tüm örgütlenme
Öğrenmenin Temeli	Bağlantılar, sonraki etki	Yeniden düzenleme, ilişkililik, yakınlık
Öğrenmenin Odağı	Ürün	Süreç
Hedef	Doyum	Anlayış
Güdülenme	Dışsal	İçsel
Geribildirim Amacı	Kontrol etmek ve değiştirmek	Bilgi vermek
Öğrenmenin Öncüsü	Yeterlik (beceri)	Yetenek
Öğrenilen Şey	Belli bir davranış	Genel fikir
Öğrenmenin Ölçüsü	Tepki oranı, tepki çokluğu, genelleme	Transfer (problem sınıfını çözme becerisi)
Öğrenmenin Yönelimi	Olgusal ("nasıl" olduğunu bulma)	Kuramsal ("niçin" olduğunu bulma)
Hedefe Yönelme	Doğrudan	Dolaylı
Başlangıç Davranış	Deneme yanılma	Keşfedici

Kaynak: Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve Öğrenme*. 6. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s. 180

Tablo 1.1'de görüldüğü gibi her iki yaklaşımda da tümevarımcı bir öğretme prensibi ile yapılandırılmış bir içerik sağlanarak, değerlendirme aşamasında ürünün ön planda tutulması söz konusudur. Ayrıca iki yaklaşım için de değerlendirme öğretim sürecinden ayrılmış bir durumdadır (Silber, 1998).

1.2.2.3. Nörofizyolojik Temelli Öğrenme Kuramları

Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni akson iplikçiklerinin oluştuğunu savunmaktadırlar. Böylece, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Bu durumda öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak da açıklanmaktadır. Araştırmalar biyolojik bilgi depoları niteliğindeki RNA'ların ergenlik yaşlarına doğru arttığını, öğrenme kapasitesinin azalması ile birlikte, yaşlılıkta da azaldığını göstermektedir. Ayrıca, besin yoluyla kendilerine RNA verilen yaşlılarda yakın geçmişi hatırlamada önemli derecede artış olduğu kaydedilmektedir (Goldstein, 1994).

"Beyin temelli" öğrenme kuramı olarak da tanınan bu kuramı sistematikleştiren Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. Beyin insan zekâsının, güdülenmenin ve öğrenmenin merkezidir. 'Öğrenme eğer canlı bir dokuya sahip olan beyinde gerçekleşiyorsa beyin öğrenmeden önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık

olmalıdır' düşüncesinden hareket eden Hebb öğrenme sonucu beyinde fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır. Elde ettiği bulgular sonucu Hebb, bu değişiklik konusunda iki kavram ileri sürmektedir: Hücre Topluluğu ve Faz Ardışıklığı (Goldstein, 1994).

Hebb'e göre bireyin karşılaştığı her nesne, beyinde hücre topluluğu olarak adlandırılan birbiriyle bağlantılı bir dizi nörondan meydana gelmiş karmaşık bir sistemi ateşler. Örneğin, bir kaleme bakarken dikkatimizi kalemin bir ucundan diğer ucuna doğru kaydırırız. Dikkatimizi bir noktadan diğerine kaydırırken beynimizde bulunan milyarlarca nörondan sadece bir kısmı ateşlenir. Herhangi bir nesne için ateşlenen nöron paketi sadece o nesneye özgüdür. Başlangıçta birbirinden bağımsız olan nöronların, örneğin, kalemin bir ucuna bakıldığında bir kısmı ateşlenir. Bu nöron grubu gözümüz kalemin diğer ucuna kaydığında ateşlenen diğer nöron grubundan ayrıdır. Ancak, kalemin iki ucuna karşılık gelen nöronların ateşleme zamanı arasındaki yakınlık nedeniyle nöron paketinin bu iki farklı bölümü birbiriyle irtibatlı hale gelir (Özden, 2005).

Hebb, hücre topluluğunun karşılık geldiği nesneye veya olaya bağlı olarak büyük veya küçük olabileceğini belirtmektedir. Kalemle irtibatlı olan hücre topluluğu bir otomobil ile ilgili olan nöron topluluğuna göre daha az sayıda nöron içerir. Hücre topluluğu bir bütün olarak dış ve iç uyarıcılarla veya her ikisinin ortak etkisiyle ateşlenebilen bir nöron paketidir. Bir hücre topluluğu ateşlendiğinde, zihinde o topluluğun ilişkili olduğu nesne veya olay canlanır. Hebb'e göre hücre topluluğu bir fikrin veya düşüncenin nörolojik temelini oluşturur. Bundan dolayı bir kalemi, bir otomobili veya sevdiğiniz birini düşünmek için yanımızda olması gerekmez (Özden, 2005).

Faz ardışıklığı birbiriyle bağlantılı olan hücre topluluğu serisidir. Bir kez oluştuğunda, hücre topluluğunda olduğu gibi, iç veya dış uyarıcılarla ateşlenebilir. Bir faz ardışıklığında yer alan herhangi bir hücre topluluğu veya topluluklarının kendi aralarında yaptığı birleşimlerden biri ateşlendiğinde, zihinde belirli mantıksal sıra içerisinde düzenlenmiş bir düşünce serisi oluşur. Hebb, sevdiğimiz bir şarkıya ait bir mısranın veya bir parfüm kokusunun sevilen insanla ilgili hatıraları canlandırmasını faz ardışıklığı ile açıklamaktadır (Goldstein, 1994).

Hebb'in vurguladığı başka önemli bir nokta çocukluk ve yetişkinlik dönemlerindeki öğrenmenin farklılığı ve birbiriyle ilişkisidir. Hebb'e göre bebeklik ve çocukluk

çağlarındaki öğrenme hücre topluşması sürecini kapsar. Yetişkinlikteki öğrenmeler sürecinde ise faz ardışıklığı, muhtemelen yeniden düzenlenir (Goldstein, 1994). Diğer bir değişle çocuktaki öğrenme daha sonraki öğrenmeler için bir çerçeve oluşturur. Örneğin, dil öğrenme yavaş ve sıkıcı bir süreç olup, muhtemelen milyonlarca hücre topluşması ve faz ardışıklığını içerir. Ancak dil bir kez öğrenildiğinde şiir ve roman yazmada olduğu gibi öğrenilenler sayısız şekilde yeniden düzenlenebilir. Hebb, öğrenmenin önce çerçeve oluşturmakla başladığını, daha sonra içgörü ve yaratıcılık şeklinde geliştiğini kabul etmektedir (Özden, 2005).

Nörofizyolojik Temelli Öğretim İlkeleri

Bilişsel öğrenme kuramınca kabul edilen zihinsel deneyimlere nörofizyolojik açıdan destek sağlayan, bu öğrenme kuramının öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Caine & Caine, 1990).

1. Beyin bir paralel işlemcidir. İnsan beyni birçok işlevi eş zamanlı olarak yerine getirebilir. Düşünce, duyu ve imgeleme gibi farklı işlevler aynı zamanda işleme sokulur. Etkin öğretimde aynı anda yapılması gereken işlemler ahenk içerisinde, dayandığı kuram ve yöntemler üzerine bina edilmelidir.
2. Öğrenme fizyolojik bir olaydır. Kalp, akciğer veya böbrek gibi beyin de fizyolojik kurallara göre çalışan bir organdır. Öğrenme nefes alıp-verme kadar doğal bir işlev olup onu engellemek veya kolaylaştırmak olanak dâhilindedir. Etkili öğretim stres yönetimi, beslenme, egzersiz ve sağlıkla ilgili diğer konuları da içermelidir.
3. Beyin, kendisine ulaşan verilere anlam yüklemeye çalışır. İnsan beyni yaşamını sürdürme arzusunun doğal bir sonucu olarak çevresinde olup-bitenlere anlam kazandırmaya çalışır. Etkin bir öğrenme sağlanabilmesi için beynin yenilik, keşif, problem çözme gibi alıştırmalarla zorlanması gerekir. Bu yüzden, üstün yetenekli çocukların öğretiminde kullanılan bu ve benzeri teknikler tüm öğrenciler için kullanılmalıdır.
4. Anlam yükleme, örüntüleme (patterning) yoluyla olur. Beyin bir bakıma etrafındaki örüntüleri ortaya çıkarmaya çalışan bir sanatçı gibidir. Etkili bir öğrenme için anlamlı birbiriyle ilişkili bir örüntü oluşturulmalıdır.
5. Duygular örüntülemede önemli bir yer tutar. Bireyin öğrenmesi beklenti, eğilim, ön yargı, öz saygı ve sosyal etkileşme ihtiyacı gibi duygulardan etkilenir. Öğretmenler öğrencilerin duyu ve tutumlarının öğrenmede önemli bir etmen

olduğunun bilinci ile hareket etmelidir. Karşılıklı sevgi, saygı ve kabullenmenin mevcut olduğu bir ortamda öğrenme daha kolay olur.

6. Beyin parçaları ve bütünü aynı anda algılar. Sağlıklı bir insanda matematik, müzik veya sanat öğretiminde beynin her iki yarı küresi etkileşim halindedir. Bir konunun öğretilmesinde konunun bütünü ve parçaları karşılıklı etkileşimde bulunacak şekilde aynı anda verilmelidir.

7. Öğrenme, hem doğrudan odaklanan, hem de yan uyarıcılardan algılanan bilgileri içerir. Beyin doğrudan farkında olduğu ve odaklandığı bilgiler yanında birinci derecede ilgi alanı dışında kalan bilgi ve sinyalleri de özümser. İlgi alanı içinde olmakla beraber bilinçli bir şekilde dikkat edilmeyen çok hafif ve hassas sinyaller de (yan tarafta duran birinin gülümsemesi gibi) uyarıcı olarak beyne ulaşır. Etkili öğrenme ortamında sıcaklık, gürültü, nem gibi fiziksel koşullar yanında grafik, resim, tasarım ve sanat eserleri gibi görsel uyarıcılara da dikkat edilmelidir.

8. Öğrenme kasıtlı ve kasıtsız süreçlerden oluşur. Bir öğrenme ortamında bilinçli olarak farkına vardığımız şeylerden çok daha fazlasını öğreniriz. Yan uyarıcılardan aldığımız sinyallerin çoğu beynimize farkında olmadan girer ve bilinçaltında etkileşimde bulunur. Etkili öğrenme ortamındaki tüm uyarıcılar öğrenme amacına hizmet edecek şekilde düzenlenmelidir.

9. İki tip hafıza vardır. İnsanlarda deneyimleri tekrarlamaya gerek kalmadan hafızaya kaydedilen doğal bir uzaysal hafıza sistemi vardır. Dün akşam yediğimizi hatırlamak için tekrarlamaya gerek yoktur. Ancak birbiriyle ilgili olmayan bilgileri depolamak için tekrara ve ezbere ihtiyaç vardır.

10. Olgular ve beceriler uzaysal hafızada depolandığında daha iyi öğrenilir. Uzaysal hafızayı harekete geçiren en etkili öğretim deneysel yöntemlerdir. Öğretim gösteri, film, resim, mecaz, drama ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayan sınıf içi çok yönlü etkileşim etkinlikleri içermelidir.

11. Öğrenme zihni zorlayan (challenging) etkinliklerle artar, tehditle ketlenir. Beyin uygun düzeyde zorlandığında öğrenme optimum düzeye ulaşır. Tehdit ise öğrenme kapasitesini azaltıcı etki yapar. Etkili öğretim, öğrencinin zekâ seviyesini belli bir oranda zorlayan ancak, tehditten uzak bir ortamda gerçekleşir.

12. Hiçbir beyin diğerine benzemez. Öğretim bütün öğrencilerin görsel-işitsel ve duygusal tercihlerini ifade etmelerine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmelidir.

1.2.3. Bireysel Öğrenme

Yeni bilgi daima bireyle başlar, dolayısıyla bireysel öğrenme öğrenen organizasyonların kalbidir. Ancak bireysel öğrenme örgütsel öğrenme için yeterli değildir. Onların asıl görevleri, bilgiyi örgüt dışından örgüt içine taşımaktır. Fakat bilgiyi sadece örgüt içine getirmek veya örgüt içinde yeni bilgi yaratmak yeterli değildir. Bu bilgi, ancak tüm örgüt üyeleri tarafından paylaşılıp, anlaşıldığında bir anlam taşır ve yeni bilginin doğmasına neden olur (Yazıcı, 2001). Öğrenme dinamik bir kavramdır, yani örgütün sürekli değişen doğasını ifade eder. Öğrenme, örgüt içinde örgütün yapıtaşını oluşturan "birey"de başlar. Öğrenme bireylerin gelişim süreci için nasıl önemli bir yere sahip ise, örgütler için de aynı derecede önemlidir. Çünkü değişim, örgüt içinde bireyde başlar ve ancak bireysel değişim sayesinde örgütsel bir değişim oluşturulabilir (Caine & Caine, 1990).

Bireysel öğrenme, bireysel yeteneklerin, anlayışların, bilginin, tutum ve değerlerin; kişisel çalışma, gözlem ve deneyler sonucu değişimidir. Bireysel öğrenme, örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesi için gereklidir. Çünkü örgütler, ancak öğrenen bireyler aracılığıyla öğrenebilirler. Bireysel öğrenme, örgütün sürekli gelişmesi için bir ortam yaratır, örgütü geleceğin belirsizliklerine karşı hazırlar. Bu nedenle, her bireyin öğrenmek için göstereceği katkı, öğrenen örgüt olabilmek için gereklidir (Yazıcı, 2001).

Bireyin öğrenme sürecinde şu aşamalar yer almaktadır (Ünal & Ada, 1999):

1. Bir konunun öğrenilebilmesi için, bireyin o konuyu öğrenmesine yetecek kişilik özelliklerine sahip olması gereklidir. Bu durum bireyin öğrenmeye hazır olmasıdır.
2. Bireyin öğrenmeye ulaşacağı amacı benimseyerek, öğrenmeye istekli, hevesli, ilgili olması bireyin güdülendiğini gösterir.
3. Bireyin benimsediği amaca ulaşması için gereken bilgi beceri ve tutumu kazanması gerekir. Amaca ulaştıracak eylemlere girişir.
4. Eylemlerin sonucunda elde edilen başarının kendi ölçü ve değer duygularına göre sonunu değerlendirir.
5. Bireyin eylemleri sonucu kazandığı bilgi beceri ve tutumların gerektiğinde kullanması ve belleğinde saklaması beklenir, öğrenilenleri unutmanın önlenmesi gerekir.

6. Bir konuda öğrenilenlerin, başka bir konunun öğrenilmesine yardım etmesi umulur. Başka alanlara nasıl geçiş yapacağını ortaya çıkarılması gerekir.

1.2.4. Takım Halinde Öğrenme

Ortak bir amaç için birlikte çalışan, çeşitli değer, görüş ve duygulan paylaşan topluluk, bir grubu veya takımı meydana getirir. Grupların en önemli özelliklerinden biri oluşturdukları sinerji ile birlikte ortaya çıkan dinamizmdir. Gruplar, bireyle örgüt arasındaki geçişi sağlayan önemli bir göreve sahiptir. Gruplar veya takımlar, kendi içlerinde ve örgüt içinde diğer gruplarla deneyimlerini paylaştıkça, yeni bilgiler ortaya çıkar. Grupların kendi içlerinde ve aralarında oluşturdukları dinamik özellikler sayesinde bilgi paylaşımı ve öğrenme ortamı gelişerek, örgüt bütününde öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanabilecektir (Yazıcı, 2001).

Örgüt, çeşitli gruplardan oluşan ve belirli bir amaç doğrultusunda faaliyet gösterme özelliğinde olan insanlar topluluğudur. Bu grupların faaliyetleri, bireylere değil, onu gerçekleştiren grubun başarısına bağlıdır. Grubu oluşturan bireyler, sadece o grubun başarısı için üzerlerine düşen görevleri yerine getirirler. Grupların kendi içlerinde ve aralarında oluşturdukları bu dinamik özellikler sayesinde bilgi paylaşımı ve öğrenme ortamı gelişerek, örgüt bütününde öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanabilecektir (Drucker, 1993).

1.3. Örgütsel Öğrenme

Örgüt ortak bir amacı gerçekleştirmek üzere bir arada çalışan insanları ifade eder. Örgütsel öğrenme, örgüt içindeki insanların yaptıkları işleri daha iyi anlamalarını ve sonuçta daha etkili olarak faaliyette bulunmalarını sağlamak için gerekli olan yeteneklerin geliştirilmesi ve bilginin elde edilmesi sürecidir (Barutçugil, 2002).

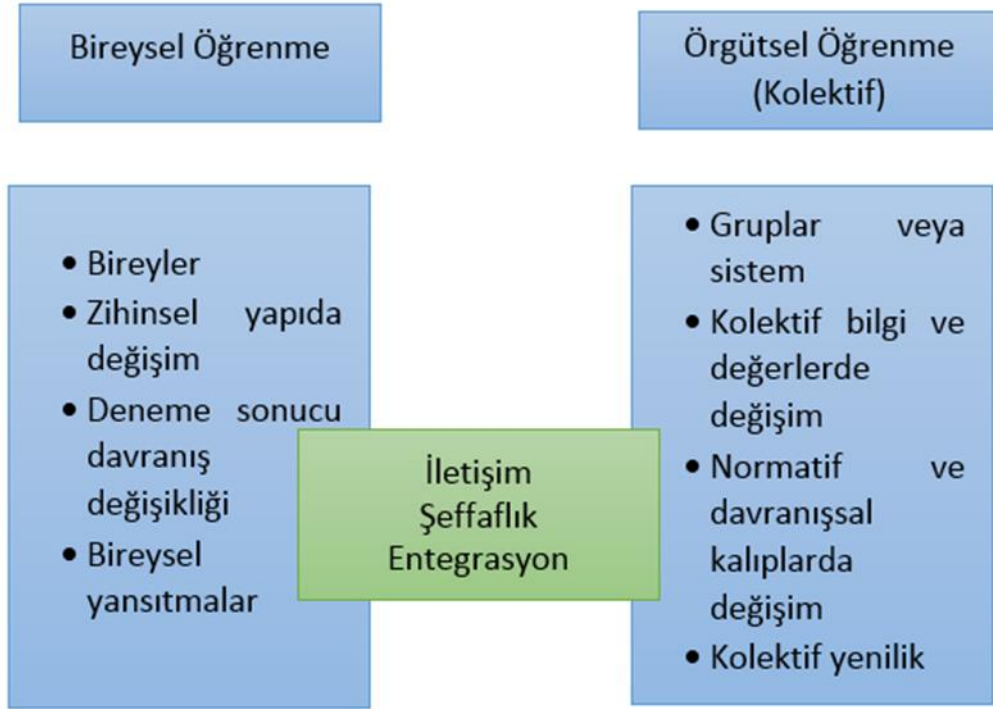
Bireyler gibi örgütler de öğrenme yeteneğine sahiptirler. Bireyler gibi örgütler de bilgi transfer etme, bilgi üretme ve yeni bilgiyi uygulama amacıyla davranışlarını değiştirebilme yeteneğine sahip olabilirler. Örgütsel öğrenme, uzun vadede bilgiyi tutma, bilgi oluşumunu destekleme ve sürekli dönüşümü gerçekleştirme kapasitelerini sağlayacak sistemlerin yaratılmasını içerir (Argyris, 1977).

Örgütsel öğrenme, “örgüt içindeki, bilgi ve değer sistemlerinin değişimi ve genişlemesi, sorun çözme ve eylem kapasitelerinin geliştirilmesi ve çalışanların ortak referans çerçevesinin değişimi” olarak tanımlanabilir. Örgütsel öğrenme, bilginin eğitim ve tecrübeyle kazanılmasından çok örgüt içinde davranış, değer ve

normların birlikte geliştirilmesidir. Örgütsel öğrenme kolektif, tüm çalışanların aktif katılımını gerektiren bir süreçtir. Ortak deneyimlere, kararlara ve normlara dayalıdır. Bu şekilde oluşan kolektif değerler ve normlar, çalışan herkes tarafından paylaşılan bir hale gelir (Yazıcı, 2001).

Örgütlerde öğrenme bireysel öğrenmeyle baslar, bireylerin öğrendikleri bilgi ve verilerin tartışılıp paylaşıldığı gruplarda ve takımlarda devam eder. Bu aşamada öğrenmenin sürekli ve sinerjik olduğu görülür. Örgüt düzeyinde öğrenmede ise diğer iki kademedeki gelen bilgilerin ve girdilerin değerlendirilerek örgüte mal edilmesi süreci yaşanır (Turan, Karadağ & Bektaş, 2011).

Şekil 1.1'de bireysel ve örgütsel öğrenme arasındaki köprüyü oluşturan özelliklere değinilmiştir. Bireysel öğrenme düzeylerinden kolektif öğrenmeye geçiş aşamasında iletişim, bireylerin ve tarafların birbirlerini anlaması ve örgüt içinde bir uzlaşma sağlanması için gerekli olan çok önemli bir köprü ayağıdır. Ancak, çok yönlü ve sağlam iletişim sistemi, bireysel öğrenme sonuçlarının kolektif bir bilgi haline gelme süreci için tek başına yeterli değildir. Bu dönüşümün aynı zamanda, diğer örgüt üyeleri için anlaşılabilir ve şeffaf olması da gerekmektedir. Şeffaflık, örgütte bir kolektif bilgi hafızası ve ortak sembolik değerlerin oluşturulması demektir. Böylece, örgütsel öğrenmenin oluşabilmesi için gerekli olan üçüncü köprü ayağı olan uyum, yani bilgilerin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesi de sağlanabilecektir (Düren, 2002).



Şekil 1.1. Bireysel ve Örgütsel Öğrenme Arasındaki Köprü

Bentürk, D. (2003) *Öğrenen Organizasyonlarda Yönetmel ve Organizasyonel Süreçlerin Yeniden Yapılandırılması ve Bir Uygulama*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, s.24

Öğrenme konusunda olduğu gibi, örgütsel öğrenme konusunda da pek çok tanım bulunmaktadır. Mevcut tüm tanımlar, öğrenme sürecinin farklı noktalarına odaklanmaktadır. Bazıları öğrenmenin gerçekleşebilmesi için davranışların değişmesinin şart olduğunu vurgular; diğerleri ise, yeni düşünme biçimlerinin yeterli olduğunu belirtir.

Farklı tanımlar incelendiğinde, öğrenmenin, bilginin yorumlanması esnasında gerçekleştiğine, ortak kavrayışların, örgütsel rutinlerin (normların), hatta hafızanın etkin bir mekanizma olduğuna ilişkin görüşler dikkat çekmektedir (Garvin, 1993). Tablo 1.2'de örgütsel öğrenme kavramının farklı tanımlamalarına ilişkin tarihsel bir sıralamaya yer verilmiştir.

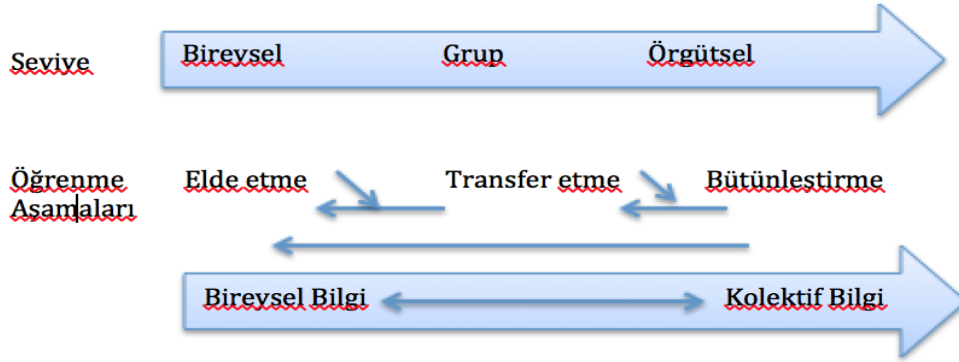
Tablo 1.2: Örgütsel Öğrenme Kavramının Ortaya Çıkışı ve İlk Tanımlamalar

Yıl	Yazar(lar)	Örgütsel Öğrenme Tanımları
1963	Cyert & March	Örgütsel öğrenme örgütün her bölümüne uyarlanabilir davranışlardır.
1965	Cangelosi & Dill	Örgütsel öğrenme bireysel düzeyde gerçekleşen bir dizi etkileşimin adaptasyonundan ya da alt grup ve örgütsel seviyedeki adaptasyondan oluşur.
1978	Argyris & Schon	Örgütsel öğrenme örgüt içinde yer alan birimlerin hatalarını ya da kural dışı hareketlerini bulma ve onları kabul gören örgütsel teorilerde yeniden yapılandırma sürecidir.
1979	Duncan & Weiss	Örgütsel öğrenme örgütsel bilginin büyümesi ve değişmesidir. Örgüt üyelerinin eylem-sonuç ilişkileri hakkında bilgilerini geliştirdikleri bir süreçtir.
1984	Fiol & Lyles	Örgütsel öğrenme, bilginin ve kavrayışın geliştirilmesi yoluyla eylemleri iyileştirme sürecidir.
1988	Levitt & March	Örgütler geçmişteki alışlagelmiş çalışma yöntemlerinden çıkardıkları sonuçları kodlayarak deneyimle öğrenirler.
1989	Stata	Örgütsel öğrenme, yenilik oluşturmanın temel sürecidir
1990	Senge	Öğrenen örgüt, bireylerin kapasitelerini tüm samimiyetleriyle istedikleri sonuçlara ulaşmak için harcadıkları, yeni ve yaygın düşünce modellerinin geliştirildiği, kolektif isteklerin özgürce sunulduğu ve bireylerin sürekli olarak nasıl birlikte öğrenecekleri öğrendikleri yerlerdir.
1991	Day	Örgütsel öğrenme, açık fikirli sorgulamalar, bilgi içeren yorumlamalar ve erişilebilir hafızayı takip eden süreçleri kapsar
1991	Huber	Örgütsel öğrenme, potansiyel davranışlar dizisinde değişime sebep olan bir bilgi işlemidir. Örgüt öğrenirken birimleri de bilgi kazanıyorsa, bu örgüt için son derece faydalıdır.
1992	Mayer ve Dohm	Örgütsel öğrenme, öz amaca ulaşabilmek için organizasyonun eriştiği ve kullandığı paylaşılan bilgiden oluşan deneyimleri sürekli olarak test etmek ve dönüştürmektir.
1993	Garvin	Öğrenen örgüt bilgi yaratma, edinme ve transfer etme yeteneklerine sahip, yeni bilgiyi ve anlayışları içselleştirebilmek için davranışlarını değiştirebilen örgüttür.
1993	Kim	Örgütsel öğrenme, organizasyonun etkin faaliyet gösterebilme kapasitesinin artırılmasıdır
1993	Levinthal ve March	Örgütsel öğrenme, biri ya da diğerini vurgulayan dinamik eğilimlerle yüzleşmede, gelişen yeni bilgi ve mevcut yeteneklerden yararlanma ile rekabet hedeflerini dengeleme problemi ile başa çıkmaktır
1993	Weick ve Roberts	Örgütsel öğrenme kolektif zekâyla sonuçlanan bireylerin karşılıklı ilişkilerinden oluşur.
1993	Schwandt	Örgütsel öğrenme, organizasyonun uzun dönemli uyum sağlama kapasitesinin artırılabilmesi için organizasyondaki enformasyonu kullanılabilir bilgiye dönüştürmeyi kolaylaştıran, süreçler, semboller, aktörler ve eylemler sistemidir.
1994	Slater ve Narver	Örgütsel öğrenme yeni bilginin ya da davranışları etkileme potansiyeli olan anlayışların gelişimidir.
1995	Nevis, Dibella ve Doud	Örgütsel öğrenme bir örgüt içinde deneyimlere dayalı bir şekilde, performansı sürdürme ve iyileştirme süreci ve kapasitesidir.

Kaynak: Hoang, V. P. (2005). Organizational Learning in a Knowledge Economy, www.aeaf.minfin.bg/documents/Van_Phuc_Hoanf_paper_CMTEA2005.pdf, s.20-21

Yazarların yaklaşımlarından da hareketle örgütsel öğrenmeyi şu şekilde tanımlayabiliriz: Örgütsel öğrenme, örgütün, içindeki bireyler veya gruplar aracılığıyla performansını devam ettirme ve iyileştirmesi çabalarıdır. Örgütsel

öğrenme bilgi üzerine kurulu dinamik bir süreç olarak görülür. Bu süreç; eylemlerin farklı seviyeleri arasında hareket eder, bireyselden grup seviyesine oradan da örgütsel seviyeye geçer ve yeniden geriye döner (Crossan, Lane & White, 1999; Huber, 1991). Bu süreç kolektif bilgi sermayesi yaratılana kadar değiş-tokuş ve bilginin uyumu vasıtasıyla bilginin bireysel kazanımlarını önlemektedir. Depolanan bu kolektif bilgi örgütsel hafıza olarak adlandırılır (Walsh & Ungson, 1991). Örgütsel hafıza, kazanılmış bilgi üzerinde etkili olur ve onun yorumlanması ve paylaşılmasına yardımcı olur. Örgütün diğer üyeleri tarafından bilinmekte olan genel bilgi tabanı öğrenme sürecinin dinamizmini ve sürekliliğini ifade etmektedir (Simon, 1991). Şekil 1.2'de bu sürecin seviyeleri ve aşamaları gösterilmektedir.



Şekil 1.2. Örgütsel Öğrenme Seviyeleri ve Aşamaları

Kaynak: Gomez, P. J., Lorente, J. C., Cabrera, R. (2005). Organizational Learning Capability: A Proposal of Measurement, Journal of Business Research, 58, s720

Öğrenen örgütlerin önemi, bu örgütlerin kendi geleceklerinin oluşumunda daha aktif bir rol almalarından kaynaklanmaktadır. Örgütler için, sadece ayakta kalmayı sağlamak değil, aynı zamanda kendi geleceğini üretmek de son derece önemlidir. Bu, örgütün salt olarak üretmesinden ziyade belli özelliklere sahip ürün ve hizmet üretmesiyle mümkün olabilir. Bu üretimi gerçekleştirmek ise, örgüt çalışanlarının kendileri için önem taşıyan bir amaç için çaba göstermeyi gerektirmektedir. Öğrenerek kendini yenileyen, değişen ve güncel olabilmeyi başaran öğrenen örgütler amaçlarına daha kolay ulaşabilmekte, örgütsel yaşamda uygulamak istediklerini daha kolay hayata geçirebilmektedirler (Şimşek & Çelik, 2011).

Öğrenen örgütlerde örgütsel öğrenme sürecinin işlevselleşmesini sağlayan bilgiyi işleme, yenileşme, açıklık ve yaratıcılık gibi bazı temel yeterlilikler bulunmaktadır

(Mills & Friesen, 1992). Bu yeterliliklerin en basında örgütsel zekâ gelmektedir. Örgütsel zekâ öğrenmede öncü bir rol üstlenmekte ve süreci olumlu yönde etkilemektedir. Bilgi yaratmak ve çevreye stratejik olarak adapte olmak için kullanılan örgütsel kapasite şeklinde tanımlayabileceğimiz örgütsel zekâ örgütsel öğrenme sürecinin anahtar bir unsurudur.

1.4. Örgütsel Zekâ

Günümüz örgütlerinin, hızla yaşanan küreselleşme, bilimsel gelişmeler ve çoğu zaman kestirilemeyen olaylar içinde bulunması, farklı sonuçlarla baş edebilme yeteneklerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır. Toplumsal düzendeki değişmelerle birlikte bireylerin bakış açılarındaki genişleme, bilgi ve bilinç düzeyinin artması, sonuçlara farklı yorumlar getirme olasılıklarını arttırmaktadır. Günden güne artan belirsizlik ve kaos ortamı içinde yaşamlarını devam ettirmek isteyen örgütlerin farklı durumlara uyum sağlayabilmeleri için bilgi üretmeleri ve bu bilgiyi kullanmaları gerekmektedir.

Üzerinde yıllardır çalışmalar yapılan zekâ, soyut bir kavramdır, bu nedenle de hep merak edilen, çerçeveleri çizilmeye çalışılan, sorgulanan bir canlı özelliği haline gelmiştir. Günümüze kadar, araştırmacılar insanların bireysel yapılarına ve davranışlarına bakarak zekâ üzerinde fikirler yürütmüşlerdir. Buna göre zekâ, kimi zaman bir testten alınan puan, kimi zaman çevreye uyum sağlama, kimi zaman da problem çözme yeteneği olarak düşünülmüştür (Bümen, 2005).

Zekâ farklı bilim alanlarının yaklaşımlarına göre farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bazı eğitimciler için zekâ öğrenme yeteneğidir. Biyologlara göre ise zekâ, çevreye uyum sağlayabilme kabiliyetidir. Psikologlar zekâyı, istenilen sonucu sebepler göstererek elde edebilme becerisi olarak ele alırlar. Diğer yandan bazı yöneticiler ise zekâyı, yönetici olmalarını sağlayan, diğerlerinin sahip olmadığı bir özellik olarak görürler (Erçetin & Demirbulak, 2002).

1.4.1. Zekâ Kavramı

Günümüze kadar pek çok zekâ tanımı yapılmış ve insanların kişiliklerine ve davranışlarına bakarak pek çok fikir üretilmiştir. Zekâ kavramı öğrenme kabiliyeti, davranışlarla çevreye uyum sağlama ya da çevreye kendini kabul ettirme, sorunları çözme yeteneği ile ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılmıştır. Zekâ bazı eğitimciler için “öğrenme yeteneği”, bazı biyologlar için “çevreye uyma yeteneği”, bazı

psikologlar için “muhakeme yolu ile sonuca ulaşma yeteneği”, kimi yönetici ve liderlerde “ o konuma gelmek için sahip olunan nitelikler” anlamına gelmektedir (Erçetin, 2004).

Pek çok zekâ tanımı yapılmıştır. Bunlar şu şekilde verilebilir:

Zekâ algılama, çağrışım yapma, yargıda bulunma, genelleme ve ulaşılan bilgileri sistematik bir düzene sokup kullanabilme işlevlerini yerine getirme düzeyidir. Zekâ, bireyi amaçlı eyleme, ussal yargılamaya, çevresine uyuma yönelten bilişsel bir işlev olarak tanımlanmaktadır (Çakır, 2008).

Bütün bu farklı bakış açılarından dolayı zekâ kavramının pek çok farklı tanımı yapılmıştır. Zekâ, soyut düşünme yeteneği veya bireylerin elde ettiği ya da öğrendiği bilgileri kullanarak karşılına çıkan sorunları çözme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Keleş & Özkan, 2010). Kimi zekâ tanımlarında edinilen bilgileri işleyerek çevreye uyum sağlama, amacına ulaşma yolunda gelişimini sürdürme ifadelerine de yer verilmektedir (Keleş & Özkan, 2010). Stalinski (2004)'ye göre zekâ bir sistemin iç ve dış çevresi ile kurduğu iletişim ve etkileşim sonucunda kazandığı bilgi, beceri, deneyim ve gözlemleri kendisi ve bulunduğu sistemin gelişimi ve devamlılığı için kullanması olarak ifade edilmektedir.

Sternberg (1990) zekânın tanımlanması için bazı metaforları tartışmaya açmıştır (Erçetin, 2001). Bunlardan coğrafik metafor, zekânın yalnızca yapısı üzerine durmakta; bu nedenle de statik yaklaşımlar olarak ifade edilmektedir. Bilişsel metafor, zihinsel süreçlerle bilgisayar işleyişi arasında bir benzerlik kurarak zekâyı tanımlamaya çalışmakta, bireysel farklılıklar üzerinde durmaması nedeniyle eleştirilmektedir. Sosyolojik metafor zekâyı, toplumun zekâyaya etkisini ortaya koyan bulgulardan yararlanarak açıklar. Sistem metaforu zekâ kavramını, farklı metaforları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirerek ele almaktadır. Biyolojik metafor, zekâyı beyindeki biyolojik işleyiş ile açıklamaya çalışmaktadır. Ancak beynin işleyişi ile ilgili tüm süreçlerin çözülememiş olması, bu yaklaşımın ortaya koyduğu zekâ tanımlamalarının eleştirilmesine neden olmaktadır. Epistemolojik metafor, zekâyı felsefi bakış açıları ile tanımlamakta, bu tanımlamaları yaparken de gelişim özelliklerini ve yaşa bağlı olarak değişen bilgi ve becerileri göz önünde bulundurmaktadır. Antropolojik metafor, zekâyı kültürel etkenlerden yararlanarak

açıklar. Sistem metaforu, zekâyı pek çok sistemin karmaşık etkileşimleri açısından değerlendirdiği için önemli görülmektedir (Erçetin, 2001).

Zekâ kavramının değişiklik göstermeye başlaması ve zekânın pek çok boyutunun ortaya çıkması ile bu tanımlar yetersiz kalmaya başlamıştır. Bu nedenle zekâyâ ilişkin yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

1.4.2. Zekâ Kuramları

1.4.2.1. Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı

Gardner'a göre zekânın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Gardner, 1993):

1. Zekâ durağan değil, dinamik bir yapıya sahiptir. Bu nedenle her insan kendi zekâsını geliştirme ve artırma kapasitesine sahiptir.
2. Zekâ çok yönlü ve pek çok değişkenden etkilenen bir yapıya sahip olsa da kendi içinde bütünlük gösteren bir yapıya sahiptir.
3. Her insan çeşitli zekâ alanlarına sahiptir, ancak bunlardan bir ya da birkaçı diğerlerine göre daha fazla gelişmiş olabilir.
4. Çeşitli zekâ alanları genellikle birbiri ile belirli bir uyum içerisinde çalışır.

Gardner'ın (1993) zekâ alanları şu şekilde verilmektedir:

1. Sözel – Dilsel Zekâ (Linguistic Intelligence): Bu zekâ alanı anlamları düşünsel, eylemsel iletişime dönüştürme; sözcükleri, kavramları etkili, akıcı yazarak, konuşarak açıklama, tartışma yetenekleri olarak ifade edilmektedir.
2. Mantıksal – Matematiksel Zekâ (Logical – Mathematical Intelligence): Bu zekâ alanı örüntüleri tanıma kapasitesi, sayılar ya da geometrik şekiller gibi soyut sembollerle çalışma ile ilişkilidir. Matematiksel zekâ bilginin değişik parçaları arasındaki ilişkileri anlama ve bunlar arasında sistemli bir bağ oluşturma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte kişinin bilimsel düşünme becerilerini geliştirme düzeyi ile de ilgilidir.
3. Uzamsal - Görsel Zekâ (Spatial Intelligence): Gardner uzamsal zekâyı, üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü hayal edebilme yeteneği olarak tanımlamaktadır.
4. Bedensel – Devinimsel Zekâ (Bodily – Kinesthetic Intelligence): Bireyin vücudunu etkin bir şekilde kullanma kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. Birey bu yeteneği ile

jest ve mimikleri ile kendini en iyi şekilde ifade eder, beyin ve vücut koordinasyonunu etkili bir şekilde kullanabilir.

5. Müzikal - Ritmik Zekâ (Musical Intelligence): Bireyin çevreden gelen seslere, ritimlere ve müzikal seslere duyarlı olması olarak nitelendirilmektedir. Bu tip zekâsı yüksek olan bireyler duydukları seslerle diğer olguları hatırlama ve onları bağdaştırma yetisine sahiptir.

6. Sosyal Zekâ (Interpersonal Intelligence): İnsanlarla iletişim kurabilme, onlarla çalışmada uyumluluk gösterebilme, empati kurabilme, grupta sinerji yaratabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır.

7. İçsel Zekâ (Intrapersonal Intelligence): Bu zekâsı yüksek bireyler, bireysel anlamda başarılı işler çıkarabilmektedir. Kişinin kendini tanıma, kendine yönelik beklentilerini algılayabilme ve ruh halini çözümleyebilme yeteneği şeklinde de ifade edilebilmektedir.

8. Doğa Zekâsı (Naturalist Intelligence): Bu zekâsı yüksek olan bireyler, doğadaki ayrıntıları diğerlerinden daha farklı görebilen, doğaya duyarlı ve doğadaki olgular arası ilişkileri en iyi şekilde kurabilen bireylerdir. Çoklu zekâ kuramı pek çok zekâ boyutunun ve bu boyutlar arasında etkileşimlerin bulunduğunu ifade etmektedir. Gardner böylece zekânın pek çok değişik parçadan oluşan bir bütün olduğunu ve bireylerde farklı boyutlarda zihinsel yeteneklerin olduğunu, her insanın her zekâ türüne farklı düzeylerde sahip olduğunu ve bu boyutların farklı olsa da bir bütünlük gösterdiğini ifade etmektedir.

1.4.2.2. Robert Sternberg'in Üç Düzeyli (Triarşik) Zekâ Kuramı

Sternberg'in bu kuramı bilişimsel, bağlamsal ve deneyimsel üç alt kuramdan oluşmakta ve zekânın etkileşim içinde işleyen farklı bileşenlerden olduğunu ileri sürmektedir. Kuramda bireyin kendi iç dünyası ile dış dünyasının zekâ ile ilişkili olduğu öne sürülmektedir (Erçetin, 2004).

Triarşik Zekâ Kuramı		
Bilişimsel Alt Kuram <ul style="list-style-type: none"> •Metabileşenler •Performans bileşenleri •Bilgi kazanma bileşenleri 	Deneyimsel Alt Kuram <ul style="list-style-type: none"> •Yenilik •Otomatikleşme 	Bağlamsal Alt Kuram <ul style="list-style-type: none"> •Çevreye Uyum •Çevreyi biçimlendirme •Çevreyi seçme

Şekil 1.3. Sternberg'in Üç Düzeyli Zekâ Kuramının Alt Bileşenleri

Şekil 1.3'de gösterilen üç düzeyli zekâ kuramındaki alt kuramları ve bu kuramlar içindeki kavramları şu şekilde açıklayabiliriz:

Bilişimsel Alt Kuram: Bireyin davranış geliştirmesinde kullandığı bilişsel süreçleri ve bilişsel yapılardan oluşan içsel dünyasını inceler.

Metabileşenler, zekânın sentez yapan özgün bir bütün oluşturan süreçleri gerçekleştirir.

Performans bileşenleri zekânın analitik görevlerini yerine getirmelerini sağlarlar. Bir bakıma performans bileşenleri bilgiyi sonu çıkarmak, uygulamak ve karşılaştırma yapmak için kullanır.

Bilgiyi kazanma bileşenleri, gönderilecek bilgiyi belirlerken gerekli olanın ayırt edilmesi sürecini yönetirler. Bu ayırt etme, seçici kodlama olarak tanımlanmaktadır.

Deneyimsel Alt Kuram: Birey deneyimlerinin zekâsı ve iç-dış dünyası ile ilişkilerine etkilerini inceler. Yenilik, yeni duruma ilişkin ilk girişim olarak tanımlanmaktadır. Otomatikleşme ise, tekrarlanan uygulamalar ve sıkça tekrarlanan deneyimlerdir.

Bağlamsal Alt Kuram: bireyin çevreden gelen istekleri değerlendirmede kullandığı süreçleri inceler. Zeki bir şekilde davranma üç boyutta gerçekleşmektedir. Bu boyutlar çevreye uyum sağlaması, uyum gerçekleşmiyorsa yeni açıklamalar ve yeni üsluplarla gerçekleştirilen biçimlendirme, her ikisi gerçekleştirilemiyorsa bireyin yeni alternatif çevre tercih etmesi yani seçmesi mümkün olmaktadır (Erçetin, 2004).

1.4.2.3. Daniel Goleman'ın Duygusal Zekâ Kuramı

Duygusal zekâ kavramı, Daniel Goleman (1995)'in "Duygusal Zekâ" adlı kitabı ile tartışılmaya başlanmıştır. Goleman, bu kitabında, duygusal zekânın eksik olduğu durumda, kişinin aile yaşamından mesleki başarısına, toplumsal ilişkilerinden sağlık durumuna kadar birçok alanda çok kötü sonuçlar elde edebileceğini belirtmektedir.

Mayer ve Salovey'e (1993) göre; "*duygusal zekâ, bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği bilgiyi, düşünce ve davranışlarında kullanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekânın bir alt formudur*". Daniel Goleman ise (1995) duygusal zekâyı, "*kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi engellemesine izin vermeme, kendisini başkalarının yerine koyabilme*" olarak tanımlamaktadır.

Martinez (1997) ise duygusal zekâyı "bireyin kavranamayan becerilerini, yeteneklerini, çevresel istekler ve baskılara karşı başa çıkma özelliklerini düzenlemesi" şeklinde tanımlamıştır (Doğan & Şahin, 2007). Davies ve diğerleri (1998), duygusal zekânın dört boyutu ile ilgilenmiş ve bunu tanımlamıştır. Bu dört boyut (Doğan & Demiral, 2007);

1. Duyguların anlaşılması ve fark edilmesi
2. Başkalarının düşüncelerinin anlaşılması ve fark edilmesi
3. Bireyin kendi duygularını düzenlemesi
4. Bireyin duygularını performansını geliştirmek için kullanmasıdır.

1.4.2.4. Robert Sternberg'in Başarı Zekâsı Kuramı

Stenberg, triarşik zekâ kuramını geliştirerek başarı zekâsını tanımlamıştır. Buna göre herkesin kendi başarı tanımına göre başarılı olması için gereken yeterliliklerin tümü başarı zekâsı olarak tanımlanmaktadır (Erçetin, 2004). Sternberg'e göre başarı zekâsına sahip insanlardaki ortak bazı nitelikler bulunmaktadır. Bunlar:

- Kendi kendini güdüleyebilme
- Kendi kendini kontrol etmeyi öğrenme
- Azimli olma

- Yeteneklerin farkında olma ve onları en üst düzeyde kullanabilme
- Başlatıcı olma ve düşüncelerini eyleme dönüştürebilme
- Süreç kadar sonuç ve ürün odaklı olma
- İzleyerek, sonuç alarak amaca ulaşma
- Başarısızlığı göze alma ve riske girme
- Sorumluluğu üstlenme
- Bağımsız olma
- Ertelememe
- Bireysel sıkıntıların üstesinden gelebilme ve kendine güvenme
- Amaca odaklanma ve yoğunlaşma
- Zamanını ve enerjisini etkili kullanabilme
- Bütünü ve parçaları algılayabilme
- Analitik, yaratıcı ve pratik düşünme becerilerini en iyi biçimde dengeleyerek kullanabilme (Erçetin, 2004).

1.4.2.5. Stephen Ceci'nin Biyoekolojik Zekâ Kuramı

Ceci, biyo-ekolojik yaklaşımı savunarak genel zekâ ya da "g" faktörü biçiminde tanımlanan tek bir zekâ kavramına karşı çıkmıştır. Zekâyı biyolojik temelleri olan çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgi bütünlüğünde değerlendirmiştir.

Ceci, zekânın tek bir zihinsel enerji ile açıklanamayacağını ileri sürerek her potansiyelin, yeni ilişkilerin keşfedilmesini, düşüncelerin izlenmesini ve belirli bir alanla ilgili olarak bilgi kazanılmasını sağladığını savunmuştur. Bu durumu da çoklu bilişsel potansiyel kavramı içinde açıklamıştır. Bağlam kavramını ise kişilik, eğitim, bireyin yaşadığı yerin tarihi gibi pek çok ögeyi kapsayan bir alan olarak ileri sürmüştür. Bilişsel süreçler ile kazanılan kural, tutum ve değerler ise bilgi olarak nitelendirilmiştir (Erçetin, 2004).

Ceci bu boyutları Sternberg'e benzer bir şekilde yorumlamıştır. Bununla birlikte bilginin bireysel farklılıkları yorumlamada önem teşkil ettiğini, düşük düzeylerdeki zihinsel süreçlerin bilgi edinmede yetersiz kaldığını ifade etmiştir.

Zekâ tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, bu kavramı pek çok farklı değişkenle birlikte ele almak ve irdelemek gerekmekte, geniş bir bakış açısı geliştirmek gerekmektedir.

1.4.3. Örgütsel Zekâ Tanım ve Yaklaşımlar

Minch (1996), örgütsel zekâyı, örgütlerin hedeflerine göre hareket etmeleri, bilgi tabanı yaratmaları, bilgiyi ulaşabilir yapmaları, doğru davranışlar seçmeleri ve bu hareketleri gözlemlene ve yönetmeleri için örgütlerin sahip oldukları yeteneklerin toplamı olarak tanımlamaktadırlar. Albrecht (2002) ise örgütsel zekâyı bir örgütün kendi çevresi içinde öğrenme, adapte olma, değişme ve büyüme kapasitesi olarak tanımlamıştır (Çakır, 2008).

Örgütsel zekâ tanımlarında şu özellikler ifade edilmektedir;

Örgütsel belleği kullanarak; çevreyi, algılayarak ve yorumlayarak uyarlanan davranışlar geliştirmeyi içeren bir öğrenme süreci; örgütlerin sıradan etkinliklere ve beklenmeyen durumlara ilişkin kararlar almalarını sağlayan yetenekleri ve bunları kullanma potansiyeli olarak ifade edilmektedir (Erçetin, Potas, Kisa & Açıkalin, 2012).

Örgütsel zekâ yeteneklerinin alt boyutları şu şekilde ifade edilmektedir (Erçetin, 2004):

- Girişimcilik: Örgütün çalışmalarında yenilik ve değişiklik yapabilmesidir, yeni işlere atılım yapabilmesidir.
- Ayrıntılara Dikkat: Örgütteki değişkenlerin karmaşık ilişkilerini yönetebilmesidir.
- Kendi Kendine Kontrol: Örgütün öz denetimini sağlayabilmesidir.
- İletişim: Örgütün her türlü iletişim araçlarını kullanarak etkililiğini ve devamını sağlayabilmesi ve farklı iletişim ağlarının bu amaca koşulabilmesi için en etkili şekilde kullanılmasıdır.
- Kendine Güven: Örgütün ve üyelerinin kendi yeterliliğini bilmesidir.
- Kabullenme Örüntüsü: Örgütte güncel bilginin ve sistem düşüncesinin kullanılabilme durumudur.

- Teknoloji Kullanımı: Örgütsel ve bireysel düzeyde teknolojinin kullanılmasıdır.
- Sosyal Gerçeklik ve Niteliksel Çözümler: Çevresel etkilerin ölçülebilmesi ve değerlendirilebilmesidir.
- Kuram oluşturma: Örgütte durum ve olaylar karşısında yeni görüşlerin oluşturulabilmesidir.

Örgütsel zekâ kavramı çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Albrecht (2002) örgütsel zekânın yedi boyutunu şu şekilde tanımlamıştır (Çakır, 2008):

- ✓ Stratejik vizyon; böyle bir vizyonu şekillendirme ve geliştirme yeteneği
- ✓ Değişim arzusu
- ✓ İş birliği yapma ve uyum; yapı ve stratejiyi destekler
- ✓ Performans baskısı; başarmak için ortak güdü
- ✓ Bilgi yayılımı; geçirimli bilgi alışverişi
- ✓ Kalp; ortak enerji ve teşebbüs
- ✓ Ortak kader.

Choo'ya göre zeki örgütler (Erçetin, 2004);

- Performanslarını arttırmak için farklı bilgi türlerini elde eden, örgütleyen ve paylaşan ve uygulayan ve öğrenerek işlevselleştirebilen,
- İşlevselleştirdikleri bu bilgilere dayanarak davranış geliştiren,
- Bu davranışlarla değişen çevreye uyum sağlayarak amaçlarını gerçekleştirebilen örgütlerdir.

Örgütsel zekâyâ ilişkin olarak iki farklı yaklaşım vardır (Çakır, 2008). Bunlar:

1. Bir süreç olarak örgütsel zekâ,
2. Sürecin sonucu ya da sürece karşılık konumda bulunan örgütsel zekâ.

Süreç olarak örgütsel zekâ, örgüt içindeki bireylerin zekâlarıyla örgütün sahip olduğu teknik zekânın etkileşim ve işbirliğini ifade etmektedir. Örgütsel zekânın etkileşim boyutu, kurum içindeki farklı boyutların ilişkilerini kapsamaktadır. Bu etkileşimler insanlar arası, insanlarla teknik unsurlar arası ve teknik unsurlarının kendi arasında

gerçekleşmektedir. Sürecin sonucu ya da sürece karşılık konumda bulunan örgütsel zekâ; bilginin yapılanmasını, sentez edilmesi, amaç-odaklı olarak toplanmasını ifade eder. Bu kavram, uygun örgütsel sorunların çözümü için kullanılan bilgi sistemlerinin becerilerinin güçlendirilmesi gerektiğinde oluşturulmuştur (Çakır, 2008).

1.4.4. Örgütsel Zekânın Eylemsel Boyutları

Örgütleri kendi kendilerini uyarlayan karmaşık sistemler ve yaşayan organizmalar olarak değerlendirmek, örgütsel zekâyâ da farklı boyutlarla bakılmasını gerekli kılmaktadır. Örgütsel zekâ, örgütün devamlılığını olanaklı kılan tüm yeteneklerin bütünü ve bunların kullanımı olarak tanımlanmaktadır (Albrecht, 2002). Bu yetenekler Erçetin ve diğerleri. (2012) tarafından aşağıdaki gibi belirtilmektedir:

- i. Eylem ve tepkide çabukluk: Hızlı kararlar alınması, çevresel ve içsel uyarıların en kısa zamanda algılanması, değişimlere hızlı ve doğru tepki vermesi,
- ii. Değişen durumlara uyarlanabilme: Farklılaşan koşullarda yeni dengelerin oluşturulabilmesi, oluşan çeşitli karışıklıklara uygun politika ve stratejilerin geliştirilmesi,
- iii. İşleyişte esnek ve rahat olabilme: Örgütün işleyişine ilişkin kuralların gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olması, çalışanların bunu hissetmesi, görev tanımlarının iş birliği yapacak esneklikte olması, bürokratik işlemlerin örgütsel hızı azaltmayacak düzeyde yapılması, çalışanların kimi konularda seçim yapabilecek özgürlüğe sahip olmaları,
- iv. Sezebilme ve öngörülü olabilme: Örgütlerde gerçekleşen ya da gerçekleşmesi olası durum ve olayların fark edilmesi, hissedilmesi, daha farklı bir ifade ile “duygusal zekânın örgütsel düzeyde kullanılması,
- v. Açık fikirli olabilme: Örgütteki tüm bireylerin fikir, öneri ya da eleştirilerini açıkça ifade edebilmesi,
- vi. Hayal gücünü kullanabilme: Bireysel yaratıcılığın, örgütsel etkililiği artırma amaçlı kullanılması
- vii. Yenilenebilme: Örgütlerin gelişmesini sağlayacak yeni bilgi ve teknolojilerin kullanılması olarak tanımlanmaktadır.

1.5. Sosyal Ağlar

Sözlük tanımıyla sosyal ya da toplumsal ağ, “bir ya da birden fazla toplumsal ilişkiyle birbirine bağlanmış, dolayısıyla toplumsal bir bağ oluşturan bireyler (daha ender durumlarda ortaklıklar ve roller)” anlamına gelmektedir (Marshall, 1999). “Söz konusu ilişki bağlarının içinde akrabalık, iletişim, arkadaşlık, otorite sayılabilir.” Sosyal ağ çalışmalarında bir “topluluk” oluşturup bunlarla birlikte hareket etme, fikirleri paylaşma, yeni çözümler üretme gibi çalışmalar gerçekleştirilebilmektedir..

Sosyal ağ terimi ilk kez 1954 yılında, Barnes tarafından, kişinin çevresindeki diğer insanlarla olan ilişkilerini tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Barnes’a (1954) göre sosyal ağlar birbirleriyle etkileşimde olan ve kişi için psikolojik öneme sahip bireylerden oluşmaktadır.

Bireyler de örgütler gibi fayda elde etmek için etkileşime girmekte ve sosyal ağlar oluşturmaktadırlar (Lin & Erickson, 2008). Sosyal ağlardaki yerleşik kaynaklar, gerçekleştirilen faaliyetlerin çıktılarını aşağıdaki nedenlerle artırmaktadırlar (Lin & Erickson, 2008):

- Sosyal ağlar bilgi akışını kolaylaştırır,
- Sosyal ağlar aktörü de içeren kritik kararları alan kişiler üzerinde etki oluşturabilir,
- Sosyal ağ kaynakları ve bireyin ilişkileri örgüt veya örgütteki karar vericiler tarafından, bireyin kendi sosyal sermayesi içerisindeki ağlar vasıtasıyla kaynaklara ulaşabilirliğini gösteren sosyal yetilerinin onaylanması olarak düşünülebilir,
- Sosyal ilişkilerin ait olma ve tanınmışlığı zorlayacağı beklenir.

Yukarıda söz edilen çalışmalardan da anlaşılacağı gibi ağ düzenekleri aynı anda sanayi, örgüt, grup ve bireysel seviyede var olabilmektedir ve bu da sosyal ağ düzeneklerinin araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olmasını sağlamıştır (Parkhe, Wasserman & Ralston, 2006). Ağ düzeneği araştırmalarının temel kavramı aktör, ilişkisel bağ, ikili ve üçlü ilişki, grup, alt grup, ilişki ve ağlardır. Aktörler ve aralarındaki bağımlılıklar tüm yapıyı açıklamak için çok önemlidirler (Parkhe ve diğerleri., 2006).

Sosyal ağların yapısal ve içeriksel olarak iki tür özelliği olduğu belirtilmektedir (Lairreiter & Baumann, 1992). Sosyal ağların yapısal özellikleri arasında, genişlik (ağ içindeki üyelerin sayısı), ağ üyeleri arasındaki ilişki türü, üyeler arasındaki etkileşim

miktarı, homojenlik (üyelerin benzer olma düzeyleri), dağılım (üyeler arasındaki coğrafi uzaklık) ve ortakların ağlarının örtüşme düzeyi sayılabilir. İçeriksel özellikler ise, ilişki memnuniyeti, yakın hissetme, karşılıklılık, üyeler arasındaki bağların zaman içinde kararlılık kazanması anlamına gelen uzun ömürlülük gibi ağ üyeleri arasındaki bağlantıların doğasını tanımlayan özelliklerdir (Laireiter & Baumann, 1992).

Lang (2000) sosyal ağların yapısal ve içeriksel özelliklerinin yaş ve yaşam dönemlerine göre bazı farklılıklar gösterdiğine dikkati çekmektedir. Araştırmalar yaş ilerledikçe sosyal ağın küçüldüğünü, çoğunluğunu akrabaların oluşturduğunu ve diğer sosyal ağ üyelerine hissedilen yakınlık derecesinde bir azalma olurken, aile üyelerine hissedilen yakınlık derecesinde bir artma olduğunu göstermektedir (Lang, 2000). Orta ve ileri yaş yetişkinlerle yapılan çalışmalar, evli erkeklerin eşlerini, kadınlarınsa daha çok arkadaş ve çocuklarını dert ortağı ve destek olarak belirttiklerini göstermektedir (Antonucci & Akiyama, 1987). Sonuç olarak, duygusal yakınlık yaşın ilerlemesi ile birlikte sosyal ağın en belirgin özelliklerinden biri haline gelmektedir.

Cinsiyet rollerine bağlı olarak, kadınlar ve erkekler sosyal etkileşimleri açısından farklılık göstermekte ve bu da sosyal ağların yapısında farklılaşmalara neden olmaktadır. Genel olarak sosyal ağ genişliği ve arkadaş sayısı açısından erkek ve kadın arasında bir fark bulunmamaktadır. Bununla birlikte, kadınlar genellikle sosyal ağlarını akrabalık bağlarıyla tanımlamakta ve ağ üyelerine daha fazla bağlılık göstermekteyken (Antonucci & Akiyama, 1987), erkeklerin sosyal ağları daha fazla meslektaş üyelerden oluşmakta ve çeşitlilik göstermektedir (Moore, 1990).

Etnik kimlik, ırk ve kültür, kişilerarası etkileşim becerisi aracılığıyla, ağ bağlarının oluşması ve gelişmesini şekillendiren bir etmendir. Literatürdeki bulguların tutarsız olmasıyla birlikte, ağın büyüklüğü, etkileşim sıklığı ve üyeler arasındaki bağlılık gibi ağ özellikleri farklı etnik kimlik, ırk ve kültüre sahip kişilerde farklılık göstermektedir (Marsden, 1987; Pugliesi & Shook, 1998; Wilkinson & Young, 2002).

Sosyal ağ analizi, iki veya daha fazla kişi arasında, sosyal normlar tarafından düzenlenen ilişkilerin çözümlenmesi olarak düşünülebilir. Diğer bir deyişle, aktör ve üyeler arasındaki bağların bir haritasıdır.

Sosyal ağın yapısı üzerine çalışan ilk araştırmacılardan biri de Tolsdorf'dur. Tolsdorf (1976) psikiyatri hastalarıyla fiziksel hastalığı olan bireyleri karşılaştırmış ve sosyal ağ değişkenlerinin üzerinde durmuştur. Sosyal ağ genişliği odak kişi tarafından, kişilerin birbirlerini adlarıyla tanımaları, devam eden bir ilişkiye sahip olmaları ve en az yılda bir kez herhangi bir şekilde temas kurmaları gibi ölçütler gözetilerek listelenen kişilerin sayısıdır. Ağın yakınlık yoğunluğu ise odak kişinin ağında yer alan insanların birbiriyle olan ikili ilişkilerinin sayısını verir. Odak kişinin ağında yer alan kişilerin çoğu birbirlerini tanıyorlarsa, bu ağ yüksek yoğunluklu bir ağdır.

Sosyal ağın içeriği ise odak kişi ile onun ağı içinde yer alan bir kişinin ilişkisinin doğası anlamına gelir. Tolsdorf (1976) 12 içerik alanını göz önünde bulundurmuştur. Bunlar; birincil akraba, ikincil akraba, birincil arkadaş, ikincil arkadaş, ekonomik, eğlence, politik, dinsel, cinsel, kardeşlik, karşılıklı yardım ve hizmettir. Çok boyutlu ilişkiler, bir içerik alanından daha fazlasını içeren ilişkilerdir. Tolsdorf'a göre (1976) odak kişiler için çok boyutlu ilişkiler, daha güçlü ve önemlidir. Aynı zamanda odak kişinin ağ içinde yer alan ilişkilerinin kaç tanesinin akrabalık ilişkisinden meydana geldiği önemli görülmektedir (Orford, 1992).

Sosyal ağlar, homojen ve heterojen olmaları açısından da değerlendirilebilir. Homojenlik – heterojenlik, bir ağ içindeki insanların benzerliğini ya da benzeşmezliğini ifade eder. Üyelerin benzerliklerine ya da benzeşmezliklerine dayanarak ağ üyelerinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik statü ve meslek gibi demografik özellikleri oluşturabilir. Örneğin ağ, sadece öğrencileri içeriyorsa homojen bir ağdır denilebilir. Buna karşın öğrencileri, öğretmenleri, psikologları da içeren bir ağ heterojen bir ağdır (Aydın, 1999).

Literatürde sosyal ağa benzeyen sosyal atom terimi yer almaktadır. Sosyal atom, bireyin kendi bakış açısına göre duygu dünyasında yer alan ve kendisiyle ilişkide olanı seçerek oluşturduğu, sosyal ilişkiler ağının en küçük birimidir. Bir başka ifadeyle bir insanın belli bir zaman dilimi içinde kendisiyle ilişkide olan bütün insanlarla oluşturduğu sosyal ilişki ağının en küçük birimidir. Her insan doğumundan başlayarak sosyal atomla (anne, baba, hala, dede gibi) çevrilidir. İnsanın somut yaşamı, sosyal atomun içinde geçer. Zamanla sosyal atomu oluşturan kişiler arasında kan bağı olan akrabalarının sayısı azalır. Bireyin sosyal ve duygusal ilişkilerine göre var olan sosyal atom üyeleri, bireyin sadece tanışıklığı olan diğer kişilerden ayrılır.

Moreno'ya (1947) göre sosyal atom teorisi, kişiler arası etkileşimi anlamada bir çerçeve sağlamaktadır. Diğerleri niçin önemlidir? Nasıl seçilirler? Bireyin yaşamına ne tür katkıları vardır? Bireyin yaşamındaki önem derecesine göre ilişkiler sosyal atom, kolektif atom, bireysel atom ve psikolojik atom olmak üzere üç şekilde değerlendirilir. Kolektif atomlar sosyal atomun birinci düzeyidir, bunlar kulüpler, okuldaki sınıflar, kilise cemaatleri, partiler gibi gruplardır. Bu gruplar açık gruplardır ve varoluş süreleri belirsizdir, birkaç saatten birkaç yıla kadar sürebilir. Bireysel atom, sosyal atomun ikinci seviyesidir. Bu düzeyde arkadaşlıklar söz konusudur ve kolektif gruptan seçilerek bireysel atoma alınırlar. Sosyal atomun merkezi ise psikolojik atomdur. Bireyin hayatında bu kategoriye giren ancak birkaç kişi olur. Bu kişilerle yıllarca görüşülme dahi kişi için sanki dün görüşülmüş gibidir. Aile ise zaman zaman bireysel atomda, zaman zamanda psikolojik atomda yer alır (Annak, 2005).

1.5.1. Sosyal Ağın Çeşitleri

Milardo (1988, 1989, 1992) sosyal ağın dört türü olduğunu belirlemiştir. Bunlardan ilki olan psikolojik ağ, benliğimize (ego) yakın gelen, anlamlı olarak gördüğümüz bireyleri kapsar. Diğer bir ifadeyle, kişinin öz benliğine (ego) çok yakın gördüğü ve anlamlı ilişki kurduğu bireyleri içerir. Sosyal ağın en küçük birimi olan yakın ilişki ağları, genellikle aile ve yakın arkadaşları içeren, ortalama beş kişiyi kapsayan, bireyin yakın hissettiği ve fikirlerine önem verdiği önemli diğerlerinden oluşur. Önemli diğerlerinden oluşan sosyal ağlar, bireyin hayatı, davranışları ve benlik saygısı üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ve bu ağlar içindeki bağlar zaman içinde çok fazla değişim göstermemektedir. Sosyal ağın ikinci türü takas (değiş-tokuş) ağıdır. Bu ağ türü maddi ve manevi yardım sağlayan insanlar bakımından kavramlaştırılabilir. Bu sosyal ağlar yaklaşık yirmi kişinin yer aldığı, üyelerinin daha çok arkadaş, komşu ve meslektaşlar olduğu maddi ve manevi destek sağlayan bireylerden oluşmaktadır. Üçüncü tip ağ ise etkileşim ağıdır. Bu tip bireyin kaç kişi ile görüşüyor olduğu, bu etkileşiminin niteliği ve sonuçları, diğerleri ile etkileşimin doğası ve sıklığı ile ilgili kanıt sağlar. Örneğin; tarama temelli çalışmalarda katılımcılardan, zamanın belli bir diliminde kaç kişi ile etkileşime girdikleri ya da belirli grup üyeleri ile etkileşimlerinin sıklığının ne kadar olduğu istenmektedir (Milardo, 1989; Neyer, 1997). Dördüncü tip ağ ise, global ağ olarak adlandırılmaktadır. Global ağ katılımcıların tanıdığı bütün insanlardan oluşmaktadır.

Global ağ bireyin herhangi bir zamanda insanlarla kurabileceği temas-bağ olarak kavramlaştırılabilir. Global ağ karşılıklı olarak birbirlerini, tanıdığı kişileri içermektedir. Aynı zamanda katılımcıların tanıdığı, karşı taraftaki kişinin de katılımcıyı tanıdığı kişileri içerir (Milardo, 1992).

Bazı araştırmacılara göre, global ağ içerisindeki kişiler, pek çok durumda ulaşılabilir potansiyel destekçi olarak görülebilir (Brock, Sarason, Sarason & Pierce, 1996). Bundan başka, role ilişkin ağlar da önerilmiştir. Bu ağlar, ağ üyelerinin sosyal rolleri tarafından tanımlanan rol ilişkileri ağlarıdır. Aynı ağ üyesi aynı zaman dilimi içerisinde birden çok ağ tipinin içerisinde yer alabilir. Bu durum sosyal ağların çakışan özellikleri olduğunu göstermektedir (Aydın, 1999).

1.5.2. Sosyal Ağların Ölçümü

Sosyal ağ araştırmacılar tarafından farklı yöntemlerle ölçülmektedir. Neyer ve Lang (2003) yaptıkları araştırmalarında; sosyal ağı, öznel yakınlıkla romantik ilişkileri ve algılanan destek ile değerlendirmişlerdir. Lang bu çalışmada Antonucci (1976) tarafından geliştirilen yarı yansıtmacı (projektif) test tekniğinin değiştirilmiş bir formunu kullanmıştır. Katılımcılara merkezi aynı olan iç içe geçmiş üç daireden oluşan bir diyagram sunulmuş. Kendilerini dairelerin merkezinde hayal etmeleri istenmiştir. En iç daireye “o kadar yakın ki onsuz bir yaşam düşünmem çok zor” diyecekleri kişilerin, orta daireye ise “yakın ama en iç dairedeki kişilerle karşılaştırılacak kadar değil” denilen türden kişilerin yerleştirilmesi istenmiştir. Son olarak dıştaki daire için “az yakın ama hala önemli” diyebilecekleri kişilerin yerleştirilmesi istenmiştir. Kişilerin bu tarzda yerleştirilmesi işlemi bir bakıma çok yakın değil (1), oldukça yakın (2), çok yakın (3) arasında değişen öznel yakınlık değerlendirmesinin işlevsel bir tanımlamasıdır. Bu ağ meydana getirme prosedüründen sonra kişilerden özel ilişki kategorisini, cinsiyetini ve yasını belirtmeleri istenmiştir.

Hirsch (1980), sosyal ilişkinin yapısının belirlenmesini sağlayan sosyal ağ listesini 1980 yılında geliştirmiştir. Bu liste ile

- 1- Sosyal ağın büyüklüğü,
- 2- Ağdaki birey sayısı,
- 3- Ağdaki arkadaş sayısı,

4- Diğer ağ üyeleri,

5- Stres verici bir durumdayken kişiye en fazla yardımcı olan yakın arkadaşları (sırdaşları) belirlenebilmektedir.

Sosyal ağ listesinin uygulanmasında, öncelikle kişiden yaşamında önemli bir yeri olan insanların listesini yapması istenir. Sonra ise bu kişilerle arasındaki ilişkinin niteliğini (eş, anne, komşu, oğul, amca, doktor) belirtmesi istenir. Son olarak bu insanları yaşamındaki öneme göre belirtmesi; ayrıca güç bir durumda kalıp, yardıma ihtiyacı olduğunda bu insanlardan hangilerine güvenebileceğini sırasıyla belirtmesi istenir (Hirsch, 1980).

Green, Tigges ve Diaz (1999) ise yaptıkları araştırmalarında sosyal ağı ölçmek için, insanlara ilişkide oldukları kişilerin adlarını sormuşlar ve bu kişilerin kendilerine olan yakınlıklarını belirtmeleri istenmişlerdir. (0= hiç yakın değil, 9=çok yakın). Araştırmacılar aynı zamanda ağ içerisindeki kişilerin birbirlerini ne kadar iyi tanıdıkları da sormuşlardır (0=hiç değil, 8= çok iyi). Böylece kişinin sosyal ağını belirlemişlerdir.

Sosyal ağı ölçmek için kullanılan başka bir ölçek de Dökmen (2005) tarafından geliştirilen sosyal atom ölçeğidir. Ölçeğin birinci bölümünde kişinin yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve tanı bilgileri alınır. Bireyin hayatında yer alabilecek 26 kişinin adı ve diğer seçeneğinin yer aldığı bir liste sunulur. Kişiden listede yer alan kişilerin “ sağ olup olmadığı, var olup olmadığı, kaç kişi olduğu, yaş bilgisi” istenir. Ölçeğin ikinci kısmında ise iç içe geçmiş altı halkadan oluşan sosyal atom modeli yer almaktadır. En içteki halkanın merkezinde “ben” yazılıdır. Kişi duygusal olarak yakın hissettiği kişileri ne kadar yakın hissettiğini göz önüne alarak, en önemli olanları iç dairelere, daha az önemli olanları ise dış dairelere doğru yerleştirmektedir. Bu dairelere kişilerin adları değil kim oldukları (anne, kardeş, hala, arkadaş) yazılır.

1.5.3. Zayıf ve Güçlü Bağlar

Sosyal ağlar yapılarına göre geniş veya dar, sürece göre de güçlü veya zayıf olabilmektedirler. Ağlar, ulaşılabilecek yerden daha fazlasına ulaşmayı, fiziksel olarak orada bulunmadan orada olmayı sağdıkları için bir aktörün ağı ne kadar genişse etkileşimde bulunacağı aktör sayısı da o kadar fazla olacaktır (Rangan, 2000). Zayıf bağların oluşumunun daha kolay olması (Granovetter, 1983), güçlü

bağlar kurmanın zaman ve emek gerektirmesi nedeniyle bireyler genelde zayıf bağlar kurarlar ve bu zayıf bağlar da bireyin sahip olduğundan daha fazla sosyal gruba erişmesini sağlar (Seibert, Kraimer & Liden, 2001).

1.6. Okullarda Örgütsel Zekâ ve Sosyal Ağlar

Eğitim, milli beklentilerin çok yoğun olduğu, sürekli değişim ve ilerlemeye ihtiyaç duyan bir sosyal sistemdir. Sosyal, politik, ekonomik ve teknolojik gelişmeler ile bilim alanlarındaki yeni bulgular ve küreselleşme gibi nedenler eğitim ile ilgili tartışmaları yoğunlaştırmaktadır. Tüm bu gelişme ve değişiklikler yeni değerler ve bu değerlere uyum sağlama çabalarını beraberinde getirmektedir.. Tüm sistemlerde olduğu gibi eğitim sistemleri ve örgütlerinden de bu duruma ayak uydurmaları beklenmektedir. Bu yönden bakıldığında eğitim örgütlerinin, okulların varlıklarını sürdürebilmeleri için örgütsel zekâlarını kullanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir (Erçetin & Demirbulak, 2002). McGilchrist (2009) başarılı okulların öğrenme, öğretme ve gelişme çabaları içerisinde dokuz tür zekâyı kullandıklarını savunmaktadır. Bu dokuz zekânın her birinin tanımı aşağıdaki gibidir (McGilchrist, 2009):

1) Bağlamsal zekâ. Bağlamsal zekâ okulun kapasitesinin, kendisini daha geniş bir toplum ve parçası olduğu dünyanın bağlantısı olarak görebilmesidir. Bu kapasite bir okula kendi toplum içeriğini ne baskın çıkıp ezerek ne de ondan uzaklaşarak okuyabilmesini mümkün kılar ve aynı zamanda bu kapasite okulun hem pozitif hem de negatif yönlerine yanıt verebilir. Aynı zamanda kendi kendini örgütleyen kapasiteyle tanımlanır.

2)Stratejik zekâ. Stratejik zekâ, okulun herkes tarafından paylaşılması gereken amaçlarını içermenin yanı sıra; hedeflerin netliği ve standartların elde edilmesiyle oluşması beklenen okulun etkililiğini içerir. Bu tip zekânın kullanımı, bir okulun gelişme ihtiyaçlarını planlayabilmesini ve uygulamaya koymada ileriye görmek için kapasitenin olduğunu gösterir. Bu amaçla geliştirilen stratejik planlarda, gelişme için uzun dönem öncelikleri, yeni bağlamsal bilgiler ışığında düzenli tekrar gözden geçirme ve tekrarlama ile gerçekleştirilir.

3)Akademik zekâ. Üst seviye ve derin akademik bilgi değerleri ile ilgilidir. Bu tür zekâ katma değer kavramı, etkili öğrenme ve öğretme nitelikleri ve yüksek beklentiler gibi kavramları kapsar. Bu tip zekâ öğrencilerinin birbirleriyle olan etkileşimlerini aktif bir şekilde desteklemektedir. Öğrencinin sorunlarına, katkılarına ve anlam bulmak için

araştırmalarına değer verir. Akademik zekâ öğretmenlerin öğrenmesine değer verir ve destekler. Öğrenenin, öğrenmesiyle karmaşık bir şekilde bağlantılı olduğunu tanımlar.

4)Yansıtıcı zekâ. Yansıtıcı zekâ, temel beceriler ve genelde okulun etkinliğini yönetme ve yansıtma süreçlerini, özelde öğrenenlerin kazanımları ve süreci kapsar. Süreci yansıtma ve öğrenenlerin kazanımlarının alanıdır ve bu yüzden akademik zekâ ile yakından alakalıdır.

5)Pedagojik zekâ. Pedagojik zekâ okulun kendisini bir öğrenme örgütü olarak görmesi ile tanımlanır. Öğrenme ve öğretme sınıır ve geliştirilmesi amaçlanır; böylece katı bir tutucu merkez haline gelmezler. Zekânın bu boyutu, öğrenme ve öğretme arasındaki dinamik ilişkiyi tanımlar ve bu yüzden kullanacak uygun stratejilere karar verirken amaç için uygunluk görüsü alınır.

6)Mesleksel zekâ. Mesleksel zekâ, eğitim kadrosunun özellikle sınıf içindeki uygulamalarını geliştirebilmek için birlikte çalışabilme kapasitesiyle ilgilidir. Öğretmenlerin öğrenmelerini sürekli olarak farklı şekillerde destekleme ihtiyacının tanınması gerekir. Mesleki zekâ okulun gelişmesi ile öğretmenlerin öğrenmesi arasındaki ilişki anlayışından ortaya çıkar ve öğretmenlerin değişikliğin ana etkenleri olma kapasitesi ile ilgilidir

7)Duygusal zekâ. Duygusal zekâ, hem öğrencilerin hem de öğretim kadrosunu sahip olduğunu ifade ettiği ve değer verdiği, duygulara hitap eden bir okul kapasitesi ile ilgilidir.

8)Spritüel (ruhsal, ruhani) zekâ. Manevi değerlerin bir yaratıcılık kaynağı olduğu ve farklılık getirdiğini savunmaktadır. Araştırmayı, fikirleri, gözlemleri, öngörülerini, empatiyi, sanatsal ifadeyi, ciddi çalışmayı etkin hale getirir. İnsanların birbirine ve hayata açılmalarını sağlar. Ruhsallık, hayatın içinde geğen umudu, sabrı, cesareti, barışı ve her günün anlamını ve amacını getiren bir davranıştır.

9)Etik zekâ. Etik zekâ, öğrenci haklarını önemini onaylar. Bu zekâ okulun hedefleri tarafından şekillenen değer ve inanç durumlarını içine alır. Okulun, adalet dürüstlük ve bunlar içine alan kendi ahlaki amaç ve prensiplerini ifade etme şekliyle ilgilidir. Etik zekâ tüm öğrenciler için geniş ve dengeli bir müfredat kullanımını sağlayan bir tutum ve kaynakların dağıtımı ve kullanımını hakkında bir düşünce ile nitelendirilir.

Okul liderleri için dokuzlu zekânın en az üç önemli çıkarımı vardır (McGilchrist, 2009).

Birbirlerinden bağımsızdırlar,

Birlikte kullanıldığında maksimum verim alınır,

Her birinin geliştirilmesi gereken potansiyeli vardır.

Eğitim sistemleri ve eğitim sistemlerinin örgütsel yapı ve görevleri bu tip gelişmelere ayak uyduramayabilir. Bu yüzden diğer örgütler gibi eğitim sistemlerinin varlıklarını sürdürebilmeleri için gelişmelerinin ve örgütsel zekâlarını daha iyi kullanmalarının gerektiği söylenebilir (Erçetin & Demirbulak, 2002).

1.7. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Örgütlerin değişen çevresel faktörlere uyum sağlayabilmeleri, hatta çevresel değişimleri önceden sezinleyip, ön etkin davranabilmeleri için, bilgiyi yaratıp kullanmaları gerekmektedir. Bir organizma olarak gördüğümüz örgüt sisteminin yaşamını sürdürebilmesi için zeki olmasının gerekliliği ve bunun önemli bir özellik olduğu düşünülmektedir. Örgüt çevresindeki değişimlerine uyum sağlayabilmek için bilgi edinir ve edindiği bilgileri davranışlarına yansıtarak davranışlarında değişiklik gösterir. Günümüzün hızlı rekabet ortamında örgütün zekâsının ve dolayısıyla örgütsel zekâyı etkileyen faktörlerin belirlenebilmesi oldukça önemlidir.

Bilgi yoğun bir dünyanın ortaya çıkmasıyla, uzmanlar, örgütlerde bilgi yaratma ve paylaşma konularıyla daha yakından ilgilenmeye başlamışlardır. Etkin bir şekilde bilgi yaratan ve paylaşan örgütler, küresel rekabet ortamında daha başarılı ve verimli olmaktadır. Buna karşın, örgütlerde bilgi yaratmakla ilgili her aşama, zaman alıcı ve karmaşık bir sürece sahiptir. Bu süreçte sosyal ağların ve bireyler arası ilişkilerin; bir başka ifadeyle sosyal sermayenin güçlü bir etkisi vardır. Bu etkiyi incelemek ve örgütlerin yaşamsal açıdan önemli bir özelliği olarak vurgulanan örgütsel zekâ ile ilişkisini ortaya koymak bu çalışmanın ana hatlarını oluşturmaktadır.

Bireylerin iş veya meslek hayatlarında başarılı olmaları ve işlerini yapmaları için gerekli olan kişilerle ilişki kurmaları ve sürdürmeleri için, ağ kurma davranışlarının (networking behaviors) önemli olduğu düşünülmektedir. İyi kurulmuş sosyal ağlara sahip olan örgütlerin, bu temel yeterlilik vasıtasıyla amaçları ve yeteneklerine dayalı

olarak; ortak eylem ve bilinçle çevresine uyumlarının ve öğrenmelerinin kolaylaşması beklenebilir.

Bu çalışma, günümüz örgütlerinin örgütsel zekâlarının oluşmasında öncü bir faktör olduğunu ileri sürdüğümüz sosyal ağ faktörüyle ne derece ilişkili olduğunu saptamak ve sosyal ağların örgütsel zekâ üzerindeki etki ve önemini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında çalışılan örgütlerin durumunun tespiti ile birlikte örgütsel zekâ üzerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi, sosyal ağ kavramının varlığının örgütlerde ne derece hissedildiği ve öğrenme sürecine ne derece katkı sağladığını belirleme açısından önemlidir. Bu tespitin bu alanda yapılacak diğer çalışmalara rehberlik etmesi öngörülmektedir.

Bu çalışmanın bir diğer önemi, sosyal ağ içerisindeki ilişkilerin ve bu ilişkiler sonucunda ortaya çıkan grupların birbirleriyle olan etkileşimlerinin, istatistiksel varsayımların yanı sıra sosyal ağ analizi kullanılarak ele alınmasıdır. Ayrıca sosyal ağ analizleri ile, okullardaki sosyal etkileşimlerinin ve bu etkileşimlere bağlı olarak oluşan örgütsel zekâ düzeyi algısının, eğitim yönetimi alanındaki araştırmalarda kullanılabilirliğinin belirlenmesinin ve böylece kuramın gelişimine katkı sağlamasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonucunda eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin sosyal ağ yapıları, görev yaptıkları kuruma dair örgütsel zekâ düzeyleri ve bu iki değişken arasındaki etkileşimin altında yatan etmenler bir ölçüde ortaya konulmuş olacak ve uygulayıcılara konu ile ilgili öneriler sunulacaktır. Okul yöneticileri ve öğretmenler sosyal ağ yapılarının ve kurum zekâsının etkileri hakkında bilgi sahibi olacaklardır. Sonuç olarak ilk defa bir okulun sosyal ağ yapısının belirlenerek ortaya konulması, örgütsel zekânın geliştirilmesine ilişkin önerilere de önemli oranda katkı sağlayacaktır. Ele alınan değişkenler arasındaki etkileşimin alan yazında gerçekleştirilen ilk çalışmalar arasında olması politika yapıcılar ve uygulayıcılar ile ilişkili olarak eğitim yönetimi alan yazınına önemli katkı sağlayacaktır.

1.8. Problem Cümlesi:

Belirlenen bir ilkokulda görev yapan öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, örgütsel zekâ düzeyinin sosyal ağ yapıları ile etkileşimi var mıdır? Bu etkileşime ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri yaş, cinsiyet, kıdem gibi demografik değişkenlere ve örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına göre farklılaşmakta mıdır?

1.8.1. Alt Problemler:

1. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, belirlenen ilkokulun örgütsel zekâ düzeyi nedir?
2. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, ilkokulun sosyal ağ yapıları nasıldır? Sosyal ağ ilişkileri ve etkileşim sıklıkları katılımcılar tarafından nasıl tanımlanmaktadır?
3. Belirlenen ilkokulun örgütsel zekâ düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri
 - a. Cinsiyet
 - b. Öğrenim düzeyi
 - c. Branş
 - d. Okuldaki hizmet yılı
 - e. Kıdem
 - f. Eğitim durumu

değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, belirlenen ilkokulda örgütsel zekânın eylemsel boyutları ile sosyal ağ yapılarının ilişkisi nasıldır?

1.9. Sınırlılıklar:

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibidir:

1. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ ilçesinde bir ilkokulda görev yapan kamu ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin örgütsel zekâ ve sosyal ağ yapılarına ilişkin algıları ile sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan kişilerin sosyal ağ ilişkileri ve örgütsel zekâ düzeyi algıları zamanla değişebilir. Bu yüzden yapılan değerlendirmeler, ölçeklerin çalışanlara uygulandığı zamanla sınırlıdır.

1.10. Tanımlar:

Zekâ: Öğrenme kabiliyeti ile geliştirilen davranışlar sayesinde akıl yürütme, çevreye uyum sağlama ve sorun çözme yeteneklerini belirtmektedir..

Örgütsel Zekâ: Örgütün çevreyi algılayarak ve öğrenerek geliştirdiği yetenekleri ve bu yetenekleri kullanabilme potansiyelini tanımlamaktadır. .

Sosyal Ağ: Bireylerin birbirlerine çeşitli ilişkilerle bağlı olduğu bir yapıyı temsil eder. Araştırma kapsamında ele alınan ilkokulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerini kapsamakta, bu aktörlerin birbirleriyle karşılıklı ve yüz yüze iletişimleri sonucu oluşan, etkileşimli ortamı belirtmektedir.

Ağ: Bir dizi aktör arasındaki sosyal ilişkileri ya da sosyal bağları kapsayan ortamdır. Bu çalışmada kapsamında incelenen ilkokuldaki ilişkileri ve etkileşimleri belirtmektedir.

Ağ Yapısı: Ağdaki aktörler arasındaki ilişki desenidir.

Aktör: Ağda birbirleriyle bağlantılı olan insanlar, gruplar ya da örgütlerdir. Bu çalışmada, ilkokul içinde yer alan öğretmenleri ve yöneticileri belirtmektedir.

Bağ: Aktörlerin karşılıklı iletişim ve etkileşimleri sonucu oluşan karşılıklı ilişkilerin gösterimidir.

Yoğunluk: Ağdaki bir dizi aktör arasındaki güncel bağların, maksimum olası bağlara oranıdır.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmaya yol gösterebilecek, Türkiye ve yurt dışında yapılmış çalışmalar incelendiğinde, örgütsel zekâya yönelik yurtdışında altı, Türkiye’de ise sekiz çalışmaya rastlanılmıştır. Benzer şekilde sosyal ağ analizi ile ilgili farklı alanlarda pek çok çalışma olduğu göze çarpmaktadır. Ancak örgütsel zekânın sosyal ağların etkileşimi ile geliştirilmesini ele alan bir çalışma ile karşılaşmamıştır. Bu sebeple örgütsel ağ düzeneklerine odaklanan bu çalışmanın alandaki araştırmacılara daha derinlemesine bilgi sunacağı düşünülmektedir.

2.1. Örgütsel Zekâ ile İlgili Çalışmalar

2.1.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Alan yazında örgütsel zekâ ile ilgili çalışmalar incelendiğinde, Erçetin ve Demirbulak (2002) tarafından gerçekleştirilen “Eylem araştırması, Örgütsel Zekâ, Program Geliştirme” isimli çalışmaları bulunmaktadır. Çalışmada, örgütlerin ihtiyaç duyduğu, kullandığı ve sahip olduğu tüm becerilerin birleşimi olarak isimlendirilen örgütsel zekâya ilişkin beceriler tanımlanmıştır. Bu becerileri değişen durumlara uyum sağlayabilme, tepkide çabuk olma, esnek ve rahat olabilme, açık fikirli olma, hayal gücünü kullanabilme, yenilenebilir olma başlıkları altında gruplandırmışlardır. Bu becerilere sahip, uygun bir şekilde yapılanmış ve işleyen örgütlerin; etkin yönetimi ve insan kaynaklarının etkin kullanımı ile teknolojiyi, bilgiyi ve örgütsel öğrenme becerisini kullanmalarının gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Bu gerekliliği sağlamak ve bu alanda okul çalışanlarını eğitmek amacıyla araştırmacılar, bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmişlerdir. Geliştirilen programın denenmesi eylem araştırma tekniği kullanılarak Ankara’da seçkisiz olarak belirlenmiş bir okulda yapılmıştır. Bu uygulama ile programın gelişim ve tamamlanma aşamaları sırasında ortaya çıkan sorunları tanımlanarak tartışılmıştır. Araştırma bulguları arasında katılımcıların örgütsel zekânın özelliklerini; hızlı ve açık bir şekilde örgütün durumları algılaması, uyum sağlaması ve karar vermesi olarak tanımladıkları yer almaktadır.

Erçetin (2004) tarafından okullarda örgütsel zekânın eylemsel boyutlarını tanımlamak amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, örgütsel zekâya ilişkin yeteneklerin okul için nasıl tanımlanabileceği ve eylemsel boyutlarının neler olabileceği incelenmiştir. Çalışmanın verileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünde lisansüstü eğitimlerine devam eden, gönüllü olarak araştırmaya katılan

48 kişiden, odak grup tekniği kullanılarak toplanmıştır. Araştırma bulguları arasında, örgütsel zekâya ilişkin yeteneklerin okullar için tanımlanabileceğine ve her bir yeteneğin birbiriyle etkileşen ve karşılıklı oluşumunu sağlayan eylemsel bir içeriğe sahip olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma sonucunda, belirlenen örgütsel zekânın eylemsel boyutlarının, gönüllü okullarda eyleme dönüştürülerek; okulun hangi yapı ve işleyiş yetersizliğini azaltmayı sağlayabildiğinin incelenmesi gerekliliği önerilmiştir.

Yörük (2006) ilköğretim okullarının örgütsel zekâ özelliklerini yansıtmaya düzeylerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada, betimsel yöntemler kullanarak 81 yönetici ve 1096 öğretmenden anket yolu ile elde ettiği verilerden hareketle, “Değişim, Stratejik Vizyon, Duygusal Zekâ, Okul Kültürü, Karar Verme, Sürekli Öğrenme, Takım Çalışması ve Bilgi Yönetimi” olarak belirlediği örgütsel zekâ özelliklerini ilköğretim okullarının yeteri kadar işe koşamadıkları, ancak ilköğretim okullarının örgütsel zekâlarını “çoğu zaman” iyi kullandığı, “değişim”, “stratejik vizyon” ve “karar verme” boyutlarında “ara sıra” düzeyde kullandıkları bulgularına ulaşmıştır.

2006 yılında Yıldırım, örgütsel öğrenme, öğrenen örgüt ve örgütsel zekâ kavramlarını irdeleyerek, imalat sanayinde faaliyet gösteren işletmelerin öğrenme süreci ve örgütsel zekâ unsurlarının bu sürece etkilerini saptamayı amaçlamıştır. Nicel araştırma teknikleri kullanılarak geliştirilen ölçme aracından elde edilen bulgular arasında, değişime uyum göstermenin örgütün yaşaması için oldukça önemli bir değişken olduğu, örgütsel zekânın belirtilerinden olarak öngörülen problem çözme yeteneğinin örgütsel öğrenmeye olumlu katkı sağladığı ve örgütsel zekânın bileşenlerinden biri olarak tanımlanan duygusal zekânın öğrenme üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırma bulguları ışığında sonuçlar incelendiğinde, örgütsel zekânın önemi ve öğrenme üzerindeki etkisi vurgulanmıştır.

Ekici (2007) gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmen ve yönetici görüşlerine göre devlet ve özel ilköğretim okullarında örgütsel zekânın ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeline ile desenlenen çalışmada, 380 resmi ilköğretim okulunda ve 119 özel ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenden Albrecht tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlamasını yaparak veri toplanmıştır. Araştırma bulguları arasında, boyutların (stratejik vizyon, paylaşılan kader, değişime istekli olma, içtenlik, güç birliği ve uygunluk, bilgiyi etkili kullanma, performans) ortalama puanlarına göre resmi okul öğretmenleri ile özel okul

öğretmenlerinin görüşleri arasındaki anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgudan hareket ile, stratejik vizyon, paylaşılan kader, değişime istekli olma, içtenlik, güç birliği ve uygunluk, bilgiyi etkili kullanma, performans baskısı boyutlarında değerlendirilen örgütsel zekâ düzeylerinin, özel okullarda resmi okullara oranla çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okuldaki pozisyon değişkenine göre örgütsel zekânın paylaşılan kader boyutu hariç tüm boyutlarında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Okul yöneticilerinin, öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri vurgulanmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre örgütsel zekâ algısına bakıldığında, eğitim durumu yükseldikçe olumlu görüş belirtme düzeyinin düştüğü saptanmıştır. Okullarının yönetim tarzının demokratik olduğunu düşünen isgörenlerin, yönetim tarzının otoriter ve serbestçi olduğunu düşünen isgörenlere göre, örgütsel zekânın tüm boyutlarını daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Erçetin, Çetin ve Potas'ın (2007) "Çok boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeğinin (Multi-Dimensional Organizational Intellinge Scale-MULDIMORINS)" geliştirilmesi amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, Erçetin (2004) tarafından örgütsel zekâyâ ilişkin okullar için tanımlanan yetenekler ve açılanan eylemsel boyutlar esas alınmıştır. Ölçek Türkiye'de Ankara ve Denizli illerinde 177'si öğretmen 81'i okul yöneticisi olarak görev yapan bir gruba uygulanmış ve açımlayıcı faktör analizi sonucunda qblique döndürme yapılarak yedi alt boyut belirlenmiştir. Bu alt boyutlar maddelerin incelenmesi sonucu isimlendirilmiştir. Yedi alt boyutun doğrulanmasına ilişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi (Confirmatory Factor Analysis-CFA) yapılmıştır. Araştırma sonucunda, 58 maddeden oluşan yedi alt boyutlu ölçeğin güvenilirliği yüksek bir ölçek olduğu vurgulanmıştır.

Düzer (2008) gerçekleştirdiği araştırmasında, yükseköğretimde kurumsal bir öz değerlendirme aracı olarak Erçetin ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen Çok boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeğini kullanarak, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öz değerlendirme raporu ve örgütsel zekâ ölçeği sonuçları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Betimsel yöntemler ile desenlenen çalışmanın sonuçlarında örgütsel zekâ ölçeğinin örgütün sahip olduğu yetenekler gibi soyut yönlerini belirlemede, istatistiksel değerlendirmelerin gerçekleştirilmesine olanak sağlamadığı belirtilen ve öz değerlendirme aracı olarak kullanılan swot analizine göre örgüt kapasitesini tanımlama anlamında çok daha ayrıntılı bilgi sağlayabileceğini vurgulamıştır. Ayrıca yapılan değerlendirmeler sonucunda örgütsel zekâ ölçeğinin mevcut öz

değerlendirme yöntemlerinin bir çok eksik yönünü tamamladığı ve öz değerlendirme aracı olarak kullanılabilceği sunucuna varmıştır.

Çakır (2008) tarafından gerçekleştirilen örgütsel zekânın geliştirilmesine yönelik yapılan bir çalıştayın incelenmesini içeren çalışması ile karşılaşmıştır. Bu çalışmada, çatıştayı örgütsel zekânın geliştirilmesine etkisi belirlenmeye çalışılmış ve bir ilköğretim okulunun örgütsel zekâsını geliştirmeye yönelik okul personelinin yetiştirilmesini sağlayabilecek bir hizmet içi program geliştirilmiştir. Deneysel model ile desenlenen çalışmada ön test-son test tekniği ile 2 yönetici ve 40 öğretmenden veri elde etmiştir. Araştırma problemine yönelik olarak, durum tespitinin yapılması amacıyla araştırmacı tarafından öğretmenler ve yöneticilerin katılımıyla çalıştaylar düzenlenmiş ve ayrıca Erçetin (2007) tarafından geliştirilen yedi boyut ve 5'li likert tipi toplam 58 maddeden oluşan Çok boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği (Multi-Dimensional Organizational Intelligence Scale- MULDIMORINS) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, paydaşlarla etkili iletişim dışındaki tüm boyutlarında anlamlı farklılık olduğu saptanmış ve bu durumun hazırlanan eğitimlerin örgütsel zekâ düzeyini geliştirdiğini, ancak paydaşlarla etkili iletişim boyutunda daha geniş kapsamlı ve çok boyutlu bir eğitim çalışması yapılması gerekliliğini belirtmiştir.

2.1.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Glynn (1996), "Bireysel ve Örgütsel Zekâyı Yenileşme İle İlişkilendiren Bir Yapı: Yenileşme Yeteneği" (Innovative genius: A framework for relating individual and organizational Intelligence to innovation) isimli çalışmasında, örgütsel yenileşmeyi bilişsel bir yetenek olarak ele almış ve bu nedenle örgütsel zekâ ile ilişkilendirmiştir. Örgütsel zekâ, bireylerin bilgi ve deneyimlerini aktarmaları ve dağıtmaları ile ilişkili ve örgüt ortamında ortaya çıkan sosyal bir ürün olarak kabul edilmiştir. Çalışma sonucunda örgütsel zekâyı ilişkin (a) toplanma modeli ve (b) karşılıklı düzey modeli olmak üzere iki model ortaya konmuştur. Toplanma modelinde örgütsel zekâ, örgüt üyelerini birikmiş zekâlarından oluşmuş bir kapasite olarak kabul edilirken, karşılıklı düzey modelinde ise, sosyalleşme süreci ile örgüt ortamındaki bilgilerin bireylere nakledildiği bir mekanizma olarak kabul edilmiştir. Diğer bir ifadeyle bu model örgütsel zekânın, örgüt içinde sosyal etkileşim sonucu edinilmiş bir kazanım olduğunu ileri sürmektedir.

MacGilchrist ve diğerlerinin (2004) “Zeki Okul” adlı araştırmalarında zeki okulların kendini kontrol edebilen, kendini tanıyan, duygusal zekâya sahip olabilen, zayıf ve güçlü yönlerini bilen okullar olarak belirtmektedirler. Bu okuldaki insanlar empati geliştirebilir; toplum amaçlarının ne olduğunun anlaşılmasını sağlar; üyelerinin duygu ve düşüncelerini açıklayabildikleri yeni fikirler yeni düşünceler üreterek yeni duygu ve düşünce alanları yaratabilirler. Zeki okulun kendinin ve diğerlerinin çatışmalarını inceleyebilen bir eylem okulu olduğu vurgulanmaktadır.

Stalinski (2004) tarafından yapılan “Örgütsel Zekâ: Bir Sistemin Yaklaşımı” (Organizational Intelligence; A Sistem Perspective) çalışmasında, Albrecht (2003) tarafından ortaya atılan örgütsel zekâ teorisini incelenmiştir. Örgütsel zekâ konusu basit bir şekilde bir grubun üyelerinin tanımlanabilen veya ölçülebilen bireysel zekâlarının toplamı olmasından ziyade, örgüt ortamında görülen daha sistematik bir kültürel kavram olarak genişletilmiştir. Çalışmada, örgütsel zekâ kavramının, örgüt kültürünün dönüştürücü kapasitesini anlamada faydalı ve uygun olduğu belirlenmiştir. Buna ilave olarak, örgütsel zekâ kavramı, örgütler ve “örgüt geliştirme” uzmanları için, bir örgütün uzun dönem sistemsel tutarlılığını değerlendirmelerine yardımcı olabilecek bir yaklaşım olarak önerilmiştir.

Simic (2005), “Örgütsel Zekânın Bir Boyutu Olarak Örgütsel Öğrenme”(Organizational Learning as a Component of Organizational Intelligence) adlı bir çalışma yapmıştır. Simic kuramsal bir kavram olarak örgütsel zekâyı, “bir örgütün, örgütsel sorunların çözmedeki entelektüel yetisi” olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmanın odak noktası olarak ‘insanın ve teknik yeterliliklerin sorunların çözümünde bir araya gelmesi’ üzerinde durulmuştur. Örgütsel zekâ örgütsel sorunlarda bilginin, deneyimin, bilincin ve anlayışın toplu halini kapsamaktadır. Teknik boyut olarak zekâ örgütün bilgisayar bilgisinde ve bilinçlenme sürecindeki yeteneğini ifade ederken, diğer taraftan, örgüte hizmet veren insan zekâsı, ya da insanlığın bilgisi teknik zekâdan daha önemli kabul edilmiştir.

MacGilchrist (1997), örgütsel zekâ kavramını okullara uyarlayan ve bu konuda uygulamalı araştırmalar yapan araştırmacılardan biridir. “Zeki Okullara Liderlik Etme” (Leading The Intelligent School) isimli çalışmada araştırmacı, okulların hem dinamik hem de organik doğalarını yansıtan örgütler olarak ele alındığı yeni bir bakış açısı sunmuştur. Gardner’ın çoklu zekâ kuramına dayalı olarak, okulları iyileştirmeye yönelik örgütlerin doğasıyla ilgili yeni bir bakış açısı önermiştir.

MacGilchrist (1997) bu çalışmasıyla eski daha mekanik çizgisi olan okullara çok değişik ve yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Araştırmacı, birbirine destekli kullanıldığında bir okulun hedeflerini başarıyla ulaşabilme kapasitesine sahip olmasını mümkün kılan dokuz zekâ türünü tanımlamıştır; (1) bağlamsal zekâ, (2) stratejik zekâ, (3) akademik zekâ, (4) yansıtıcı zekâ (5) pedagojik zekâ, (6) mesleksi zekâ, (7) duygusal zekâ, (8) spritüel zekâ ve (9) etik zekâdır. Araştırmanın amacı, var olan okul yönetimi için farklı bir bakış açısı önermektir.

Halal (1998), çalışmasında, örgütsel zekâyı, insan zekâsını tanımlayan yaklaşımla aynı olacak şekilde, fakat daha kapsamlı ve daha etkili bir bütün olarak tanımlamaktadır. Kişinin sorun çözme yetisinin birçok etkenden oluştuğunu ortaya koymaya çalışan yazar, “duygusal zekânın” daha geleneksel bir kavram olan “mantıksal zekâ”ya bağlanmasını buna örnek göstermektedir. Aynı şekilde, örgütsel zekâyı birçok alt yapı tarafından oluşturulan sorun-çözme yetisi olarak tanımlamaktadır. Bu alt yapıların, bilgi teknolojilerinin etkilediği örgütsel yapı, kültür, ortaklık ilişkileri, bilgi varlığı ve stratejik süreçleri kapsadığını açıklamaktadır. Her altyapının bireysel zekâ için katkıda bulunduğunu ve her birinin örgütsel etkililiğe önemli katkı sağladığını belirtmektedir.

2.2. Sosyal Ağlar İle İlgili Çalışmalar

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Tez çalışması kapsamında Özdemir (2007), sosyal sermaye ve bilgi yaratma arasındaki ilişkiyi, sosyal ağ kuramlarıyla analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla sosyal sermayenin yapısal boyutunda yer alan sosyal ağ özellikleriyle ve sosyal sermayenin ilişkisel boyutunda yer alan bireyler arası güven boyutlarıyla, bilgi yaratma arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu bağlamda, fen bilimleri ve sosyal bilimlerde yer alan akademisyenlerin sosyal ağ özellikleri ve güven boyutlarının makale sayısı üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Araştırma bulguları arasında, fen bilimlerinde farklı üniversitelerden kişilerle kurulan ilişkilerin, bir başka ifadeyle üniversite heterojenliğinin ve bağın gücünün makale sayısını arttırdığı; fakat aynı etkinin sosyal bilimlerde sadece üniversite heterojenliğinde ortaya çıktığı görülmüştür. Fen bilimlerinde yetkinlik temelli güven, sosyal bilimlerde ise yardımseverlik temelli güven, tek yazarlı makale sayısını azaltmaktadır. Araştırmanın sonuçlarında sosyal sermaye ve bilgi yaratma arasındaki ilişkinin, çalışma alanının özelliklerine göre değiştiği gözlenmiş, ortak çalışma kültürünün

yaygınlaşması ve sosyal etkileşimin, bilgi yaratma faaliyetleriyle birleştirilmesi, sosyal sermayenin bilgi yaratma üzerindeki olumlu etkilerini daha da güçlendirebileceği vurgulanmıştır.

Çitçi (2011) örgütsel kararların alınmasında ve uygulanmasında tarzı, eğitimi, yönetim felsefesi ve ahlak anlayışıyla başarıda belirleyici etmenlerden biri olmasına rağmen yöneticilerin ne düzeyde örgüt teorilerinin içinde ele alındığını belirlemeyi amaçlayan çalışmasında, örgüt teorileri ile sosyal sermaye ve ağ yaklaşımları arasındaki ilişkinin kurulmasıyla birbirlerinin açıklayıcılığını arttıracakları önermesini belirlemiştir. Girişimci yöneticiler üzerinden yürütülen araştırma kapsamında, 9 girişimci yönetici ve bir profesyonel yöneticiyle gerçekleştirilen görüşmeler nitel analiz yöntemlerinden biri olan temellendirilmiş kuram analiziyle değerlendirilmiştir. Bu analizde ilk olarak mülakat öncesinde ve sırasında kodlamalar yapılmış, daha sonra da girişimcilerin vermiş olduğu cevaplardan hareketle taslak temalar oluşturulmuştur. Son olarak da temellendirilmiş kuram tekniğinin son aşaması olan soyutlama aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada kodlamaların ve taslak temaların değerlendirilmesine imkan veren üç boyutlu ve 8 kutucuktan oluşan bir küp oluşturulmuştur. Değerlendirilen veriler ışığında, küpün anlamlılık düzeyi en yüksek olan alanları belirlenerek örgüt teorileri için sosyal sermaye, ağların önemi ve yöneticilerin teori içinde yeniden konumlandırılmasının gerekçeleri ortaya konulmuştur. Araştırmanın sonuçları arasında; - öncelikle girişimci yöneticilerin sahip oldukları, özellikle aile kaynaklı içsel sosyal sermayelerini ve kendi kişisel çabalarıyla geliştirdikleri dışsal sosyal sermayelerini örgütlerinin varlık ve başarısı için çekinmeden kullandıkları, içsel ve dışsal sosyal sermayelerinden yararlanmaya ihtiyaç duyduklarında, bunu belirsizliği gidermek için olduğu kadar yeni bir işe girecekleri zaman piyasanın nabzını tutmak adına da yaptıkları, - örgütsel başarı için ekonomik ilişkilerini sosyal ilişki seviyesine taşıdıkları gibi sosyal ilişkilerini de ekonomik seviyeye taşıma girişiminde bulduklarından kasti / bilinçli sosyal yapı geliştirdikleri sonucuna varılmıştır.

2014 yılında Varnalı'nın nitel ve nicel araştırma yöntemlerini birleştirerek girişimcilerin sosyal sermayelerinin ve sosyal ağ yapılarının başarıları ile nasıl bir ilişkide olduğunu anlamayı amaçladığı çalışmasında, derinlemesine görüşmeler yapılarak, İstanbul'daki KOBİ (küçük ve orta büyüklükteki işletmeler) kurucuları olan girişimcilerden anket yöntemiyle sayısal veri toplanarak nitel teknikler ile elde edilen

verilerin analizleri gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar arasında girişimcilerin başarıları ile sosyal ağlar arasındaki ilişkinin kaynaklara erişimin aracı rolü olduğuna dair destekleyici kanıtlar sağladığı ve bu aracı ilişkide beşeri sermayenin düzenleyici rolünün varlığı belirtilmiştir. Ayrıca beşeri sermayenin (eğitim ve benzer sektör iş deneyimi), girişimcilerin başarısını gösteren modeldeki ilişkilerin doğasını değiştirdiği savunulmaktadır.

Uğurlu (2013) Sinop ili merkezindeki kamu eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticilerin örgütlerarası işbirliğine (işbirliği düzeyleri) ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçladığı tarama modelinde olan çalışmada, nicel, nitel ve sosyal ağ analizi yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yaklaşımını kullanmıştır. Araştırmada 36 okul yöneticisi ile görüşme yapılmış, görüşme dökümleri içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın sosyal ağ analizi aşamasında 36 okul yöneticisine araştırmacı tarafından geliştirilen İşbirliği Düzeyleri Ölçeği uygulanmış ve elde edilen verilerin yoğunluk, yapısal boşluk, merkezilik dereceleri hesaplanarak ağ haritaları çıkarılmıştır. Nicel veriler ise yönetici, örgüt ve ağbağ içindeki konumsal özellikleri değişkenlerine göre fark gösterip göstermediği dağılımın normal olmaması nedeniyle Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis Testi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre il merkezindeki eğitim örgütleri kendi içinde sıkı, dışarıya karşı kapalı bir yapı sergilemektedir. İşbirliği potansiyelinin oransal olarak en fazla kullanılabildiği konular, bilgi paylaşımı, maddi kaynak paylaşımı ve yönetici görüş alış-verişi olurken en düşük düzeyde ortak projede çalışma, kurum sağlığı ve güvenliği konularında gerçekleşmiştir. İşbirliği düzeylerinden ağ oluşturma (networking), birlikte çalışma-dayanışma (cooperation), koordinasyon (coordination), koalisyon (coalition) ve işbirliği (collaboration) olarak beş düzeyden en fazla gerçekleşen işbirliği birlikte çalışma – dayanışma (cooperation) düzeyinde işbirliğidir. Sonuç olarak örgütlerin ağbağ içindeki konumlarına (merkezi aktör, etkinlik düzeyi ve arasındalık durumu) göre işbirliği konuları ve düzeyleri arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur. Ağbağ içindeki konumları örgütlerin işbirliği düzeyleri üzerinde etki yaratmaktadır.

Kahraman, 2012 yılındaki “Aktörün Sosyal Ağ Düzenindeki Konumu ve Lider-Üye Etkileşimi: Gruplaşmalar, Güç, Etkileşimler ve Motivasyon” isimli tez çalışmasında, bireylerin lider üye etkileşimi kalitesinin sosyal ağ düzeni konumuna etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda Arama Kurtarma Derneği (AKUT) Ankara

ekibinden her üyenin bir diğeriyle olan etkileşimlerinin belirlendiği tüm kitlenin isimlerinin bulunduğu bir ölçekle toplanan sosyal ağ verilerinin analizi için, UCINET 6.0 programı kullanılmıştır. Lider üye etkileşimlerini belirlemek için Liden ve Marsyln (1998) tarafından geliştirilen Çok Boyutlu Lider Üye Etkileşim Ölçeği ve üyelerin içsel motivasyonlarını belirlemek için de Vallerand ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen İçsel Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, sosyal ağ analizi ile her aktörün sahip olduğu merkezilik, aracılık, yakınlık, yapısal boşluk, arasındalık değerleri hesaplanmış; resmi liderle gayri resmi liderin aynı kişi olduğu, ağ grup ve dış grup üyelerinin ağ düzeneğindeki konumları ve içsel motivasyon seviyeleri belirlenmiş ve bulunan bu sonuçlar, lider üye etkileşimi ölçümü ile bulunan sonuçlarla karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, sosyal ağ analizi ölçümünün liderlik araştırmalarında kullanılabileceği ve mevcut lider üye etkileşimi ölçümüne bazı konularda alternatif olabileceği belirtilmiştir.

Özek 2012 yılında gerçekleştirdiği çalışmada, kişilerarası güvenin sosyal ağ göstergeleri ile alakalı öne sürdüğü varsayımları test etmeyi amaçlamış ve analiz düzeyi olarak Türkiye örneği alınmıştır. Çalışmada sosyal ağ ölçümü kişilerarası bağlar seviyesinde değerlendirilerek, “Sosyal ağlar kişilerarası güveni etkiler mi? Kişilerarası güvenin düşük olduğu Türkiye gibi ülkelerde sosyal ağ etkisinden bahsedilebilir mi? Ülkeler arası sosyo-politik farklılıklar sosyal ağların kişilerarası güven üzerine etkisini ne şekilde değiştirir?” sorularının yanıtları incelenmiştir. Bu sorular 2008-2009 yıllarında Türkiye’de gerçekleştirilen ve şehirli nüfusu temsil eden bir anket çalışmasına dayanarak araştırılmıştır. Bulgular, Uluslararası Saha Araştırmaları Programı’nın (ISSP) 2001 yılında sosyal ağlar üzerine gerçekleştirdiği benzer bir anket çalışması kullanılarak karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışma, sosyal ağların geliştirilmiş güven üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Bununla beraber araştırılan sosyal ağların, ağ sınırları ve bağ özelliklerine göre değerlendirilmesinin önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca, sosyal ağların geliştirilmiş güven üzerine etkisinin sosyo-politik bağlamla birlikte ele alınması gerektiği vurgulanmıştır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

2001 yılında Robbins gerçekleştirdiği tez çalışmasında, bireysel kavrama, iletişim ve örgütsel öğrenme arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Vaka çalışması niteliğinde desenlediği çalışmasında araştırmacı, ele aldığı kurum içerisinde

gözlem, görüşme ve arşiv incelemesi teknikleri ile veri toplamış, ele aldığı örgütsel öğrenme basamaklarını tetikleyen eylemlerin önemini belirleyebilmek için ise sosyal ağ analizinden yararlanmıştır. Araştırmanın bulguları arasında tetikleyici eylemlerin algılanan önemi ve örgütsel öğrenme olarak isimlendirilen değişimin kapsamı arasında bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonuçları, sosyal dağılım gösteren bilişsel sistemler olan örgütlerin tetikleyici eylemlere nasıl tepki verdikleri ve oluşan tepki ağları içerisinde oluşan bilgi-yoğun durumların sosyal ağlar açısından önemli bir gelişme ve ilerleme olduğu vurgulanmaktadır.

2005 yılında Birk tarafından, bir örgütün bilgi kapasitesi ve ilişki yollarının belirlenmesinde sosyal ağ analizi kullanılarak oluşturulan bir karma yöntem çalışması gerçekleştirilmiştir. Büyük bir Araştırma-Geliştirme şirketindeki çalışanlar ve uzmanlık alanları arasındaki ilişkinin ve bağlantıların belirlenmesinde sosyal ağ analizi yöntemi açıklayıcı karma yöntem kullanılarak uygulanmıştır. Araştırma bulguları arasında teknik disiplin, proje ve örgütsel bağlantılar, yakınlık, iş dışındaki ilişkiler, temel olarak bağlantıların kaynağı olarak belirginleşmiştir. Araştırma sonuçlarında sosyal ağ analizinin uzmanlık ilişkilerini ve aynı kurum veya proje içerisinde çalışanlar arasındaki durumları tanımlamada oldukça etkili bir yöntem olduğu vurgulanmıştır.

2005 yılında örgütsel bilgi paylaşımında işletmenin ve sosyal bağlantıların rolünü inceleyen Marouf çalışmasında, örgütlerin önemli sosyal ağlar olduğu ve bu ağlarda bilginin sosyal olarak oluşturulduğu ve paylaşıldığı varsayımı ile hareket etmektedir. Marouf, bir finansal kurumdaki 22 birimin sosyal ve iş ağlarını ve bu birimler arasındaki bağların gücünü belirlemeyi ve bu bağ birliklerinde ne tür bilgilerin paylaşıldığını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarında iş ağlarının gücünün sosyal ilişki gücüne göre, genel ve özel bilgi paylaşımına daha fazla olanak sağladığı ve ağların yakınlığının farklı türde bilgilerin paylaşıldığının güçlü bir göstergesi olduğu vurgulanmıştır.

Armstrong (2007) tez çalışmasında, ilk iş deneyimini gerçekleştiren okul yöneticilerinin sosyal ağ ilişkilerinin oluşum ve işlevlerini belirlemeyi, ve ayrıca stajyer okul yöneticisi saha programı uygulamaları gibi resmi örgütsel sosyalleşme stratejilerinin bu yöneticilerin sosyal ağ gelişimlerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Açıklayıcı karma yöntem ile desenlenen çalışmada programa katılan 14 stajyer okul yöneticileri ile derinlemesine görüşme yapılmış ve programın

tamamlanmasını takip eden sekiz ayın sonunda bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarında stajyer okul müdürlerinin sosyal ağ ilişkilerinin biçim ve sayılar açısından farklılık gösterdiği, ağ yapılarının kurum içinde ve dışında oluşabileceği belirtilmiş, 14 okul müdürünün 202 ikili ilişki ağı kurdukları bildirilmiştir. Bu ikili ilişki ağlarının stajyer yönetici olarak çalıştıkları geçiş yıllarında okul müdürlerinin kendileri tarafından oldukça önemli olarak algılandığı ve kariyerleri ile bilgiye ulaşma, aidiyet, değerlendirici dönüt ve arkadaşlık gibi psiko-sosyal işlevleri vurgulanmıştır.

Sweitzer tarafından 2007 yılında yapılan tez çalışması kapsamında, akran, öğretim üyeleri, aile, arkadaş ve iş ortaklarının sağladığı arkadaşlık, tavsiye ve gelişimsel desteğin doktora öğrencilerinin erken profesyonel kimlik gelişimlerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Vaka çalışması olarak desenlenen çalışmaya 5 farklı işletme alanında doktora yapan 12 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında danışmanlık, sosyal ağ, rol ve profesyonel kimlik kavramlarının yanı sıra öğrencilerin kişilik özellikleri, gelişimsel ağları ve ağ üyeleri ile etkileşimleri, sosyalleşme süreçleri ve doktora eğitimi içerisindeki öğrenmeleri, bu roller içerisinde kendini tanımlamaları gibi alt kavramlar incelenmiştir. Bir yıllık eğitim-öğretim dönemi içerisinde her öğrenci ile üç farklı görüşme yapılarak, hedefleri, başarı tanımları, kişisel ilişkileri, doktora öğrencisi olmanın tanımı gibi değişkenler ile ilgili verileri elde edilmiştir. Araştırma bulgularında benzer düzeydeki doktora öğrencilerinin gelişimsel ağlarının dönem içerisinde farklılaştığı, bu farklılaşmanın öğrencilere sağlanan desteğin farklı olmasından, ağ üyelerinden beklentilerin farklılaşmasından, sosyalleşmenin artmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Sosyalleşme, duyarlılık, duygusal destek, amaç odaklılık, rol önceliklendirme ve profesyonel kimlik gelişimi boyutlarında doktora öğrencilerinin sosyal ağlardan büyük ölçüde etkilendiği araştırmanın sonuçları arasındadır.

Örgütsel ağlarda liderliği inceleyen Novak (2008), çalışmasında liderlik davranışları ile ilişkilendirdiği inanç, tutum, nitelik ve davranışları ve ayrıca tutarlı, kalıcı bir örgütsel ağın varlığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bir yüksek teknoloji firmasının çalışanlarından elde ettiği sosyal ağ ve görüşme verilerinin analizi sonucunda, liderin farkındalık, güven ve amaçlılık ile ilgili kavramları anlaması ve uygulaması halinde sosyal ağı yönlendirebileceği ve böylece ağ lideri konumuna gelebileceği vurgulanmıştır.

2010 yılında Lock, sağlık bakanlığına bağlı stratejik insan kaynakları planlama bürosu çalışanlarının bilgi paylaşımı uygulamalarını sosyal ağ yöntemi ile belirlemeyi amaçladığı karma yöntem ile desenlenen çalışmasında, 40 yönetici ile bilgi belleği ve aktarımı uygulamaları gerçekleştirmiştir. Bilgi paylaşımı ağı içerisindeki benzerlik ve farklılıkları, paylaşım sağlayıcı ve engelleyicileri sosyal ağ analizleri ile belirleyen araştırmacı, yüz yüze iletişim, görsel ve sözel ipuçları ve az sayıda güçlü bağlantıları olan bireylerin bilgi kaynakları konusunda nüfuz sahibi olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçlarında kültürel bilgi yönetimi uygulamalarının iş yükü ve kaynak yönetimi gibi konuları olumlu etkileyeceği ve ağlar üzerinden bilgi yönetimi ile çalışanların konu ile ilgili rollerini daha iyi kavrayabilecekleri vurgulanmıştır.

2012 yılında Conery tarafından, ortaöğretim öğretmenlerinin okul liderliği uygulamaları ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla sosyal ağ analizi ve görüşme teknikleri ile açılımlı karma yöntem çalışması gerçekleştirilmiştir. Bir banliyö ortaokulundaki tüm öğretmenlere sosyal ağ anketi uygulanmış ve sosyal ağ verisi analizinden sonra sosyal ağ görselleri oluşturulmuştur. Çalışma kapsamında sosyal ağ analizi kullanılarak eğitimsel tavsiye ağlarının içerisindeki resmi liderlerin, belirgin gayri resmî liderlerin ve izleyenlerin etkileşimlerinin belirlenmesi ve tanımlanması amaçlanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler ise izleyenlerin bakış açısından liderliği daha iyi açıklayabilmek için kullanılmış ve sonuç olarak hangi tür sermayenin liderlik uygulamaları sonrasında belirginleştiğini ortaya çıkarmada kullanılmıştır. Araştırma bulgularında bir okulun sosyal ağlarının incelenmesinin liderlik dağılımını ve çalışanların olası kaynak ve uzmanlık alanlarına erişimini açıklamada etkili olduğu belirtilmektedir. Araştırma sonuçları arasında olası kaynaklara erişimin her bir çalışanın sosyal ağ bağlantıları ile güçlü bir ilişki içinde olması göze çarpmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde örgütsel zekâ ile ilgili; örgütsel zekâ yeterliklerinin tanımlanması ve bu yeterlikleri içeren bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi (Erçetin, 2004; Erçetin & Demirbulak, 2002), ilköğretim okullarının örgütsel zekâ düzeylerinin belirlenmesi (Ekici, 2007; Yörük, 2006), örgütsel zekâ unsurlarının öğrenme sürecindeki etkileri (Yıldırım, 2010), örgütsel zekâyı tanımlayan yetenek ve boyutların belirlendiği bir ölçek geliştirme çalışması (Erçetin ve diğerleri., 2007), yükseköğretim kurumlarında özdeğerlendirme ve örgütsel zekâ düzeylerinin

karşılaştırıldığı bir çalışma (Düzer, 2008) ve bir ilköğretim okulunda örgütsel zekâ düzeyinin geliştirilmesine yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmesi (Çakır, 2008), örgütsel zekâ ve örgütsel yenileşme arasındaki ilişkinin incelenmesi (Glynn, 1996), zeki okulların tanımlanması (MacGilchrist ve diğerleri., 2004) farklı örgütlerin ve örgütsel zekâ düzeylerinin belirlenmesi (Halal, 1998; Simic, 2005; Stalinski, 2004) konuları ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde sosyal ağlar ile ilgili; okul yöneticilerinin sosyal ağ ilişkileri oluşturma ve bu ilişkilerin işlevlerinin belirlenmesi (Armstrong, 2007), sosyal sermaye ve bilgi yaratma arasındaki ilişki (Özdemir, 2007; Varnalı, 2014), örgütlerin bilgi kapasiteleri ve bilgi paylaşma yollarının sosyal ağlar ile yordanması (Birk, 2005; Lock, 2010; Marouf, 2005), örgütsel kararların alınması ve uygulanmasında sosyal ağların başarıya etkisi (Çitçi, 2011), lider üye etkileşimi kalitesinin sosyal ağ düzeneğine etkisi (Kahraman, 2012), güven, bireysel kavrama, iletişim ve örgütsel öğrenme ve sosyal ağ ilişkisi (Özek, 2012; Robbins, 2001), yükseköğretimde arkadaşlık, tavsiye ve gelişimsel desteğin profesyonel kimlik gelişimine etkisi (Sweitzer, 2007), örgütsel ağın varlığı ile liderlik davranışlarına etkisi (Conery, 2012; Novak, 2008) ve eğitim örgütlerinin sosyal ağdaki konumlarının işbirliği düzeylerine etkisi (Uğurlu, 2013) konuları ile ilgili çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde örgütsel zekâ ile ilgili öğelere değinildiği fakat sosyal ağlar çerçevesinde ele alınmadığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde örgütsel zekâ ve sosyal ağlara ilişkin araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Bu nedenle sosyal ağlar açısından örgütsel zekâ düzeyleri ile ilgili araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Örgütsel zekâ düzeylerinin sosyal ağlar açısından incelenmesi örgütlerin sahip olması beklenen özellikleri ve yeterlikleri açısından hayati olacağı ve katkı getireceği düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada bir ilkokuldaki yönetici ve öğretmenler, sosyal ağ analizi (SAA) yöntemiyle analiz edilerek, sosyal ağların yapısal özellikleri, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel zekâ düzeyleri belirlenmiş ve sosyal ağların örgütsel zekâ düzeyi üzerinde nasıl bir etkisinin olduğu incelenmiştir.

Araştırma hem nicel, hem de nitel yöntemin birlikte kullanıldığı “karma araştırma” yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Balcı (2009) karma araştırmayı nitel ve nicel yöntem veya paradigmaların birlikte işe koşulduğu bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Creswell’e göre (2003) ardışık açılımlı strateji, karma araştırmalarda sıkça kullanılan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda kullanılan farklı veri toplama ve analiz yöntemleri, her bir yöntemi güçlendirmek ve pekiştirmek için kullanılmaktadır ve böylece sonuçların geçerlilik ve güvenilirliği de artmaktadır (Creswell, 2003; Creswell & Clark, 2011; Vitale, Armenakis & Feild, 2008). Araştırmanın nicel boyutunda, yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okulun örgütsel zekâ düzeylerine ilişkin görüşlerini yansıtan veriler toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan diğer yöntem ise sosyal ağ analizi yoluyla okul çalışanlarının sosyal ağlarının belirlenmesi ve Sosyal Ağ Analizi (SAA) ile yordanmasıdır.

SAA, sosyal varlıklar arasındaki ilişkilerin incelenmesine analitik çerçeve sunan ve sosyal ilişki yapılarının tanımlanmasını sağlayan bir yöntemdir (Wasserman & Faust, 1994). SAA yöntemi, sosyal varlıklar arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmalarda diğer araştırma yöntemlerine göre bazı avantajlara sahiptir. Bunlardan ilki, SAA yönteminin ilişkiler -yönleri ve kuvvetliliği- bazında incelemeye olanak tanmasıdır. Valente’nin (1995) belirttiği gibi SAA kişiler arası ilişkilerde kimin kiminle konuştuğunu ve kimin kimi etkilediğini göstererek ilişkileri analiz etmektedir. SAA yönteminin ikinci avantajı, sosyal ağdaki üyeler arasındaki etkileşimlerin sosyal ağ haritasının oluşturulmasına olanak tanmasıdır. Sosyal ağ analistleri bilgisayar yazılımları aracılığıyla bu görsel haritaları oluşturabilmektedirler (Kim, 2011).

Üçüncü avantajı, SAA’nın oldukça gerçekçi sonuçlar sağlamasıdır. Sosyal ağ verilerinin en ayırt edici özelliği özel hedeflerle oluşan grupların bir bütün halinde incelenmesine olanak tanmasıdır ve böylelikle, SAA’nın daha kesin ve gerçekçi analizler sağladığı söylenebilir (Kim, 2011). Dördüncü olarak SAA’nın devamlı

değişimleri takip edebilen, yöneten ve bu değişimler temelinde farklı sanal senaryolar oluşturabilen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir (Kim, 2011). Örneğin ağ yapısı yeni bir üyenin katılmasıyla ya da var olan bir üyenin ayrılması ile iki üye arasındaki bağlantının kopmasıyla nasıl değişmektedir? SAA, bahsedilen bu değişimlere yanıt verecek farklı sonuç ve haritalar üretmektedir. Ayrıca, çeşitli analizlerle sosyal sistemlerdeki yapısal değişimlerin tahminine yardımcı olmaktadır (Kim, 2007). Son olarak, SAA'nın yenilikleri yayma yöntemi için oldukça ikna edici ve ilginç bir seçenek olduğu söylenebilir (Kim, 2007).

3.2. Hedef Kitle

Karma yöntem basamakları ile desenlenen çalışmada yöntemin uygulanabilirliği açısından alan yazın incelemesi sonucu, sosyal ağ analizi çalışmalarında küçük, amaçlı grupların belirlenmesinin, ilişki ağlarının gerçek örneklerine ve bu ağların arka planına erişmek için önerilen bir durum olduğu görülmektedir (Miles & Huberman, 1994; Patton, 2002). Wasserman ve Faust (1994) göre sosyal ağ çalışmalarında, büyük evrenlerden örneklem belirme çabaları yerine iyi tanımlanmış ve tamamen sayısallaştırılmış kümelere odaklanması önerilmektedir.

Hedef kitlenin belirlenmesi aşamasında, araştırılması düşünülen grubun kuramsal çerçevenin gerekliliklerini karşılaması, ilgilenilen olguyu kavrayabilmek için yeterli olanakları sunabilmesi ve var olanı anlayabilmek için uygun açıklamalar sağlaması önemli ölçütler olarak göz önüne alınmıştır. Ayrıca, Hacettepe Üniversitesi ve Altındağ İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Altındağ Belediye Başkanlığı arasında bilimsel çalışmaları ve uygulamaları ortaklaşa yürütmek ve okulların eğitim kalitesini arttırmak için işbirliğinde bulunmak amacıyla imzalanan "Eğitimde İşbirliği Protokolü" kapsamındaki bir ilkokul, aşağıdaki ölçütler ışığında belirlenmiştir:

1. Sosyal ağların belirgin olarak oluşması açısından ilkokulun en az 5 yıldır faaliyet göstermesi,
2. Öğretmen ve yöneticilerin tamamına ulaşılabilmesi ve süregelen bir sosyal ağ yapısı barındırabilmesi için okul çalışanı sayısının 50'yi geçmemesi ve 20'nin altında olmaması,
3. Sosyal ağlara katılımın sağlanabilmiş olması açısından okulda çalışan öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğunun seçilen okuldaki deneyimlerinin en az bir yılı geçmiş olması,

4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin katılımlarının- görüşlerinin alınmasının gönüllülük esasına dayandırılması.

3.2.1. Hedef Kitlenin Özellikleri

Karma araştırma yöntemi ile desenlenen çalışmalar arasında olan sosyal ağ analizi araştırmalarında aktörlerin ilişkilerine yoğunlaşarak örneklem belirlemek yerine genellikle kitle üzerinde araştırmalar gerçekleştirilmektedir (Marsden, 2005; Wasserman & Faust, 1994). Belirlenen aktörlerin sosyal ağına dahil olan diğer tüm aktörler çalışmaya dahil edilerek ilişkilerin örüntüleri tanımlanmaktadır. Araştırmada bu nedenle örneklem alınmayarak hedef kitle üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın hedef kitlesi, Ankara ili Altındağ ilçesinde bulunan bir ilkokuldur. Bu ilkokul, ilçenin en köklü eğitim kurumlarından biri olarak 1954 yılında eğitim ve öğretime açılmıştır. 1993-1994 eğitim yılında ilköğretime dönüştürülen okul, 2012-2013 eğitim yılında 12 yıllık zorunlu eğitim sisteminin (4+4+4 eğitim sistemi) yürürlüğe konulmasından sonra dört yıllık zorunlu eğitim derecesi veren ilkokula dönüştürülmüştür. Okulda dört yönetici (bir müdür ve üç müdür yardımcısı), 42 öğretmen ve 3 okul rehberlik uzmanı görev yapmaktadır. Okulun 2014-2015 eğitim yılı itibarı ile 944 öğrencisi bulunmakta ve 6 anasınıfı, 7 birinci sınıf, 6 ikinci sınıf, 11 üçüncü sınıf, 6 dördüncü sınıf, 2 özel eğitim, 3 İngilizce ve 1 Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni görev yapmaktadır. Okul bir ana ve bir ek bina ile eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürürken, bir öğretmenler odasının bulunması ise sosyal ağların oluşumu açısından önemli bir özellik olarak düşünülmektedir.

Uygulamalar, 2014-2015 eğitim dönemi içerisinde gerekli izinler alındıktan sonra, okul yöneticileri ile görüşülerek yönetici ve öğretmenlerin uygun oldukları zamanlar için randevular alınarak Nisan-Mayıs ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya 35 kişi katılmış ve uygulamaların uygunluğu incelendikten sonra, 29 öğretmen ve 3 yönetici olmak üzere toplam 32 katılımcıdan elde edilen veriler örgütsel zekâ ölçeği ile ilgili analize dahil edilmiştir. Ayrıca sosyal ağ analizlerine okul mevcudunun tamamı olan 48 kişi dahil edilmiştir, bunu sebebi uygulamaya katılmamış dahi olsalar da sosyal ağlar içerisinde ilişki noktaları olarak isimlerinin sosyal ağ ölçeğinde kullanılmış olmasıdır.

Uygulamalara katılan yönetici ve öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1.: Yönetici ve Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	<i>Kadın</i>		<i>Erkek</i>					
	f							
<i>Cinsiyet</i>	f	28	4					
	%	87.9	100					
<i>Yaş</i>		<i>40 yaş ve altı</i>	<i>41-45 yaş</i>	<i>46-50 yaş</i>	<i>51-55 yaş</i>	<i>56 yaş ve üzeri</i>		
	f	8	8	4	5	7		
	%	25	50	62.5	78.1	100		
	<i>Mesleki Kıdem</i>		<i>10 yıl ve altı</i>	<i>11-20 yıl</i>	<i>21 yıl ve üzeri</i>			
		f	4	9	19			
		%	12.5	40.6	100			
<i>Okulda Çalışma Yılı</i>		<i>5 yıl ve altı</i>	<i>6-10 yıl</i>	<i>11 yıl ve üzeri</i>				
	f	10	11	11				
	%	31.3	65.6	100				
<i>Eğitim Durumu</i>		<i>Lisans</i>	<i>Yüksek Lisans</i>					
	f	29	3					
	%	90.6	100					
<i>Branş</i>		<i>1.sınıf</i>	<i>2.sınıf</i>	<i>3. sınıf</i>	<i>4. sınıf</i>	<i>Branş</i>	<i>Rehber</i>	<i>Yönetici</i>
	f	5	3	9	6	4	2	3
	%	15.6	25.0	53.1	71.9	84.4	90.6	100

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların (N=32) %87.9'nun kadın, %37.5'sinin 51 yaş ve üzerinde olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmen ve yöneticilerin mesleki kıdemleri sıklıkla 21 yıl ve üzerinde iken, uygulama yapılan ilkokuldaki çalışma yılları genel olarak 6 yıldan fazladır. 3 katılımcı yüksek lisans derecesine sahiptir ve geri kalanlar üniversite mezunu (eğitim enstitüsü ve yüksekokul dahil) olduklarını bildirmişlerdir. Katılımcıların branşlarına bakıldığında ise sınıf öğretmenleri (1., 2., 3. ve 4. sınıf) çalışma evreninin %71.9'unu, branş öğretmenleri (ana sınıfı, İngilizce, din kültürü ve ahlak bilgisi ve özel eğitim) %12.5'ini oluşturmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği

Araştırmada araştırmacıların izinleri alınarak "Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. Söz konusu ölçeğin ilk uygulaması Erçetin (2001, 2004) tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra Erçetin, Çetin ve Potas (2007) tarafından yeniden gözden

geçirilerek uygulanmıştır. Ölçeğin eğitim örgütlerinden üniversite düzeyine uyarlaması ise Potas ve diğerleri (2009) tarafından yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü'nün talebi ile Potas, Erçetin ve Koçak (2010) tarafından, Müdürlüğe bağlı okullar ve projenin amaçları bağlamında ölçek yeniden uyarlanmıştır. Örgütsel Zekâ Aracının son düzenlenmesi 2015 yılında Erçetin, Potas ve Açıklan tarafından gerçekleştirilmiştir. Son hali ile ölçek 5'li likert tipi bir araç olup, yedi boyut ve toplam 67 maddeden oluşmaktadır. Ölçek ile örgütlerin örgütsel zekâ ve örgütsel zekânın eylemsel boyutlarının düzeyine ilişkin algılarına ilişkin var olan durum ortaya konulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak yapılan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Her bir boyutun güvenilirlik katsayıları 0,91 ile 0,96 arasında değişmektedir. Ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ise 0,99'dur. Bu boyutlar ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 3.2'de verilmektedir.

Tablo 3.2.: Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeğine Ait Cronbach Alfa Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>α Katsayısı</i>	<i>Madde Sayıları</i>
(1) Eylem ve tepkide çabukluk	0,93	5
(2) Değişen durumlara uyum sağlama I	0,91	6
(3) İşleyişte esnek ve rahat olabilme	0,91	5
(4) Paydaşlarla etkili iletişim	0,95	12
(5) Sezebilme ve öngörebilme	0,96	10
(6) Hayal gücünü kullanabilme ve Yaratıcılık	0,93	8
(7) Değişen durumlara uyum sağlama II	0,95	21
Tüm Boyutlar	0,99	67

Potas, N., Erçetin, Ş. Ş., Koçak, S. (2010). Multi Dimensional Organizational Intelligence Measurements for Determining the Institutional and Managerial Capacity of Girl's Technical Education Institution (Diyarbakır, Şanlıurfa, Konya/Turkey). African Journal of Business Management. Vol. 4(8), pp. 1644-1651.

Tablo 3.2'de görüldüğü gibi ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yapılan analizlerin sonucunda Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Cohen, Manion ve Morrison (2007) göre alfa güvenilirlik katsayısının 0,90'ın üzerinde olması ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Potas ve diğerleri (2015) tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları sağlanan "Çok boyutlu örgütsel zekâ ölçeği", araştırmacılardan gerekli izinler alınarak kullanılmıştır ve kitledeki gönüllü katılımcıların görüşlerine göre kurumun örgütsel zekâ düzeylerine ilişkin puanlamaları sağlamaktadır. Her bölümün maddelerine verilen yanıtların toplamı bölüm puanlarını ve bütün bölümlerin

puanlarının toplamları ise genel puanı oluşturmaktadır. Ölçeğin farklı uyarlamaları (2001, 2004, 2007, 2009, 2011 ve 2015) da dâhil olmak üzere Eylem ve tepkide çabukluk, Değişen durumlara uyarlanabilme, İşleyişte esnek ve rahat olabilme, Sezebilme ve öngörülü olabilme, Açık fikirli olabilme, Hayal gücünü kullanabilme ve Yenilenebilme boyutlarının her birine yönelik madde sayılarına Tablo 3.2’de ve örnek maddelere Tablo 3.3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.3: Çok Boyutlu Örgütsel Zekâ Ölçeği Örnek Maddeler

Boyutlar	Madde
(1) Değişen Durumlara Uyum Sağlama I	1. Yeni durumlara uyum için heyecan ve coşku yaratabilme
	2. Kriz durumlarında rehberlik yapabilme
	3. Okul yöneticilerinin değişim yönetimiyle ilgili olarak yetiştirilmesi
(2) Paydaşlarla Etkili İletişim	7. Okul içi ve Okul dışı iletişimin hızlı ve etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi
	8. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin yönetim ve öğretim etkinliklerine yansıtılması
	12. Okulda bireylerin yeterlik ve yetenekleri doğrultusunda işbölümü ve işbirliği yapılması
	13. Gereklerin fazlası araç-gereç vb.nin diğer kurumlarla paylaşılması
	14. Ders programlarının gerektiğinde değiştirilebilmesi
(3) Eylemde ve Tepkide Çabukluk	19. Derslerin boş geçmemesinin sağlanması
	21. Okulda işlerin yürütülmesinde ortaya çıkan hataların zamanında düzeltilmesi
	23. Okulun öğrenen örgüt haline getirilmesi
(4) Sezebilme ve Öngörebilme	27. Okulda çıkması olası çatışmaları önceden kestirebilme ve yönetebilme
	29. Fiziksel ortamların esnek bir biçimde kurgulanması
	31. Okulda herkesin duygu ve düşüncelerini açıkça ifade edeceği ortamların oluşturulması
	32. Okul içinde ve dışında yaşananlardan öğrenme
(5) Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık	35. Öğrencilerin hayal gücünü geliştirici ders içi ve dışı etkinlikler düzenleme
	36. Öğrencilerin ve okul personelinin hayal gücünü geliştirmeye engel olan kural ve yönergelerin değiştirilmesi
	37. Personeli ve öğrencileri yaratıcı çözümler üretme konusunda cesaretlendirme
	41. Okulda ortak vizyon oluşturma ve paylaşma

Boyutlar	Madde
(6) İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme	42. Öğrenci işleri, alım-satım, çevre ile ilişkiler, sosyal etkinlikler, program vb süreçlerde bürokratik işlemlerin azaltılması
	44. Eğitim ve öğretime ilişkin politikaların okul yönetimi tarafından öğretim üyeleri ve öğrencilerin de katılımı sağlanarak belirlenmesi
(7) Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	47. Okul performans ölçütlerinin, sapmaların belirlenmesini kolaylaştıracak biçimde tanımlanması ve sürekli performans değerlendirilmesi
	49. Okulun çevredeki örgütlerle işbirliği yapabilmesi
	50. Yasa ve yönetmeliklerde yer almayan durumlar için çözüm üretebilme
	51. Gezi, gözlem, deney, proje vb etkinliklerle yaratıcılığın geliştirilmesi ve ödüllendirilmesi
	58. Değişimlerin yasal yönetsel düzenlemelere yansıtılması
	60. Mezunların izlenmesi ve alınan geri bildirimlerle yeni politikaların oluşturulması
	62. Paydaşların desteğini sağlama
	63. Okuldaki karar süreçlerinde bilimsel araştırmanın esas alınması
	64. Okulun huzurlu bir ortam olarak algılanmasını sağlama
67. Okulda karar alma süreçlerine bireylerin katılmaları	

“Çok boyutlu örgütsel zekâ ölçeği”nin giriş kısmında katılımcılara ölçek ile ilgili uygulama yönergesi verilerek, örnek bir maddenin işaretlenmesine ilişkin bilgilendirme yapılmıştır. Yine ölçek kapsamında katılımcılara ait demografik bilgiler istenmiştir. Katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okulda çalışma yılı, eğitim durumu, branş değişkenlerine ait veriler hedef kitle başlığı altında sunulmuştur.

3.3.2. Sosyal Ağ Ölçeği

Kitlede bulunan ilişkilerden oluşmuş ağ düzeneğinin ve ağ düzeneğindeki aktörlerin ve ilişkilerin özelliklerini belirlemek amacıyla sosyal ağ ölçeği kullanılmıştır. Sosyal ağ ölçeklerinde herhangi bir biçim bulunmamakla birlikte, genel olarak aktörlerin isimlerinin veya kod isimlerinin yazıldığı bir liste ve isim/kodların hizasına da etkileşimlerinin varlığını değerlendirmek üzere ağırlıklandırılmamış (0,1) veya ağırlıklandırılmış olarak bir ölçek bulunmaktadır (Carrington, Scott & Wasserman, 2005).

Ağ düzeneğindeki katılımcılar; benzerlik (cinsiyet, aynı grupta olma), sosyal ilişkiler (akrabalık, arkadaşlık vb.), etkileşimler (tavsiye alma) ve bilgi/iş akışı gibi farklı etkileşimler ile bağ kurabilirler (Borgatti, Mehra, Brass & Labianca, 2009). Kurulan

bu bağlarda oluşan ağ düzenekleri iş akışı, iletişim ağı ve arkadaşlık ağı gibi farklı ağ türleri oluşturabilir (Brass, 1984).

Ağ düzeneği araştırmalarında veri analizi yapılabilmesi için öncelikle ağ düzeneği içerisinde bulunan aktörler arasındaki ilişki durumunun tespit edilmesi gerekmektedir. Aktörler arasındaki ilişki durumunu gösteren veriler arşiv kayıtlarının incelenmesiyle, gözlem yaparak, mülakat veya anketlerle veya bu yöntemlerin birkaçının birlikte kullanılmasıyla elde edilebilir (Brass, 1995). Ağ düzeneğindeki aktörler mikro seviyede bir birim, grup veya örgüt içinde bulunan bireyler olabileceği gibi, makro seviyede de gruplar veya örgütler olabilmektedir (Brass, 1995). Tespit edilen ilişkilerin veri girişleri en yaygın olarak kullanılan matris yöntemiyle yapılmaktadır. Matrisin satir ve sütunlarına aktörler yazılır ve kesişme noktalarına ilişki olma durumunda 1, " olmama durumunda da 0 değeri verilir.

Bu anketin ilk bölümünde, sosyal ağ düzeneğinde bulunma süresini ortaya çıkaracak ve ısınma soruları olarak tanımlanan katılımcıya ait demografik bilgiler istenirken, ikinci bölümde belirlenen ilkokulda bulunan tüm aktörlerin isimleri yazılmış ve her aktörden listedeki diğer tüm aktörlerle olan etkileşimlerini belirlemeleri istenmiştir (EK-3). Bu etkileşime dayalı ilişki ağlarının tanımlanabilmesi için, katılımcılardan tanımladıkları ilişkilerinin ne tür bir ilişki (yönetmel, arkadaşlık, iş, zümre, öğrencileri ilgilendiren konular ile ilgili gibi) olduğunu da bildirmeleri istenmiştir.

Sosyal Ağ Ölçeği oluşturulurken gerekli alan yazın taramaları yapıldıktan sonra, katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmeleri ve etik açıdan araştırma kapsamında bilgilerinin gizliliğinin korunabilmesi için, her katılımcı için kod isim uygulamasının kullanılmasına karar verilmiştir. Önceden katılımcı sayısı kadar belirlenen kod isimler etiketler üzerine yazılarak belirlenmiştir. Uygulama sırasında katılımcılara gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, katılımcıların önünde bu kod isim etiketleri katılımcı listesine isimlerinin yanlarına yapıştırılmıştır. Böylelikle katılımcılara isimlerinin hiçbir şekilde kullanılmayacağı ve açıklanmayacağı güveni sağlanmıştır. Katılımcılar her iki ölçeği doldururken ölçeklerin üzerlerine kendileri için belirlenen kod isimleri yazmışlardır. Diğer katılımcılar ile ilişkilerinin ve ilişki niteliklerinin belirlenmesi aşamasında kod isimlerin yapıştırıldığı liste tüm katılımcılara dağıtılarak, diğer katılımcılar ile ilgili işaretlemelerini de bu kod isimleri kullanarak yapmaları sağlanmıştır.

3.4. Verilerin İşlenmesi ve Çözülmesi

Araştırmanın alt problemlerinin çözülmesi için elde edilen nicel verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi istatistiksel teknikler içeren nicel analiz yöntemleri ile katılımcıların ilişki ağlarının belirlenmesi için sosyal ağ analizi yöntemi kullanılmıştır.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin hedef kitle olarak belirlenen ilkokulun yedi alt boyutta ve genel örgütsel zekâ düzeylerini belirlemek amacıyla her alt boyuta ilişkin ayrı ayrı ve genel toplam puanlar soru sayısına bölünmüştür. Her bir boyuta ve genel örgütsel zekâ düzeylerine ilişkin ortalama puanlar hesaplanmış, örgütsel zekâ ölçeğinin yapısından yola çıkılarak beşli derecelendirmeye uygun hale getirilmiştir. Ortalama puanlar beşli dereceleme ölçeğinde dört aralık için ($5-1=4$) ve ($4/5=0.80$) hesaplanan aralığa göre örgütsel zekâ düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre düzeylerin puan aralıkları aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

1,00 – 1,80 puan aralığı	(1)	“çok düşük düzey örgütsel zekâ”
1,81 – 2,60 puan aralığı	(2)	“düşük düzey örgütsel zekâ”
2,61 – 3,40 puan aralığı	(3)	“orta düzey örgütsel zekâ”
3,41 – 4,20 puan aralığı	(4)	“yüksek düzey örgütsel zekâ”
4,21 – 5,00 puan aralığı	(5)	“çok yüksek düzey örgütsel zekâ”

Örgütsel zekâ ölçeğinden elde edilen nicel verilerin analiz edilmesinde, cinsiyet gibi iki kategorili değişkenlerin karşılaştırılmasında t-testi kullanılmıştır. Yaş, branş ve mesleki kıdem gibi ikiden çok kategorili olan değişkenlerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve t-testi gibi parametrik tekniklerinin kullanılabilmesi için araştırmadan elde edilen verilerin aşağıdaki koşulları sağlaması beklenmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2010):

- Bağımlı değişkene ait ölçümler ya da puanlar, aralık ya da oran ölçeğinde olmalıdır.
- Bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normal dağılım göstermelidir.
- Bağımlı değişkenlere ilişkin varyanslar her bir örneklem için eşit olmalıdır.

Birinci koşul kullanılan ölçek ile sağlanmıştır. Örneklemeden toplanan verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek için Kolmogorov-Smirnov uygunluk testi kullanılarak ikinci koşulun kontrolü yapılmıştır (EK). Verilerin varyans homojenliği Levene testi ile kontrol edilmiştir. Yapılan bu kontrol sonucunda t testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıklar var ise hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için varyans homojenliği sağlanan gruplarda Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır.

Sosyal ağ ölçeğinden elde edilen veriler R kodu yazılarak R 3.1.2 istatistik yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yazılım farklı akademik katılımcının katkılarıyla sürekli gelişen bir yazılım paketidir. Elde edilen veriler Microsoft Excell'e girilerek daha sonra analiz programına aktarılmıştır. Oluşturulan matrise veriler girilirken satır ve sütunlara katılımcıların kod isimleri yazılmış, aralarında ilişki varsa 1, yoksa 0 değeri verilmiştir. Sonuçta da NxN'lik bir matris elde edilmiştir (Şekil 3.1).

	A	B	C	D	E	F	G	H
1	Kod adı	Açelya	Lavanta	Kavak	Orkide	Kamelya	Akçaağaç	Sedir
2	Açelya	0	0	0	0	0	0	0
3	Lavanta	1	0	1	1	1	1	1
4	Kavak	1	1	0	1	1	1	1
5	Orkide	0	1	0	0	0	0	1
6	Kamelya	1	1	1	1	0	1	1
7	Akçaağaç	0	0	0	0	0	0	0
8	Sedir	0	0	0	1	0	0	0
9	Çam	0	1	0	0	0	0	1
10	Ladin	1	1	0	0	0	0	1
11	Zambak	0	0	0	0	0	0	0
12	Rezene	0	0	0	0	0	0	0
13	Günebakan	0	0	0	0	0	0	0
14	Ebegümeci	0	0	0	0	0	0	0
15	Vanilya	0	0	0	0	0	0	1
16	Okaliptus	1	1	1	1	1	1	1
17	Kayın	0	0	0	0	0	0	0
18	Erguvan	0	0	0	1	0	0	1
19	Gökknar	0	0	0	0	0	0	0
20	İğde	1	0	0	0	0	1	0
21	Susam	0	0	0	0	0	0	0
22	Yenibahar	1	0	0	0	0	0	0
23	Tarçın	0	1	0	1	1	1	1
24	Fesleğen	0	0	0	0	0	0	0

Şekil 3.1. Sosyal Ağ Matrisi

Burada aktörler arasındaki ilişki tek ve çift yönlü olarak girilmiştir. Yani A'nın B ile ilişkisi olup B'nin A ile ilişkisi olmadığı ve tersine olacak şekilde, A'nın B ile ilişkisi varsa B'nin de A ile ilişkisi olduğu aynı anda kabul edilmiştir. İlişkilerin ayrı ayrı tek veya çift yönlü olduğu durumlar da kabul edilebilir. Analiz sonunda elde edilen görsellerde ilişkiler doğrusal oklar ile gösterilmiştir. Okların uçları ise ilişkilerin

yönünü (tek yönlü, çift yönlü ilişki) ifade etmektedir. Bu okların uçlarının her iki aktöre doğru olması da ilişkinin çift yönlü olduğunu göstermektedir.

Şekil 3.1.'deki örnek matriste bulunan ilişkiler, ilişkinin varlığı veya yokluğu üzerine oluşturulmuştur. Sosyal ağ ölçeği ile edilen ve matrise dönüştürülen diğer değişkenler ilişkinin ağırlıklandırılması (sıklığı), ilişkinin iş ya da arkadaşlık olarak tanımlanması ve her bir ilişki için örgütsel zekâ boyutlarının değerlendirilmesidir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili değerlendirmeler yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin, ilkokulun kurumsal ve yönetsel kapasitesine yönelik çok boyutlu örgütsel zekâ düzeylerine ilişkin algıları sunulmaktadır.

Örgütsel Zekâ ölçeği uygulamasına ait betimsel sonuçlar Tablo 4.1’de verilmiştir. Tablo 4.1, uygulamaya katılan 32 öğretmen ve yöneticinin kod isimleri ile örgütsel zekâ ölçeğinin boyutlarına verdikleri cevaplara ilişkindir. Örgütsel Zekâ ölçeği 5’li likert tipi 67 maddeden oluşmaktadır. Bu beş derece eylemsel ifadelerin okulda görülme sıklığını ifade eden “Her zaman yapılmak için tüm sınırlar zorlanmaktadır”, “Çoğu zaman imkânlar elverdiğince yapılmaya çalışılmaktadır”, “Bazen yapılmasına çaba gösterilmektedir, bazen de olanla yetinilmektedir”, “Yapılması için çaba gösterildiği zamanlar da olmaktadır”, “Hiçbir zaman yapılması için çaba gösterilmemektedir” ifadeleridir. Bu bağlamda puan aralıklarına göre “çok yüksek düzey örgütsel zekâ” (4,21 – 5,00 puan aralığı), “yüksek düzey örgütsel zekâ” (3,41 – 4,20 puan aralığı), “orta düzey örgütsel zekâ” (2,61 – 3,40 puan aralığı), “düşük düzey örgütsel zekâ” (1,81 – 2,60 puan aralığı) ve “çok düşük düzey örgütsel zekâ” (1,00 – 1,80 puan aralığı) ile yorumlanmaktadır.

Katılımcıların çalıştıkları ilkokulun örgütsel zekâsına ilişkin algıları incelendiğinde 9 katılımcının ilkokula ilişkin örgütsel zekâ algısının çok yüksek, 13 katılımcının ise yüksek, 10 katılımcının orta düzeyde olduğu, düşük veya çok düşük örgütsel zekâ algısının ise katılımcıların hiçbirinde olmadığı görülmektedir. Dolayısı ile uygulama kapsamındaki ilkokulda çalışan tüm katılımcılar, çalıştıkları ilkokulun örgütsel zekâsının oldukça yüksek olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 4.1: Katılımcıların Örgütsel Zekâ ve Eylemsel Boyutlarına İlişkin Puanları

<i>Kodlar</i>	<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama I</i>	<i>Paydaşlarla Etkili İletişim</i>	<i>Eylemde ve Tepkide Çabukluk</i>	<i>Sezebilme ve Öngörebilme</i>	<i>Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık</i>	<i>İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme</i>	<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama II</i>	<i>Toplam</i>
<i>Orkide</i>	4.33	3.92	4.00	4.00	3.75	3.80	3.95	3.96
<i>Yenibahar</i>	4.17	3.25	3.60	3.30	2.63	2.60	3.00	3.22
<i>Ebegümece</i>	3.50	2.75	3.00	3.40	3.00	2.80	3.05	3.07
<i>Karanfil</i>	4.00	4.00	4.20	4.30	4.38	4.80	4.33	4.29
<i>Kamelya</i>	5.00	4.00	5.00	4.70	4.75	4.60	4.57	4.66
<i>Tarçın</i>	4.00	3.92	4.00	4.20	4.13	4.00	4.43	4.10
<i>Petunya</i>	2.50	2.75	3.00	3.40	3.50	2.80	2.95	2.99
<i>Rezene</i>	3.50	4.00	3.20	3.60	4.00	4.00	3.71	3.72
<i>Fesleğen</i>	4.00	4.00	4.20	4.20	4.25	5.00	4.29	4.28
<i>Erguvan</i>	4.17	3.92	4.60	4.50	3.63	3.60	4.38	4.11
<i>Susam</i>	1.83	2.17	4.00	3.80	3.88	4.00	4.00	3.38
<i>Kayın</i>	4.50	4.33	4.40	4.00	4.13	3.80	4.05	4.17
<i>Sedir</i>	4.33	4.33	4.20	3.90	3.63	3.80	4.05	4.03
<i>Çam</i>	4.50	4.17	3.60	3.70	4.00	4.20	3.81	4.00
<i>Zambak</i>	2.67	2.42	2.80	2.80	2.25	3.60	3.38	2.84
<i>Sarmaşık</i>	3.50	4.08	3.80	3.00	2.75	2.80	2.95	3.27
<i>Sardunya</i>	3.50	4.25	3.60	4.20	3.88	3.80	4.19	3.92
<i>İhlamur</i>	5.00	4.83	4.00	4.00	4.00	4.40	4.76	4.43
<i>Turunç</i>	3.67	3.08	3.80	4.10	3.38	2.00	3.10	3.30
<i>Günebakan</i>	3.50	3.25	4.20	4.40	3.63	2.60	3.52	3.59
<i>İğde</i>	5.00	4.92	5.00	4.90	4.50	4.00	4.90	4.75
<i>Gökнар</i>	4.00	4.00	4.00	5.00	4.00	4.00	4.00	4.14
<i>Frezya</i>	4.00	4.17	4.60	4.20	4.75	4.00	4.00	4.25
<i>Kavak</i>	2.67	2.42	2.80	2.70	3.00	3.60	3.24	2.92
<i>Mahlep</i>	3.00	3.33	3.40	3.10	2.63	2.80	2.90	3.02
<i>Okalıptus</i>	2.67	3.00	3.40	3.60	4.00	3.60	3.05	3.33
<i>Aslanağzı</i>	2.83	3.17	3.20	3.70	3.38	3.40	3.52	3.31
<i>Ladin</i>	4.00	4.33	4.40	4.60	4.13	3.40	3.52	4.05
<i>Lavanta</i>	4.33	4.58	4.60	4.60	4.50	4.00	4.33	4.42
<i>Akasya</i>	4.83	4.33	4.00	4.50	4.25	4.40	4.00	4.33
<i>Akçaağaç</i>	4.67	4.83	5.00	5.00	5.00	4.80	4.71	4.86
<i>Açelya</i>	4.00	3.75	4.40	3.50	3.63	3.60	3.38	3.75
<i>Toplam</i>	32	32	32	32	32	32	32	32

Katılımcıların çalıştıkları ilkokulun örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına ilişkin algıları incelendiğinde, genel olarak boyutların eylemlerine ilişkin ifadeler her zaman yapılması için tüm sınırlarını zorlanmakta olduğu ve çoğu zaman imkânlar elverdiğince yapılmaya çalışıldığı görüşünün hakim olduğu görülmektedir. En yüksek düzeyde algılanan boyut Sezebilme ve öngörebilme olmuştur. Bu boyut

içerisinde duygusal zekânın örgütsel düzeyde işe koşulabilmesi, ilkokulun ani durumlara karşı gösterdiği direnci arttırması gibi yeteneklerini işe koşabilmesinin mümkün olabildiğini göstermektedir. Öğretmen ve yöneticilerin algılarına göre okullarının belirli bir durumu sezerek, durum meydana gelmeden strateji geliştirebilmesinin mümkün olduğu söylenebilir.

Yüksek algılanan bir diğer boyut ise Değişen Durumlara Uyum Sağlama I olmuştur. Bu boyut içerisinde örgütlerin yeni durumlara uyarlanma; kurumu etkileyebilecek değişen durumların farkında olarak yeni dengeler oluşturma; değişmesi muhtemel durumları tahmin edip bunlara yönelik uygun politika ve stratejiler geliştirilme ve değişim anında ortaya çıkan karışıklıklarla daha rahat baş edilebilme yetenekleri değerlendirilmektedir. Katılımcıların bu boyuta ilişkin algılarının “yüksek ve çok yüksek” düzeyinde olması, bu yeteneklere yönelik algıların genel anlamda olumlu olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde Eylem ve Tepkide Çabukluk, Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık boyutlarına ilişkin yeteneklerin de katılımcılar tarafından yüksek düzeyde algılandığı görülmektedir.

Katılımcıların örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına ilişkin algılarının genel olarak tüm boyutlarda yüksek olmasının yanı sıra, üç katılımcı (Susam, Zambak ve Kavak) Paydaşlarla Etkili İletişim boyutundaki eylemlerin “yapılması için çaba gösterildiği zamanlar da olmaktadır” ifadesi ile düşük düzeyde algılamaktadır. Örgütsel etkileşimi ve yaşamı sağlayacak yeni bilgi ve teknolojileri kullanma; kurum içi ve dışı bilgi paylaşımında hızlı olma; kurum içi aktiviteleri destekleme; yarardaşlar arasında işbirliği oluşturarak, bireyler arasında bilgi, beceri ve yetenekler doğrultusunda iş paylaşımı yapma; kurum içi ve dışı istek, beklenti ve şikâyetleri dikkate alma eylemlerinin gerçekleşmesine yönelik algı düzeylerinin üç katılımcı için düşük olduğu Tablo 4.1’de görülmektedir (Susam: 2,17; Zambak: 2,42; Kavak: 2,42). İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme boyutunda üç katılımcı (Yenibahar, Turunç ve Günebakan) “yapılması için çaba gösterildiği zamanlar da olmaktadır” ifadesi ile düşük düzeyde algılamaktadır. Kurumların işleyişine ilişkin, belirlenen kuralların gerektiğinde değiştirilebilir olmasıyla ilgili üç katılımcının algılarının “düşük” düzeyde yoğunlaştığı belirtilebilir. Bunun yanında kurumlara ilişkin hiyerarşik yapı ne olursa olsun herkesin birbiriyle iletişim halinde olabilmesi; yapılması gereken işlerin standartlardan kurtularak, çalışmaların farklı şekillerde gerçekleştirebilmesine olanak sağlayacak bir anlayışın desteklenmesi; hataların olabileceğine yönelik

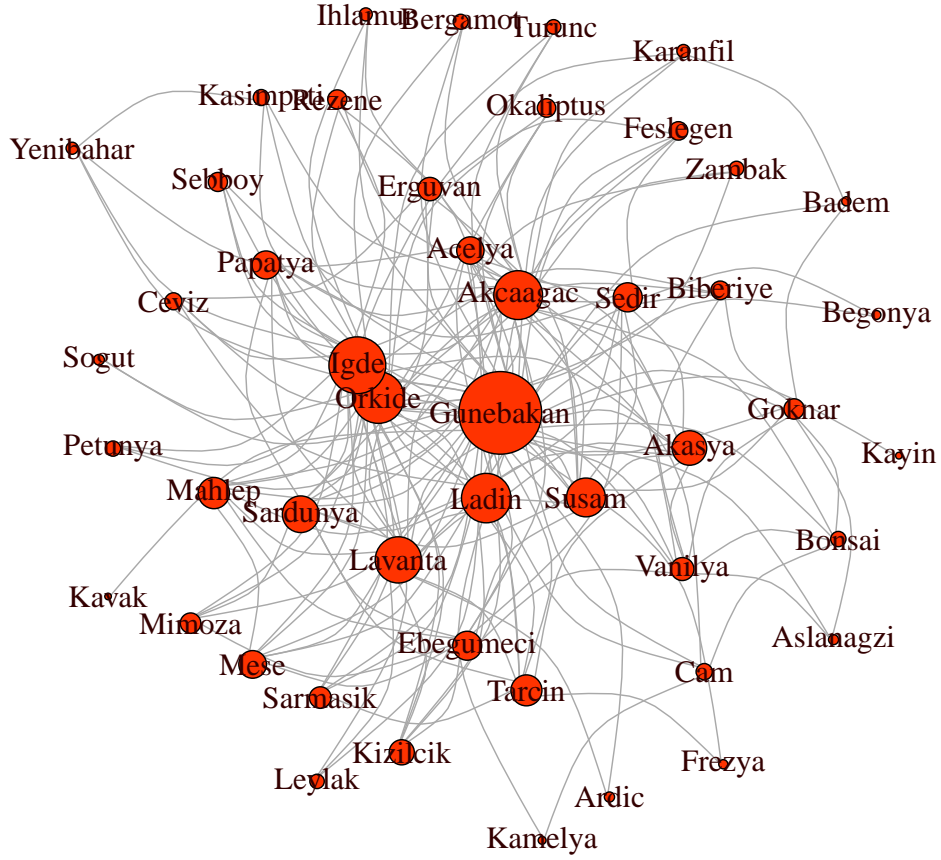
olumlu bir anlayış geliştirerek önemli olanın bu hatayı en kısa ve etkili bir şekilde çözüme ulaştırılması olduğunun kabullenilmesi yeteneklerine yönelik sorunların algılandığı söylenebilir

Sonuç olarak okulun zekâ düzeyine ilişkin öğretmen ve yönetici algılarının genel olarak çok yüksek ve yüksek düzeyde olduğu, bu durumun örgütsel zekânın eylem boyutları için de geçerli olduğu söylenebilir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin sosyal ağ yapıları, ağ ilişkilerinin tanımlanması ve ağ içerisindeki aktörler ile etkileşimleri sunulmaktadır.

Şekil 4.1'de araştırma kapsamında ele alınan ilkokulda görev yapan 48 katılımcının sosyal ağ içerisindeki konumları ve ilişkileri görülmektedir. Şekil 4.1'den de görüldüğü gibi ağ yapısı içerisinde bazı katılımcılar (düğümler) merkezi konumlanırken, bazı katılımcılar çevresel konumda bulunmaktadır. Sosyal ağ yapısı incelendiğinde Aslanağzı, Orkide, Ihlamur, Gökmar, Kamelya, Yenibahar, Okalıptüs ve Tarçın'ın ağ içerisinde daha merkezi konumda oldukları; Kayın, Petunya, Sarmaşık, İğde, Meşe, Kızılcık, Söğüt, Ceviz, Kasımpatı, MIMOZA, Susam, Akasya, Leylak, Çam, Sardunya, Biberiye, Şebboy, Papatya, Begonya, Badem, Bonsai, Ardiç, Bergamot ve Kayın'ın ise ağ bağlantılarını sağlayan daha az sayıda düğümün bulunduğu göze çarpmaktadır. Ancak katılımcılar arasında ağ konumu açısından yakınlıkları ve düğüm sayıları ile yoğun ve etkileşim düzeyi yüksek bir ağ görünümü göstermektedirler, ağ dışında kalan ve etkileşimi bulunmayan herhangi bir düğüm gözlenmemektedir.



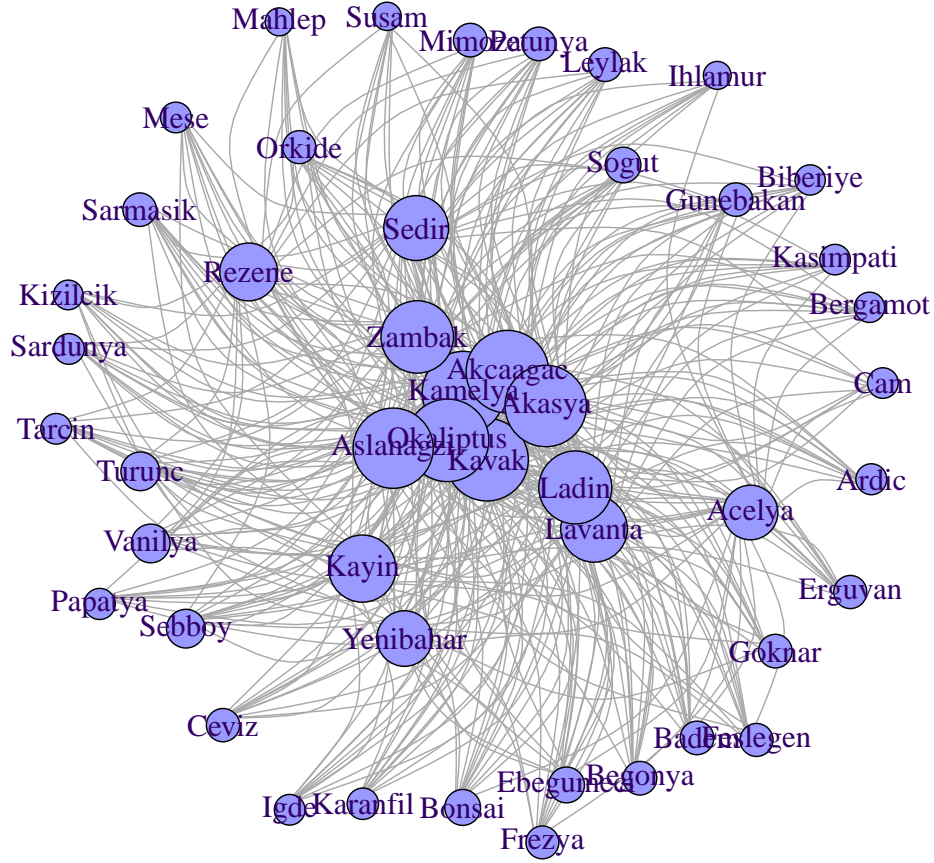
Şekil 4.2. Öğretmen ve Yöneticilerin ağ içerisindeki etkileşim sıklıkları

Şekil 4.2’de araştırma kapsamında ele alınan ilkokulda görev yapan 48 katılımcının sosyal ağ içerisindeki diğer aktörlerle etkileşim sıklıklarına bağlı konumları görülmektedir. Şekil 4.2’den de görüldüğü gibi ağ yapısı içerisinde bazı katılımcılar (düğümler) merkezi konumlanırken, bazı katılımcılar ise çevresel konumda bulunmaktadır. Etkileşim sıklıkları ile ilgili sosyal ağ yapısı incelendiğinde Günebakan, Orkide, İğde, Ladin, Lavanta ve Akçağaç’ın ağ içerisinde daha merkezi konumda oldukları; Açıya, Sedir, Akasya, Susam, Ebegümeci, Sardunya, Papatya, Sedir ve Erguvan’ın ise merkezi ancak daha az sayıda bağlantıya sahip oldukları görülmektedir. Yenibahar, Şebboy, Kasımpatı, Rezene, Ihlamur, Bergamot, Turunç, Karanfil, Okaliptüs, Fesleğen, Zambak, Badem, Begonya, Biberiye, Gökmar, Kayın, Bonsai, Vanilya, Aslanagzi, Çam, Frezya, Ardic, Kamelya, Kızılıık, Leylak, Tarçın, Sarmaşık, Meşe, Mimoza, Kavak, Mahlep, Petunya, Söğüt, Ceviz, Şebboy gibi geri kalan üyelerin ise ağ bağlantılarını sağlayan daha az sayıda düğümün bulunduğu göze çarpmaktadır. Ancak katılımcılar arasında en merkezi ve etkileşim sıklığı en yüksek olan aktör Günebakan iken, etkileşim sıklığı en az olan

aktörler Kayın ve Kavak'tır. Ancak ağ konumu açısından yakınlıkları ve düğüm sayıları göz önüne alındığında, Günebakan Orkide, İğde'nin merkez konumları ile yoğun ve etkileşim düzeyi yüksek bir ağ görünümü göstermektedirler, ağ dışında kalan ve etkileşimi bulunmayan herhangi bir düğüm gözlenmemektedir.

Şekil 4.2'de ağ düzeneğinin merkez konumundaki kişiler incelendiğinde iş ilişkilerinin merkezinde bulunan üyelerin bir müdür yardımcısı, iki rehberlik uzmanı ve üç sınıf öğretmeni olduğu göze çarpmaktadır. Bu ağ yapısı içerisinde sınıf öğretmenlerinin sık etkileşimi ağ içerisinde danışılan ve liderlik görevleri üstlenen kişiler olmaları nedeni ile açıklanabilir. Rehberlik uzmanlarının sık etkileşim kurulan bireyler olmaları ise, görev tanımları nedeni ile öğretmen ve öğrencileri yakından tanıyarak, farklı durumlar için yardımcı ve destek olma çabalarını düşündürmektedir. Bir okul yöneticisinin sık etkileşim kurulan bir aktör olması ise okul içerisinde üstlendiği görev ve sorumlulukların sıklığının yanı sıra, okul yönetimi ve eğitsel işler ile ilgili liderlik pozisyonları üstlendiği ağ bağlantılarının sıklığına bağlı olabilir.

Belirlenen sosyal ağ ilişkilerinden sonra katılımcılardan ilişkilerini tanımlamaları istenmiş, ilişki tanımlamaları iş ve arkadaşlık kategorileri altında toplanmıştır. Bu tanımlamalar katılımcıların hangi diğer aktörler ile daha yakın ve samimi ilişki içerisinde olduklarını ve hangi aktörler ile daha resmi ve sadece eğitsel-yönetimsel etkileşimler kurduklarını göstermektedir. Şekil 4.3 yönetici ve öğretmenlerin iş ilişkilerinin ağ haritasını göstermektedir.

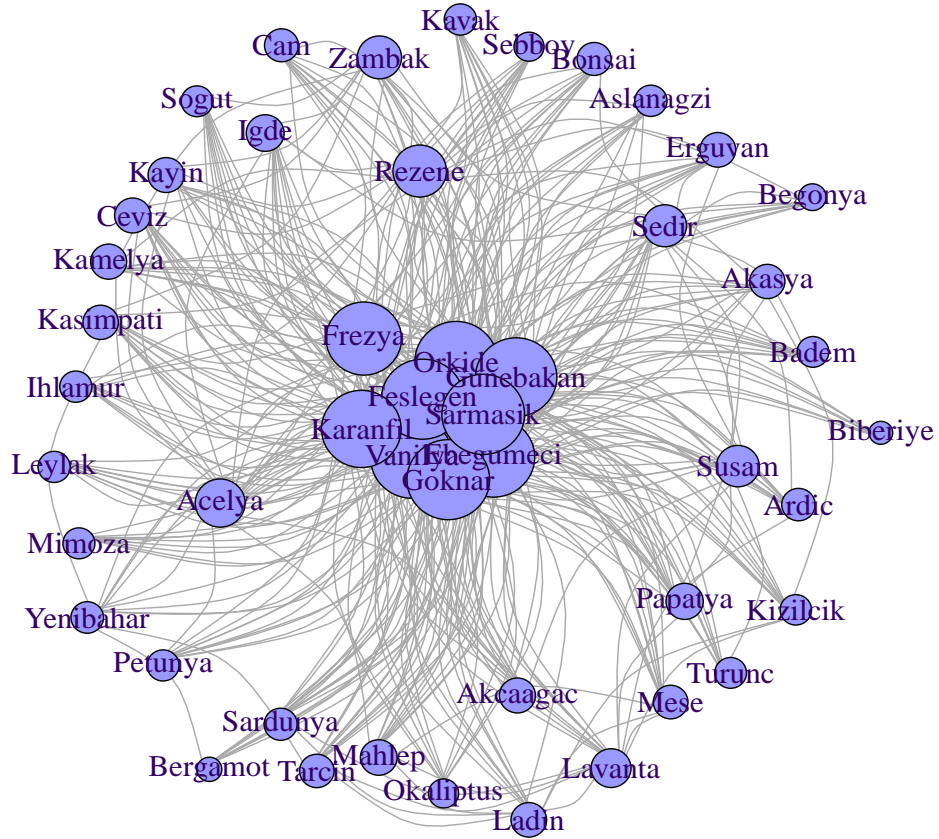


Şekil 4.3. Öğretmen ve Yöneticilerin İş İlişkileri

Şekil 4.3'de araştırma kapsamında ele alınan ilkökulda görev yapan 48 katılımcının iş ile ilgili sosyal ağ içerisindeki konumları ve ilişkileri görülmektedir. Şekil 4.3'den de görüldüğü gibi ağ yapısı içerisinde bazı katılımcılar (düğümler) merkezi konumlanırken, bazı katılımcılar ise çevresel konumda bulunmaktadır. İş ile ilgili sosyal ağ yapısı incelendiğinde Aslanağzı, Okaliptus, Kavak, Akasya, Akçaağaç, Kamelya, Zambak'ın ağ içerisinde daha merkezi konumda oldukları; Kayın, Yenibahar, Rezene, Sedir ve Açelya'nın ise merkezi ancak daha az sayıda bağlantıya sahip oldukları görülmektedir. Petunya, Sarmaşık, İğde, Meşe, Kızılcık, Söğüt, Ceviz, Kasımpatı, Mimoza, Susam, Leylak, Çam, Sardunya, Biberiye, Şebboy, Papatya, Begonya, Badem, Bonsai, Ardiç, Bergamot gibi geri kalan üyelerin ise ağ bağlantılarını sağlayan daha az sayıda düğümün bulunduğu göze çarpmaktadır. Ancak katılımcılar arasında ağ konumu açısından yakınlıkları ve düğüm sayıları ile yoğun ve etkileşim düzeyi yüksek bir ağ görünümü göstermektedirler, ağ dışında kalan ve etkileşimi bulunmayan herhangi bir düğüm gözlenmemektedir.

Şekil 4.3'de ağ düzeneğinin merkez konumundaki kişiler incelendiğinde iş ilişkilerinin merkezinde bulunan üyelerin iki müdür yardımcısı, iki özel eğitim öğretmeni, iki sınıf öğretmeni ve bir anasınıfı öğretmeni olduğu göze çarpmaktadır. Bu ağ yapısı içerisinde yöneticilerin okulun işleyişi açısından önemli bir konumda olmaları iş ağları açısından da beklendiği bir durumdur. Ancak öğretmenlerin merkezilik durumları incelendiğinde, iş ağları içerisindeki konumları bu öğretmenlerin okul yönetimi ve eğitsel işler ile ilgili liderlik pozisyonları üstlendikleri ağ bağlantılarının yoğunluğuna bağlı olduğu ileri sürülebilir.

Belirlenen iş ile ilgili sosyal ağ ilişkilerinden sonra katılımcıların ilişkilerini tanımlamaları ikinci kategori olarak arkadaşlık ile ilgili sosyal ağları incelenmiştir. Bu tanımlamalar katılımcıların hangi diğer aktörler ile daha yakın ve samimi ilişki içerisinde olduklarını göstermektedir. Şekil 4.4 yönetici ve öğretmenlerin arkadaşlık ilişkilerinin ağ haritasını göstermektedir.



Şekil 4.4. Öğretmen ve Yöneticilerin Arkadaşlık İlişkileri

Şekil 4.4'de araştırma kapsamında ele alınan ilkökulda görev yapan 48 katılımcının arkadaşlık ilişkileri ile ilgili sosyal ağ içerisindeki konumları görülmektedir. Şekil

4.4'den de görüldüğü gibi ağ yapısı içerisinde bazı katılımcılar (düğümler) merkezi konumlanırken, bazı katılımcılar ise çevresel konumda bulunmaktadırlar. Arkadaşlık ile ilgili sosyal ağ yapısı incelendiğinde Frezya, Orkide, Günebakan, Fesleğen, Sarmaşık, Ebegümeci, Vanilya, Göknaar ve Karanfil'in ağ içerisinde merkezi konumda oldukları; Rezene, Sedir ve Açelya'nın ise merkezi ancak daha az sayıda bağlantıya sahip oldukları görülmektedir. Petunya, İğde, Meşe, Kızılılık, Söğüt, Ceviz, Kasımpatı, Mimoza, Susam, Leylak, Çam, Sardunya, Biberiye, Şebboy, Papatya, Begonya, Badem, Bonsai, Ardiç, Bergamot gibi geri kalan üyelerin ise ağ bağlantılarını sağlayan daha az sayıda düğümün bulunduğu göze çarpmaktadır. Ancak katılımcılar arasında ağ konumu açısından yakınlıkları ve düğüm sayıları ile yoğun ve etkileşim düzeyi yüksek bir ağ görünümü göstermektedirler, ağ dışında kalan ve etkileşimi bulunmayan herhangi bir düğüm gözlenmemektedir.

Şekil 4.4'de ağ düzeneğinin merkez konumundaki kişiler incelendiğinde arkadaşlık ilişkilerinin merkezinde bulunan üyelerin sınıf öğretmeni oldukları göze çarpmaktadır. Bu arkadaşlık ağ yapısı içerisinde yöneticilerin bulunmadığı görülmekte, dördüncü, üçüncü ve ikinci sınıf öğretmenlerinin daha yakın ve samimi bir sosyal ağ yapısı içerisinde oldukları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin merkezilik durumları incelendiğinde, arkadaşlık ağları içerisindeki konumları, ağ merkezindeki öğretmenlerin aynı okulda 6 yıldan daha fazla görev yapmaları ağ bağlantılarının yoğunluğu ile ilişkilendirilebilir.

Ağ içinde en merkezi konumda bulunan aktörler yıldız rolündedir. Cross ve Prusak (2002) tarafından bu rol, merkezi bağlayıcılar olarak da adlandırılmaktadır. Şekil 4.4'e göre bu öğretmenlerin arkadaşlık sosyal ağ yapısında yıldız rolünde olduğu söylenebilir. Bu aktörler, topluluk üzerinde güçlü bir etkiye sahiplerdir (Cross ve Prusak, 2002). Bu kişiler aynı zamanda en fazla doğrudan bağlantıya sahip olduklarından dolayı sosyal ağ için oldukça kritik bir konumda bulunmaktadırlar. Bu öğretmenlerin grup içinde aktif olarak yer almasının grup dinamiğini yükselten bir etken olduğu söylenebilir. Çünkü Cross ve Prusak (2002)'ın belirttiği gibi, merkezi bağlayıcıların topluluktan ayrılması, topluluğun bilgi gücü ve uzmanlık yeteneğinde önemli bir açığa neden olabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, katılımcıların ilkokulun örgütsel zekâ düzeyine ilişkin görüşleri cinsiyet, öğrenim düzeyi, branş, okuldaki hizmet yılı, kıdem ve yaş değişkenlerine göre incelenmiştir.

Tablo 4.2'de örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında cinsiyetlerine göre fark olup olmadığı sorusunda cevap aranmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.2: Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t değerleri

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> *
<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama I</i>	<i>Kadın</i>	28	3.7976	.83192	-.369	30	.714
	<i>Erkek</i>	4	3.9583	.62915			
<i>Paydaşlarla Etkili İletişim</i>	<i>Kadın</i>	28	3.7560	.75425	-.037	30	.971
	<i>Erkek</i>	4	3.7708	.72768			
<i>Eylemde ve Tepkide Çabukluk</i>	<i>Kadın</i>	28	3.9643	.63258	.637	30	.529
	<i>Erkek</i>	4	3.7500	.59722			
<i>Sezebilme ve Öngörebilme</i>	<i>Kadın</i>	28	3.9750	.63749	.223	30	.825
	<i>Erkek</i>	4	3.9000	.53541			
<i>Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık</i>	<i>Kadın</i>	28	3.8036	.68670	.323	30	.749
	<i>Erkek</i>	4	3.6875	.52540			
<i>İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme</i>	<i>Kadın</i>	28	3.7143	.72710	.167	30	.869
	<i>Erkek</i>	4	3.6500	.66081			
<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama II</i>	<i>Kadın</i>	28	3.8367	.60892	.566	30	.576
	<i>Erkek</i>	4	3.6548	.53222			
<i>Toplam</i>	<i>Kadın</i>	28	3.8353	.58680	.219	30	.828
	<i>Erkek</i>	4	3.7673	.52439			

**p* < .05

Tablo 4.2'de Örgütsel Zekânın her bir boyutuna ilişkin olarak kadın ve erkek katılımcı sayıları görülmektedir. Buna ek olarak, cinsiyete göre her boyutun aritmetik ortalaması ve standart sapması yer almaktadır.

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kadın (\bar{X} =3.83) ve erkek (\bar{X} =3.76) katılımcıların tamamı eylemsel boyutlar açısından yüksek düzeyde örgütsel zekâ görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 4.3'te örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında öğrenim düzeylerine göre fark olup olmadığı sorusunda cevap aranmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.3: Katılımcıların Öğrenim Düzeylerine Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve t değerleri

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i> *
<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama I</i>	<i>Üniversite</i>	29	3.8218	.78292	.089	30	.930
	<i>Yüksek Lisans</i>	3	3.7778	1.18243			
<i>Paydaşlarla Etkili İletişim</i>	<i>Üniversite</i>	29	3.7529	.73850	-.116	30	.909
	<i>Yüksek Lisans</i>	3	3.8056	.91414			
<i>Eylemde ve Tepkide Çabukluk</i>	<i>Üniversite</i>	29	3.9517	.62485	.396	30	.695
	<i>Yüksek Lisans</i>	3	3.8000	.72111			
<i>Sezebilme ve Öngörebilme</i>	<i>Üniversite</i>	29	3.9448	.62197	-.585	30	.563
	<i>Yüksek Lisans</i>	3	4.1667	.66583			
<i>Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık</i>	<i>Üniversite</i>	29	3.7716	.68634	-.459	30	.650
	<i>Yüksek Lisans</i>	3	3.9583	.40182			
<i>İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme</i>	<i>Üniversite</i>	29	3.7241	.71197	.438	30	.665
	<i>Yüksek Lisans</i>	3	3.5333	.80829			
<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama II</i>	<i>Üniversite</i>	29	3.8473	.60010	.984	30	.333
	<i>Yüksek Lisans</i>	3	3.4921	.52453			
<i>Toplam</i>	<i>Üniversite</i>	29	3.8306	.57087	.114	30	.910
	<i>Yüksek Lisans</i>	3	3.7905	.71027			

**p* < .05

Örgütsel Zekânın eylemsel boyutlarından her birinde öğrenim düzeylerine göre farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan t testi sonuçları da Tablo 4.3'te verilmiştir. Tablo 4.3'te görüldüğü gibi örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Üniversite mezunu (\bar{X} =3.83) ve yüksek lisans derecesi sahibi (\bar{X} =3.79) katılımcıların tamamı eylemsel boyutlar açısından yüksek düzeyde örgütsel zekâ görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 4.4'te örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında branşlarına göre fark olup olmadığı sorusunda cevap aranmış ve bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.4: Katılımcıların Branşlarına Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizleri

<i>Boyutlar</i>		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p*</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama I</i>	<i>1. sınıf</i>	5	4.2000	.54518	2.991	.024*	1. sınıf-Branş
	<i>2. sınıf</i>	3	3.3333	.76376			Yönetici-2. sınıf
	<i>3. sınıf</i>	9	3.6667	.90906			3. sınıf-Branş
	<i>4. sınıf</i>	6	4.1944	.65334			4. sınıf-Branş
	<i>Branş</i>	4	2.7917	.15957			Rehberlik-Branş
	<i>Rehberlik</i>	2	4.1667	.23570			Yönetici-Branş
	<i>Yönetici</i>	3	4.5000	.44096			
	<i>Toplam</i>	32	3.8177	.80250			
<i>Paydaşlarla Etkili İletişim</i>	<i>1. sınıf</i>	5	3.5833	.56211	1.777	.145	
	<i>2. sınıf</i>	3	3.5556	.69887			
	<i>3. sınıf</i>	9	3.7407	.83588			
	<i>4. sınıf</i>	6	4.0417	.76875			
	<i>Branş</i>	4	2.9792	.39893			
	<i>Rehberlik</i>	2	4.4583	.17678			
	<i>Yönetici</i>	3	4.3056	.54220			
	<i>Toplam</i>	32	3.7578	.73943			
<i>Eylemde ve Tepkide Çabukluk</i>	<i>1. sınıf</i>	5	3.9600	.74027	3.142	.020*	1. sınıf-Branş
	<i>2. sınıf</i>	3	3.4000	.52915			4. sınıf-2. sınıf
	<i>3. sınıf</i>	9	3.9111	.53955			Rehberlik-2. sınıf
	<i>4. sınıf</i>	6	4.2667	.45019			Yönetici- 2. sınıf
	<i>Branş</i>	4	3.2000	.28284			3. sınıf-Branş
	<i>Rehberlik</i>	2	4.5000	.14142			4. sınıf-Branş
	<i>Yönetici</i>	3	4.4667	.50332			Rehberlik-Branş
	<i>Toplam</i>	32	3.9375	.62308			Yönetici-Branş
<i>Sezebilme ve Öngörebilme</i>	<i>1. sınıf</i>	5	3.9400	.59414	2.913	.027*	4. sınıf-3. sınıf
	<i>2. sınıf</i>	3	3.7333	.41633			4. sınıf-Branş
	<i>3. sınıf</i>	9	3.7889	.56001			Rehberlik-Branş
	<i>4. sınıf</i>	6	4.4333	.42269			Yönetici-Branş
	<i>Branş</i>	4	3.2750	.46458			
	<i>Rehberlik</i>	2	4.6000	.00000			
	<i>Yönetici</i>	3	4.3333	.76376			
	<i>Toplam</i>	32	3.9656	.61833			
<i>Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık</i>	<i>1. sınıf</i>	5	3.7000	.89530	1.304	.292	
	<i>2. sınıf</i>	3	3.8750	.33072			
	<i>3. sınıf</i>	9	3.5972	.66667			
	<i>4. sınıf</i>	6	4.0417	.51640			
	<i>Branş</i>	4	3.2500	.58630			
	<i>Rehberlik</i>	2	4.3125	.26517			
	<i>Yönetici</i>	3	4.2917	.68845			
	<i>Toplam</i>	32	3.7891	.66253			
<i>İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme</i>	<i>1. sınıf</i>	5	3.7200	1.00598	.582	.741	
	<i>2. sınıf</i>	3	3.6000	.69282			
	<i>3. sınıf</i>	9	3.8444	.58119			
	<i>4. sınıf</i>	6	3.5000	.96125			
	<i>Branş</i>	4	3.3500	.37859			
	<i>Rehberlik</i>	2	3.7000	.42426			
	<i>Yönetici</i>	3	4.2667	.61101			
	<i>Toplam</i>	32	3.7063	.70936			

<i>Boyutlar</i>		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p*</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama II</i>	<i>1. sınıf</i>	5	3.7810	.72578	1.058	.413	
	<i>2. sınıf</i>	3	3.6984	.73822			
	<i>3. sınıf</i>	9	3.8995	.46011			
	<i>4. sınıf</i>	6	4.0476	.69726			
	<i>Branş</i>	4	3.1786	.26761			
	<i>Rehberlik</i>	2	3.9286	.57242			
	<i>Yönetici</i>	3	4.0317	.66723			
	<i>Toplam</i>	32	3.8140	.59505			
<i>Toplam</i>	<i>1. sınıf</i>	5	3.8406	.68252	2.148	.083	
	<i>2. sınıf</i>	3	3.5994	.56402			
	<i>3. sınıf</i>	9	3.7784	.49177			
	<i>4. sınıf</i>	6	4.0751	.53740			
	<i>Branş</i>	4	3.1463	.20791			
	<i>Rehberlik</i>	2	4.2380	.25939			
	<i>Yönetici</i>	3	4.3137	.55437			
	<i>Toplam</i>	32	3.8268	.57187			

*p< .05

Tablo 4.4'te, uygulamaya katılan kişilerin branşlarına göre, örgütsel zekâ ölçeğinin boyutlarına verdikleri cevapları görülmektedir. Her bir branştan kaç öğretmen ve yönetici olduğu, boyutların aritmetik ortalaması ve standart sapması tabloda belirtilmiştir.

Bu bağlamda yöneticilerin görüşlerinin, öğretmenlerin görüşlerine göre gerek ayrı ayrı eylemsel boyutlar, gerekse toplam örgütsel zekâ açısından daha olumlu olduğu göze çarpmaktadır ($\bar{X}=4.31$). Rehberlik öğretmenleri ile okul yöneticilerinin örgütsel zekâya ilişkin görüşleri yakın olmakla birlikte, yüksek düzeyde örgütsel zekâ algılarında, genel olarak okulun yönetsel ve liderlik süreçlerinde daha fazla görev almalarının etkisi olduğu düşünülebilir.

Örgütsel zekânın tüm boyutlarında branş öğretmenleri (İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Özel Eğitim ve Anaokulu) en düşük algıya sahip iken (Orta düzey örgütsel zekâ, $\bar{X}=3.14$), değişen durumlara uyum sağlama (I) ve işleyişte esnek ve rahat olabilme boyutları haricinde sınıf öğretmenleri arasında en olumlu görüşe 4. sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=4.07$) sahip olduğu görülmektedir. Bu boyutlardan değişen durumlara uyum sağlama (I) içerisinde örgütlerin yeni durumlara uyarlanma; kurumu etkileyebilecek değişen durumların farkında olarak yeni dengeler oluşturma; değişmesi muhtemel durumları tahmin edip bunlara yönelik uygun politika ve stratejiler geliştirilme ve değişim anında ortaya çıkan karışıklıklarla daha rahat baş edilebilme yeteneklerine ilişkin branş öğretmenlerinin sorun algıladıkları söylenebilir. İkinci boyutta olan , kurumlara ilişkin hiyerarşik yapı ne olursa olsun herkesin birbiriyle iletişim halinde olabilmesi; yapılması gereken işlerin standartlardan kurtularak, çalışmaların farklı şekillerde gerçekleştirebilmesine

olanak sağlayacak bir anlayışın desteklenmesi; hataların olabileceğine yönelik olumlu bir anlayış geliştirerek önemli olanın bu hatayı en kısa ve etkili bir şekilde çözüme ulaştırılması olduğunun kabullenilmesi yeteneklerine ilişkin branş öğretmenlerinin sorun algıladıkları söylenebilir.

Ayrıca, Örgütsel zekâ ölçeğinde her bir boyutta arasında farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Parametrik testleri uygulama koşulu sağlandığından ve ikiden fazla kategorili olduğundan parametrik testlerden biri olan tek yönlü varyans analizi ve hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analiz (ANOVA) sonuçları ve gruplar arası farklar Tablo 4.4'te verilmiştir. Tablo 4.4'te görüldüğü gibi örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların branşlarına göre Değişen Durumlara Uyum Sağlama I ($F=2.991$, $p>.024$), Eylemde ve Tepkide Çabukluk ($F=3.142$, $p>.020$) ve Sezebilme ve Öngörebilme ($F=2.913$, $p>.027$) boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Örgütsel zekânın eylemsel boyutları arasında anlamlı farklılık bulunan gruplar incelendiğinde, Değişen durumlara uyum sağlama I boyutunda birinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile rehberlik öğretmenleri ve yöneticilerin, branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde örgütsel zekâ görüşü bildirdikleri görülmektedir. Branş öğretmenlerinin aleyhine olan bu farklılık branş öğretmenlerinin diğer gruplardaki öğretmenlere ve yöneticilere göre eğitim-öğretim uygulamaları ve yönetsel işler ile ilgili nispeten daha az işbirliği gereksinimleri duymaları ile açıklanabilir. Ayrıca Değişen durumlara uyum sağlama I boyutunda yöneticilerin ikinci sınıf öğretmenlerine göre yüksek düzeyde örgütsel zekâ görüşü bildirdikleri göze çarpmaktadır. Bu anlamlı farklılık, yöneticilerin görevleri gereği yeni durumlara uyarlanma, kurumu etkileyebilecek değişen durumların farkında olarak yeni dengeler oluşturma gibi yetenekleri daha çok işe koşmaları gerekliliği ile açıklanabilir. Örgütsel zekânın eylemsel boyutları arasında anlamlı farklılık bulunan gruplar incelendiğinde, Eylemde ve Tepkide Çabukluk boyutunda benzer şekilde branş öğretmenlerinin birinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenler ve yöneticilere göre daha düşük düzeyde örgütsel zekâ görüşü bildirdikleri görülmektedir. Ancak ikinci sınıf öğretmenlerinin, dördüncü sınıf ve rehber öğretmenler ile yöneticilere göre hiyerarşik yapı ne olursa olsun herkesin birbiriyle iletişim halinde olabilmesi; yapılması gereken işlerin standartlardan kurtularak, çalışmaların farklı şekillerde gerçekleştirebilmesine olanak sağlayacak

bir anlayışın desteklenmesi; hataların olabileceğine yönelik olumlu bir anlayış geliştirerek en kısa ve etkili bir şekilde çözüme ulaştırılması yeteneklerine ilişkin algılarının daha düşük olduğu görülmektedir. Örgütsel zekânın eylemsel boyutları arasında anlamlı farklılık bulunan gruplar incelendiğinde, Sezebilme ve Öngörebilme boyutunda, branş öğretmenlerinin dördüncü sınıf öğretmenleri ile rehber öğretmenler ve yöneticilere göre daha düşük düzeyde örgütsel zekâ görüşü bildirdikleri görülmektedir. Ancak dördüncü sınıf öğretmenlerinin, üçüncü sınıf öğretmenlerine göre duygusal zekânın örgütsel düzeyde işe koşulabilmesi, ilkokulun ani durumlara karşı gösterdiği direnci arttırması gibi yeteneklerini işe koşabilmesi gibi yeteneklerine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri, yöneticiler, rehberlik uzmanları ve nispeten branş öğretmenleri (orta düzey örgütsel zekâ) eylemsel boyutlar açısından yüksek düzeyde örgütsel zekâ görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 4.5'te örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında okuldaki görev sürelerine göre fark olup olmadığının sınanması ve bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.5: Katılımcıların Okuldaki Hizmet Yıllarına Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizleri

Boyutlar		N	\bar{X}	ss	F	p*
Değişen Durumlara Uyum Sağlama I	<i>5 yıl ve altı</i>	10	3.8333	.91625	.704	.503
	<i>5-10 yıl</i>	11	3.6061	.89527		
	<i>11 yıl ve üzeri</i>	11	4.0152	.58904		
	<i>Toplam</i>	32	3.8177	.80250		
Paydaşlarla Etkili İletişim	<i>5 yıl ve altı</i>	10	3.7833	.89598	1.421	.258
	<i>5-10 yıl</i>	11	3.4848	.67784		
	<i>11 yıl ve üzeri</i>	11	4.0076	.60145		
	<i>Toplam</i>	32	3.7578	.73943		
Eylemde ve Tepkide Çabukluk	<i>5 yıl ve altı</i>	10	3.8000	.73030	.376	.690
	<i>5-10 yıl</i>	11	3.9636	.56440		
	<i>11 yıl ve üzeri</i>	11	4.0364	.61200		
	<i>Toplam</i>	32	3.9375	.62308		
Sezebilme ve Öngörebilme	<i>5 yıl ve altı</i>	10	3.8300	.74692	.450	.642
	<i>5-10 yıl</i>	11	3.9636	.51821		
	<i>11 yıl ve üzeri</i>	11	4.0909	.61556		
	<i>Toplam</i>	32	3.9656	.61833		
Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık	<i>5 yıl ve altı</i>	10	3.8000	.74115	.717	.497
	<i>5-10 yıl</i>	11	3.6136	.62112		
	<i>11 yıl ve üzeri</i>	11	3.9545	.64535		
	<i>Toplam</i>	32	3.7891	.66253		
İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme	<i>5 yıl ve altı</i>	10	3.9200	.46380	1.505	.239
	<i>5-10 yıl</i>	11	3.4182	.93147		
	<i>11 yıl ve üzeri</i>	11	3.8000	.59330		
	<i>Toplam</i>	32	3.7063	.70936		
Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	<i>5 yıl ve altı</i>	10	3.7714	.59000	.400	.674
	<i>5-10 yıl</i>	11	3.7229	.63952		
	<i>11 yıl ve üzeri</i>	11	3.9437	.58817		
	<i>Toplam</i>	32	3.8140	.59505		
Toplam	<i>5 yıl ve altı</i>	10	3.8197	.65039	.727	.492
	<i>5-10 yıl</i>	11	3.6818	.55221		
	<i>11 yıl ve üzeri</i>	11	3.9783	.52893		
	<i>Toplam</i>	32	3.8268	.57187		

*p< .05

Tablo 4.5, uygulamaya katılan kişilerin uygulamanın yapıldığı okuldaki görev sürelerine göre, örgütsel zekâ ölçeğinin boyutlarına verdikleri cevapları ve boyutların aritmetik ortalaması ve standart sapması göstermektedir. Ayrıca, Örgütsel zekâ ölçeğinde her bir boyutta hizmet yıllarına göre katılımcıların görüşleri arasında farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Parametrik testleri uygulama koşulu sağlandığından ve ikiden fazla kategorili

olduğundan parametrik testlerden biri olan tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analiz (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir. Tablo 4.5'te görüldüğü gibi örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların okuldaki hizmet yıllarına göre görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okulda uzun yıllardır görev yapan ve yeni atanan öğretmenlerin tamamı eylemsel boyutlar açısından yüksek düzeyde örgütsel zekâ görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 4.6'da örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına ilişkin katılımcıların görüşleri arasında mesleki kıdemlerine göre fark olup olmadığının sınanması ve bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.6: Katılımcıların Mesleki Kıdemlerine Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizleri

<i>Boyutlar</i>		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p*</i>
<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama I</i>	<i>10 yıl ve altı</i>	4	4.2083	1.06610	.530	.594
	<i>11-20 yıl</i>	9	3.7407	.61300		
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	19	3.7719	.84476		
	<i>Toplam</i>	32	3.8177	.80250		
<i>Paydaşlarla Etkili İletişim</i>	<i>10 yıl ve altı</i>	4	3.8750	1.04194	.174	.841
	<i>11-20 yıl</i>	9	3.6389	.62361		
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	19	3.7895	.75939		
	<i>Toplam</i>	32	3.7578	.73943		
<i>Eylemde ve Tepkide Çabukluk</i>	<i>10 yıl ve altı</i>	4	3.7000	.60000	.361	.700
	<i>11-20 yıl</i>	9	4.0222	.53333		
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	19	3.9474	.68262		
	<i>Toplam</i>	32	3.9375	.62308		
<i>Sezebilme ve Öngörebilme</i>	<i>10 yıl ve altı</i>	4	3.8000	.77028	.157	.855
	<i>11-20 yıl</i>	9	3.9778	.63988		
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	19	3.9947	.60871		
	<i>Toplam</i>	32	3.9656	.61833		
<i>Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık</i>	<i>10 yıl ve altı</i>	4	3.7500	.54006	.194	.825
	<i>11-20 yıl</i>	9	3.6806	.75548		
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	19	3.8487	.66612		
	<i>Toplam</i>	32	3.7891	.66253		
<i>İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme</i>	<i>10 yıl ve altı</i>	4	4.0500	.41231	2.850	.074
	<i>11-20 yıl</i>	9	3.2667	.85440		
	<i>21 yıl ve üzeri</i>	19	3.8421	.60948		
	<i>Toplam</i>	32	3.7063	.70936		

Boyutlar		N	\bar{X}	ss	F	p*
Değişen Durumlara Uyum Sağlama II	10 yıl ve altı	4	3.9881	.62255	1.694	.202
	11-20 yıl	9	3.5132	.64452		
	21 yıl ve üzeri	19	3.9198	.54481		
	Toplam	32	3.8140	.59505		
Toplam	10 yıl ve altı	4	3.9102	.69132	.343	.713
	11-20 yıl	9	3.6914	.57264		
	21 yıl ve üzeri	19	3.8734	.56995		
	Toplam	32	3.8268	.57187		

*p< .05

Tablo 4.6, uygulamaya katılan kişilerin mesleklerinde çalışma yıllarına göre, örgütsel zekâ ölçeğinin boyutlarına verdikleri cevapları ve boyutların aritmetik ortalaması ve standart sapması göstermektedir. Ayrıca, Örgütsel zekâ ölçeğinde her bir boyutta arasında farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Parametrik testleri uygulama koşulu sağlandığından ve ikiden fazla kategorili olduğundan parametrik testlerden biri olan tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo 4.6'da görüldüğü gibi örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların mesleki kıdemlerine göre görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okulda uzun yıllardır görev yapan ve yeni atanan öğretmen ve yöneticilerin tamamı eylemsel boyutlar açısından yüksek düzeyde örgütsel zekâ görüşü bildirmişlerdir.

Tablo 4.7'de örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına ilişkin katılımcıların yaşlarına göre fark olup olmadığının sınanması ve bulguları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.7: Katılımcıların Yaşlarına Göre Örgütsel Zekâ Algılarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Varyans Analizleri

<i>Boyutlar</i>		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p*</i>
<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama I</i>	<i>Yaş 1</i>	8	4.1458	.75297	.897	.479
	<i>Yaş 2</i>	8	3.4167	.84984		
	<i>Yaş 3</i>	4	3.9167	.94771		
	<i>Yaş 4</i>	5	3.7000	1.02334		
	<i>Yaş 5</i>	7	3.9286	.53452		
	<i>Toplam</i>	32	3.8177	.80250		
<i>Paydaşlarla Etkili İletişim</i>	<i>Yaş 1</i>	8	3.9583	.84163	1.489	.233
	<i>Yaş 2</i>	8	3.3333	.59094		
	<i>Yaş 3</i>	4	4.0000	.84163		
	<i>Yaş 4</i>	5	3.4833	1.03649		
	<i>Yaş 5</i>	7	4.0714	.10125		
	<i>Toplam</i>	32	3.7578	.73943		
<i>Eylemde ve Tepkide Çabukluk</i>	<i>Yaş 1</i>	8	4.0000	.61412	.655	.628
	<i>Yaş 2</i>	8	3.9750	.45904		
	<i>Yaş 3</i>	4	4.0500	.71880		
	<i>Yaş 4</i>	5	3.5200	.87864		
	<i>Yaş 5</i>	7	4.0571	.60788		
	<i>Toplam</i>	32	3.9375	.62308		
<i>Sezebilme ve Öngörebilme</i>	<i>Yaş 1</i>	8	4.1375	.67599	.642	.637
	<i>Yaş 2</i>	8	3.8000	.51824		
	<i>Yaş 3</i>	4	3.9750	.49244		
	<i>Yaş 4</i>	5	3.7000	.76485		
	<i>Yaş 5</i>	7	4.1429	.66797		
	<i>Toplam</i>	32	3.9656	.61833		
<i>Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık</i>	<i>Yaş 1</i>	8	3.9531	.60111	1.201	.333
	<i>Yaş 2</i>	8	3.5313	.60041		
	<i>Yaş 3</i>	4	3.9375	.46211		
	<i>Yaş 4</i>	5	3.4250	.87321		
	<i>Yaş 5</i>	7	4.0714	.68411		
	<i>Toplam</i>	32	3.7891	.66253		
<i>İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme</i>	<i>Yaş 1</i>	8	3.8000	.86189	.564	.690
	<i>Yaş 2</i>	8	3.4750	.81372		
	<i>Yaş 3</i>	4	3.6000	.54160		
	<i>Yaş 4</i>	5	3.6000	.54772		
	<i>Yaş 5</i>	7	4.0000	.64291		
	<i>Toplam</i>	32	3.7063	.70936		

		<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i> *
<i>Boyutlar</i>	<i>Yaş 1</i>	8	3.9643	.64279		
	<i>Yaş 2</i>	8	3.5655	.58953		
	<i>Yaş 3</i>	4	3.8452	.61029	.583	.677
	<i>Yaş 4</i>	5	3.7333	.70999		
	<i>Yaş 5</i>	7	3.9660	.52360		
	<i>Toplam</i>	32	3.8140	.59505		
<i>Değişen Durumlara Uyum Sağlama II</i>	<i>Yaş 1</i>	8	3.9942	.62129		
	<i>Yaş 2</i>	8	3.5852	.43731		
	<i>Yaş 3</i>	4	3.9035	.63226	.979	.435
	<i>Yaş 4</i>	5	3.5945	.77491		
	<i>Yaş 5</i>	7	4.0339	.44943		
	<i>Toplam</i>	32	3.8268	.57187		

**p* < .05

Tablo 4.7, uygulamaya katılan kişilerin yaş gruplarına göre, örgütsel zekâ ölçeğinin boyutlarına verdikleri cevapları ve boyutların aritmetik ortalaması ve standart sapması göstermektedir. Ayrıca, Örgütsel zekâ ölçeğinde her bir boyutta katılımcıların yaşlarına göre görüşleri arasında farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir. Parametrik testleri uygulama koşulu sağlandığından ve ikiden fazla kategorili olduğundan parametrik testlerden biri olan tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Tablo '4.7de görüldüğü gibi örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların yaş gruplarına göre görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okuldaki yönetici ve öğretmenlerin tamamı eylemsel boyutlar açısından yüksek düzeyde örgütsel zekâ görüşü bildirmişlerdir.

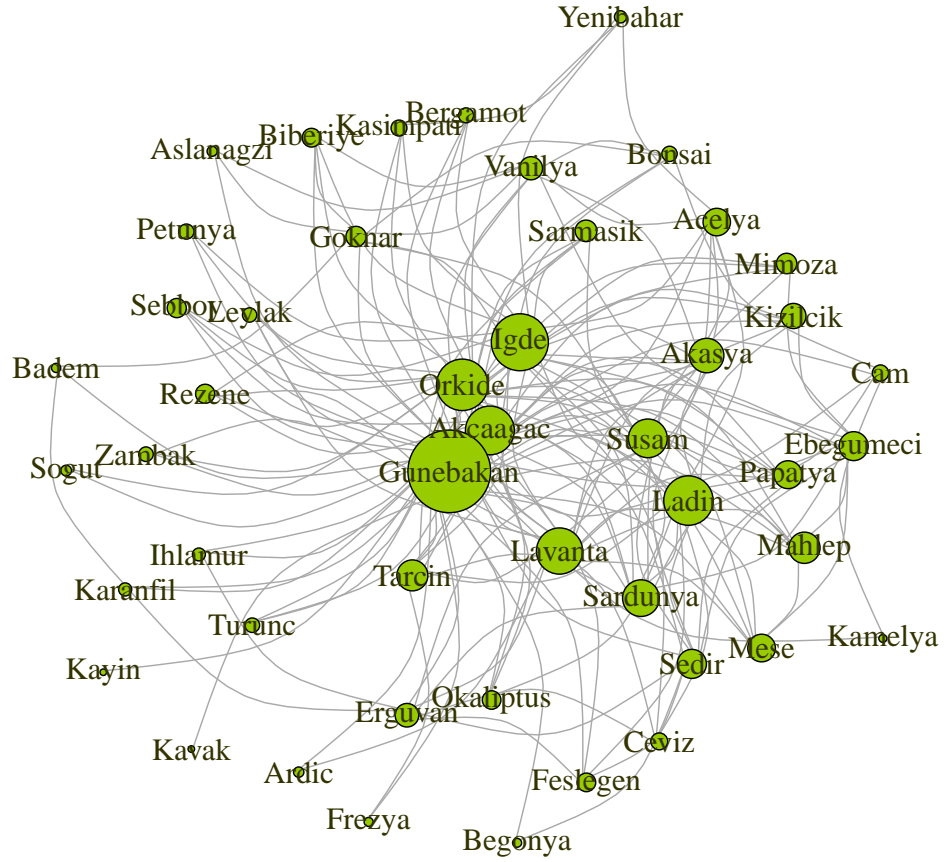
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmen ve yönetici görüşlerine göre, örgütsel zekânın eylemsel boyutları ile sosyal ağ yapılarının ilişkisi incelenmiştir.

Sosyal ağ ölçeğinde yönetici ve öğretmenlere her bir aktör ile ilişkileri, bu ilişkilerini tanımlamaları ve bu ilişkilerini örgütsel zekânın hangi eylemsel boyutu ile ilişkilendirdikleri sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerden her bir aktör ile olan etkileşimlerini düşünerek bu etkileşimlerin en çok hangi eylemsel davranış ile örtüştüğünü değerlendirmeleri istenmiştir.

İlk olarak örgütsel zekânın eylem ve tepkide çabukluk boyutunu içeren sosyal ağ düzeneği Şekil 4.5'de görülmektedir. Bu eylem ile ilgili olan etkileşimlerin Günebakan, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Susam ve Ladin çevresinde

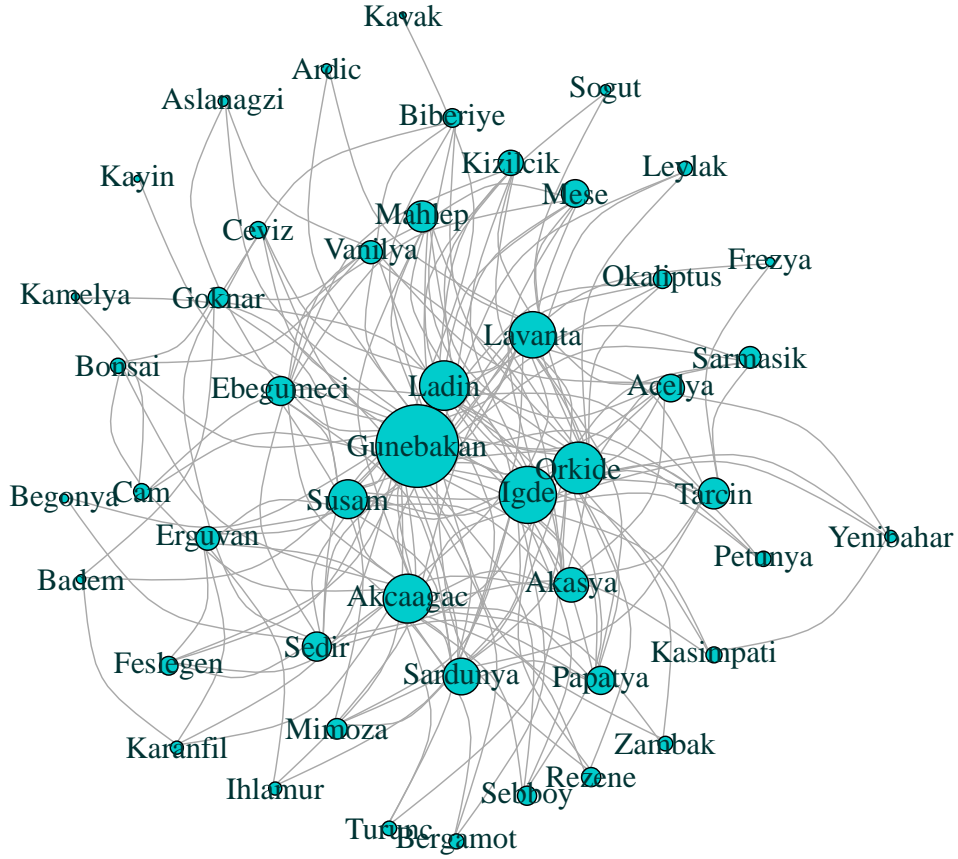
kurulduğu anlaşılmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler.



Şekil 4.5. Eylem ve Tepkide Çabukluk Eylemsel Boyutunun Sosyal Ağ Haritası

Bu boyut kapsamında olan yetenekler bağlamında, merkezi konumdaki bireylerin sosyal ağ içerisinde bir sistem bütünlüğü içinde düşünerek içsel ve çevresel uyaranları kısa zamanda algılayıp yorumlamasında; okulu etkileyen bir durumda uygun eylemlerin geliştirilmesi için bürokratik iş ve işlemlerin hız kesiciliğinin azaltılmasında ve herkesin her türlü duruma karşı hazırlıklı olup tepki geliştirebilmesinde ilişkin yeteneklerinin yoğun olduğu düşünülmektedir.

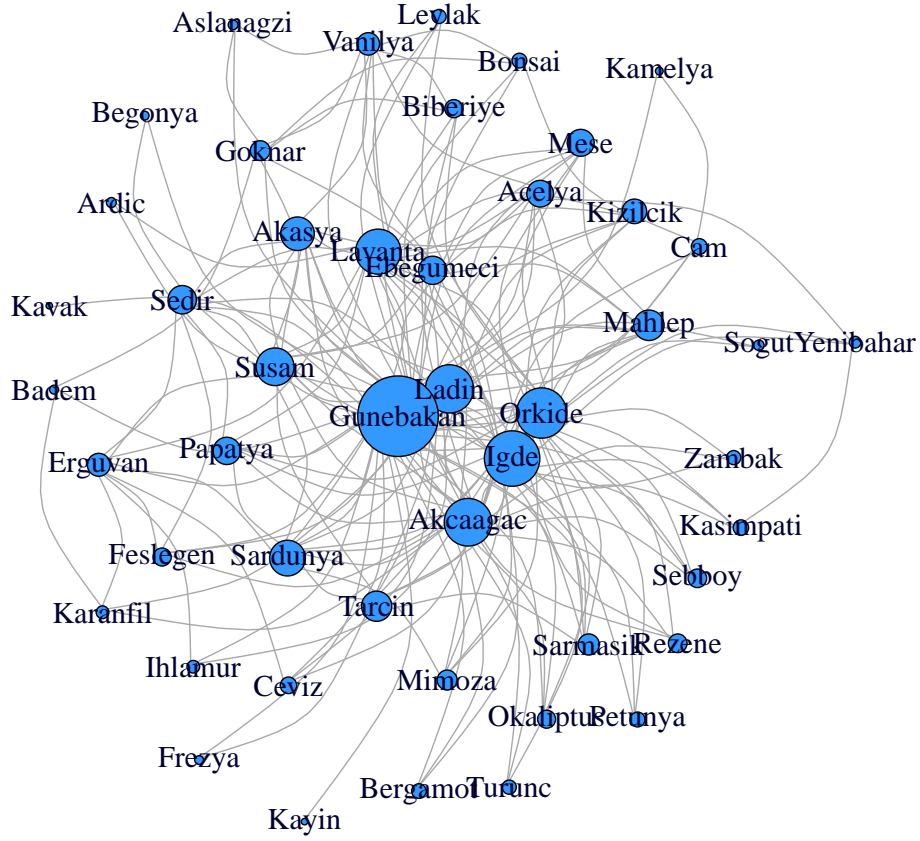
Örgütsel zekânın değişen durumlara uyum sağlama I boyutunu içeren sosyal ağ düzeneği Şekil 4.6'da görülmektedir.



Şekil 4.6. Değişen Durumlara Uyum Sağlama I Boyutunun Sosyal Ağ Haritası

Bu eylem ile ilgili olan etkileşimlerin Günebakan, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Akasya, Susam ve Ladin, çevresinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında olan yetenekler bağlamında, merkezi konumdaki bireylerin okulun yeni durumlara uyarlanma; kurumu etkileyebilecek değişen durumların farkında olarak yeni dengeler oluşturma; değişmesi muhtemel durumları tahmin edip bunlara yönelik uygun politika ve stratejiler geliştirilme ve değişim anında ortaya çıkan karışıklıklarla daha rahat baş edilebilme yeteneklerine ilişkin algılarının genel anlamda olumlu olduğu görülmektedir.

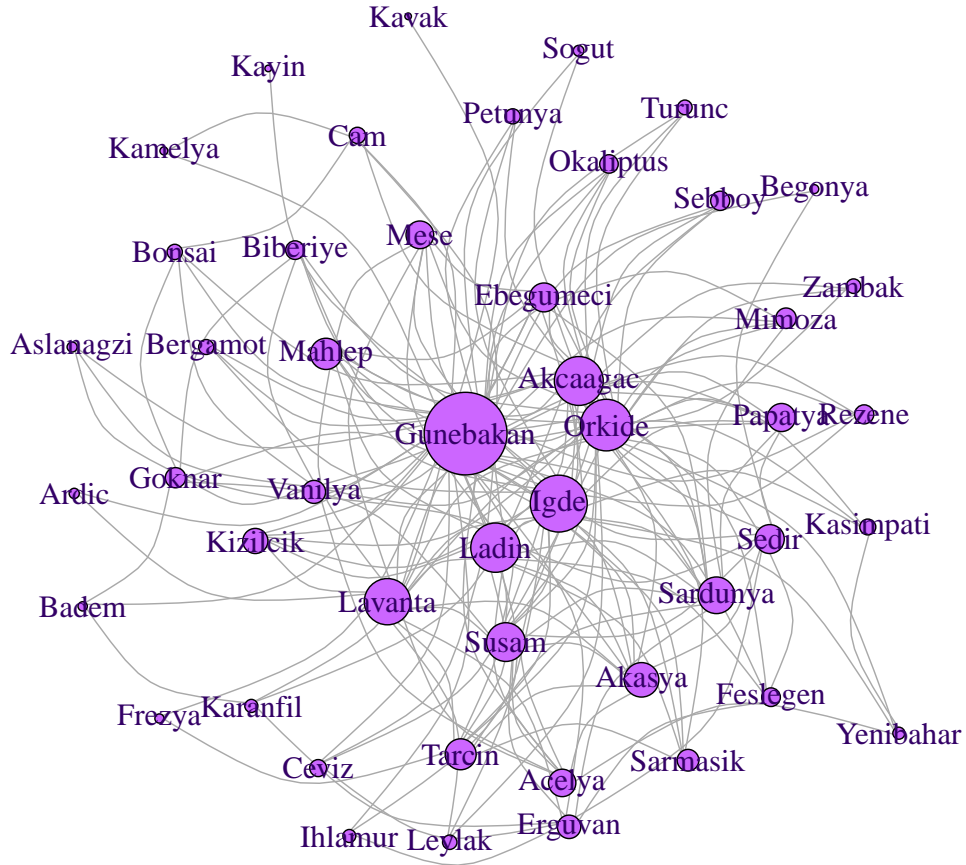
Örgütsel zekânın işleyişte esnek ve rahat olabilme boyutunu içeren sosyal ağ düzeneği Şekil 4.7'de görülmektedir.



Şekil 4.7. İşleyişte Esnek ve Rahat Olabilme Boyutunun Sosyal Ağ Haritası

Bu eylem ile ilgili olan etkileşimlerin Günebakan, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Ebegümeçi, Susam ve Sardunya çevresinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında olan yetenekler okulun işleyişine ilişkin, belirlenen kuralların gerektiğinde değiştirilebilir olmasıyla ilgili merkezi konumdaki aktörlerin çevresinde yoğunlaştığı belirtilebilir. Bunun yanında okula ilişkin hiyerarşik yapı ne olursa olsun herkesin birbiriyle iletişim halinde olabilmesi; yapılması gereken işlerin standartlardan kurtularak, çalışmaların farklı şekillerde gerçekleştirebilmesine olanak sağlayacak bir anlayışın desteklenmesi; hataların olabileceğine yönelik olumlu bir anlayış geliştirerek önemli olanın bu hatayı en kısa ve etkili bir şekilde çözüme ulaştırılması olduğunun kabullenilmesi yeteneklerine yine bu aktörler merkezinde yoğunlaştığı söylenebilir.

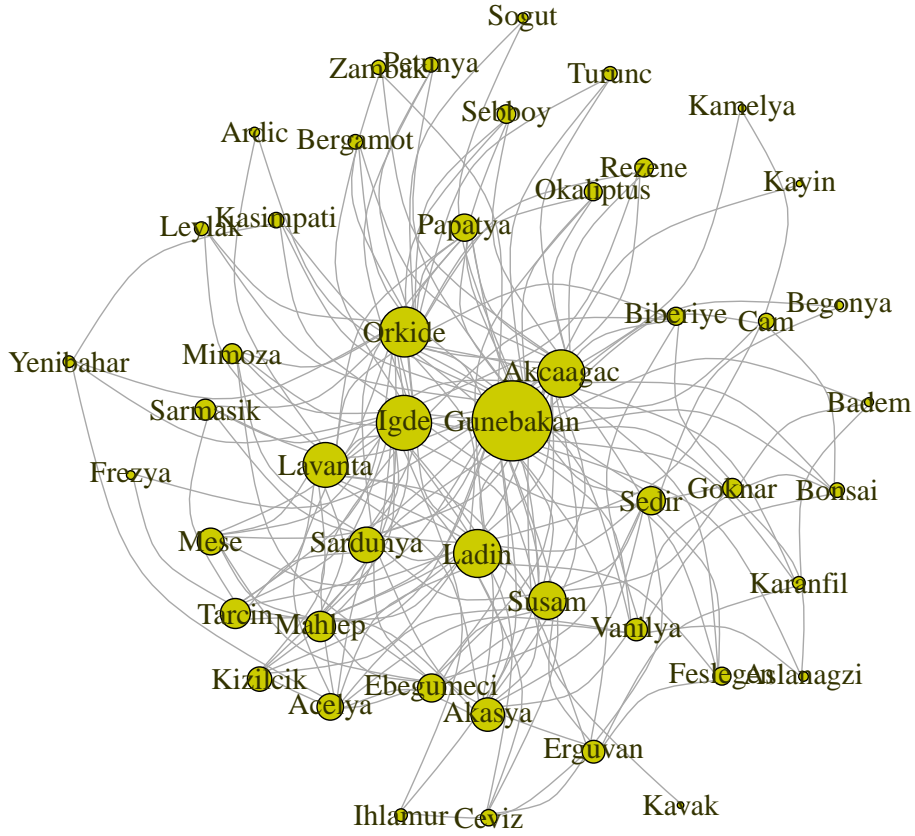
Örgütsel zekânın paydaşlarla etkili iletişim boyutunu içeren sosyal ağ düzeneği Şekil 4.8'de görülmektedir.



Şekil 4.8. Paydaşlarla Etkili İletişim Boyutunun Sosyal Ağ Haritası

Bu eylem ile ilgili olan etkileşimlerin Günebakan, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Susam ve Ladin çevresinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında olan yetenekler örgütsel etkileşimi ve yaşamı sağlayacak yeni bilgi ve teknolojileri kullanma; okul içi ve dışı bilgi paylaşımında hızlı olma; okul içi aktiviteleri destekleme; paydaşlar arasında işbirliği oluşturarak, bireyler arasında bilgi, beceri ve yetenekler doğrultusunda iş paylaşımı yapma; kurum içi ve dışı istek, beklenti ve şikâyetleri dikkate alma eylemlerinin gerçekleşmesine yönelik algı düzeylerinin bu aktörler merkezinde yoğunlaştığı görülmektedir.

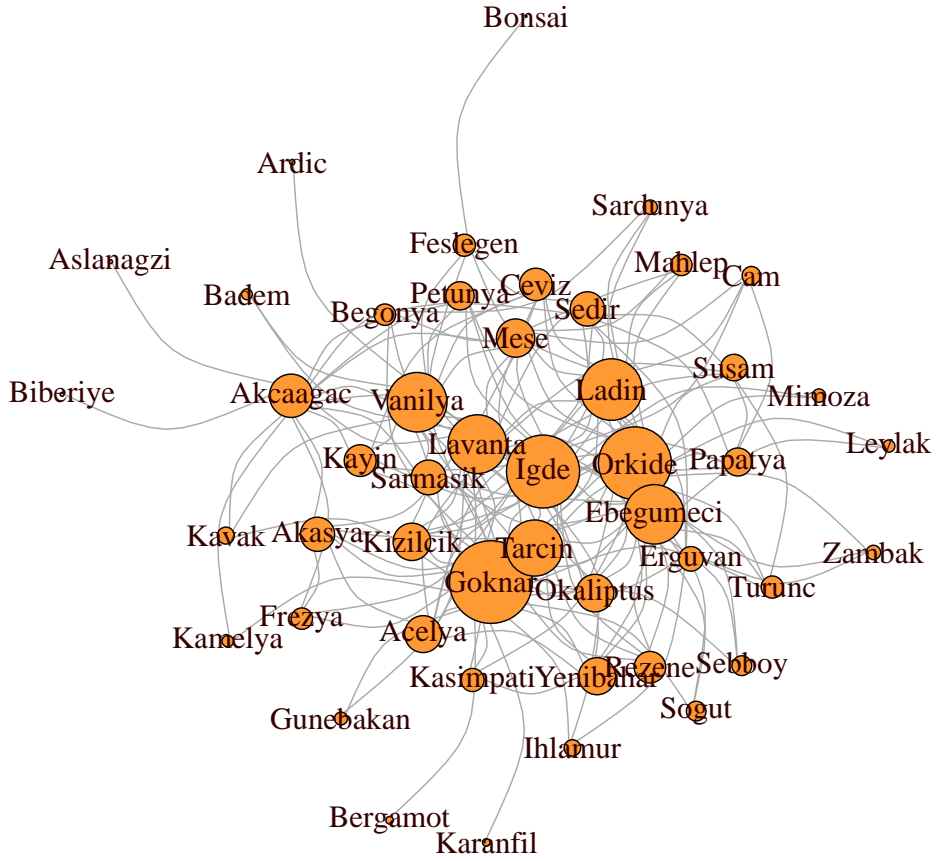
Örgütsel zekânın sezibilme ve öngörebilme boyutunu içeren sosyal ağ düzeneği Şekil 4.9'de görülmektedir.



Şekil 4.9. Sezebilme ve Öngörebilme Boyutunun Sosyal Ağ Haritası

Bu eylem ile ilgili olan etkileşimlerin Günebakan, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Susam, Sardunya ve Ladin çevresinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında merkezi konumda olan aktörler daha dağınık bir etkileşim göstermektedirler. Bu anlamda okulun sosyal ağı içerisinde olası bir durumu hissetme ve etkilerinin ne olabileceğine yönelik kestirimlerde bulunma yeteneğine ilişkin algıların olumlu ancak daha az merkezilik gösterdiği söylenebilir.

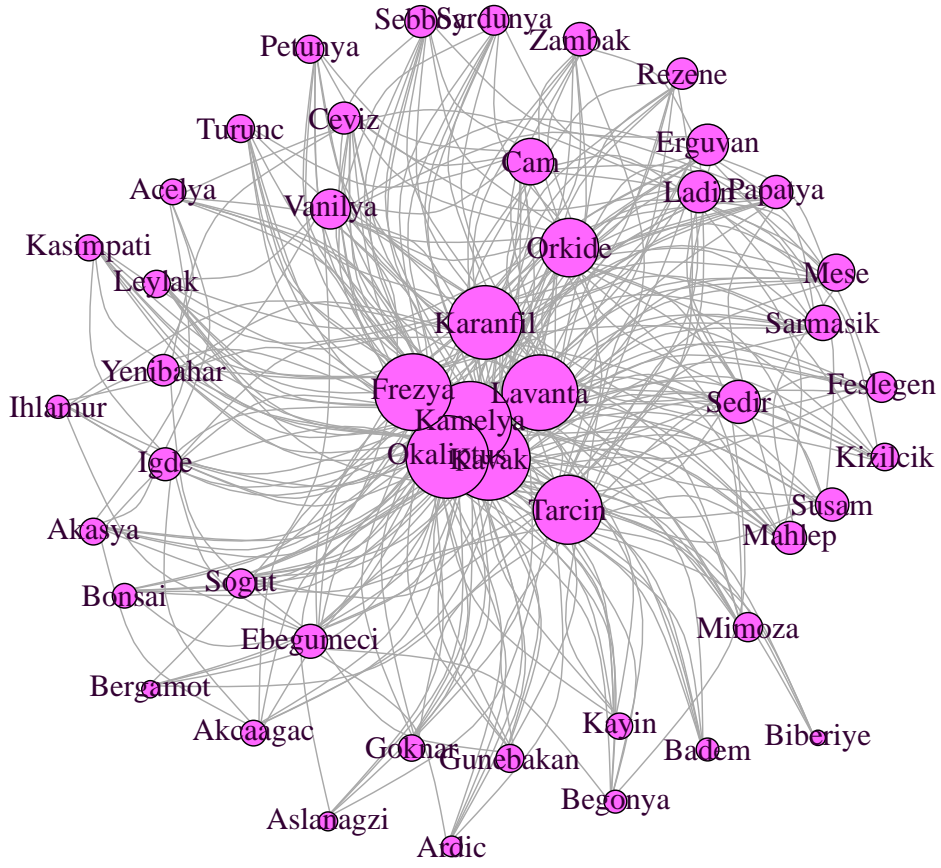
Örgütsel zekânın hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık boyutunu içeren sosyal ağ düzeneği Şekil 4.10'de görülmektedir.



Şekil 4.10. Hayal Gücünü Kullanabilme ve Yaratıcılık Boyutunun Sosyal Ağ Haritası

Bu eylem ile ilgili olan etkileşimlerin Göknar, Tarçın, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Vanilya, Ebegümeci ve Ladin gibi farklı aktörler çevresinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Karanfil, Bergamot, Biberiye, Aslanagzi, Ardic ve Bonsai gibi aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve tek bağlantılı etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında merkezi konumda olan aktörler oldukça dağınık ve merkezde toplanmayan bir etkileşim göstermektedirler. Bu anlamda okulun hayal gücünü işe koşmayı engelleyecek kuralları belirli ölçülerde yumuşatabilme, çalışanları yaratıcı çözümler üretmeye teşvik etme, bireysel yaratıcılıkların örgütsel gelişim için kullanılmasına izin vermeye yönelik yeteneklerini farklı aktörler merkezinde kullandıklarına yönelik algıların olduğunu dış grupta kalan aktörler ile etkileşimlerde ise bu yeteneklerin işe koşulmasında sorunlar yaşanabildiğini söylemek mümkündür.

Örgütsel zekânın değişen durumlara uyum sağlama II boyutunu içeren sosyal ağ düzeneği Şekil 4.11'de görülmektedir.



Şekil 4.11. Değişen Durumlara Uyum Sağlama II Boyutunun Sosyal Ağ Haritası

Bu eylem ile ilgili olan etkileşimlerin Karanfil, Kamelya, Kavak, Okaliptüs, Lavanta, Frezya, Tarçın ve Orkide çevresinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında olan yetenekler bağlamında, merkezi konumdaki bireylerin okulda her iş ve görev için farklı durumlara uygun alternatif yol ve yöntemlerin geliştirilebilmesi; yasal ve yönetsel metinlerde ele alınmayan sorunlara çözümler üretilmesi; kurum içinde gerçekleştirilen araştırma ve diğer etkinliklerin desteklenmesi ve işleyiş için yeni politikalar oluşturulması yeteneklerinde bazı merkezi aktörler çevresinde yoğunlaştığı ancak genel anlamda olumlu olduğu ifade edilebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışma, günümüz örgütlerinin örgütsel zekâlarının, oluşmasında öncü bir faktör olduğunu ileri sürdüğümüz sosyal ağ faktörüyle ne derece ilişkili olduğunu saptamak ve sosyal ağların örgütsel öğrenme sürecindeki etki ve önemini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında ele alınan okulun örgütsel zekâ durumunun tespiti ile birlikte eylemsel boyutlarında etkili olması beklenen sosyal ağ kavramının, varlığının ne derece hissedildiği ve örgütsel zekâ algısına ne derece katkı sağladığını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılabılır:

- Katılımcıların örgütsel zekânın eylemsel boyutlarına ilişkin algılarının genel olarak tüm boyutlarda yüksek olmasının yanı sıra, üç katılımcı, Paydaşlarla Etkili İletişim boyutundaki eylemlerin “yapılması için çaba gösterildiği zamanlar da olmaktadır” ifadesi ile görece düşük düzeyde algılamaktadır. Örgütsel etkileşimi ve yaşamı sağlayacak yeni bilgi ve teknolojileri kullanma; kurum içi ve dışı bilgi paylaşımında hızlı olma; kurum içi aktiviteleri destekleme; yarardaşlar arasında işbirliği oluşturarak, bireyler arasında bilgi, beceri ve yetenekler doğrultusunda iş paylaşımı yapma; kurum içi ve dışı istek, beklenti ve şikâyetleri dikkate alma eylemlerinin gerçekleşmesine yönelik algı düzeylerin üç katılımcı için düşüktür.
- Katılımcılar, aralarında ağ konumu açısından yakınlıkları ve düğüm sayıları ile yoğun ve etkileşim düzeyi yüksek bir ağ görünümü göstermektedirler, ağ dışında kalan ve etkileşimi bulunmayan herhangi bir düğüm gözlenmemektedir.

Ağ düzeneğinin merkez konumundaki kişiler, sınıf öğretmenleri ve iki yöneticidir.

Katılımcılar arasında en merkezi ve etkileşim sıklığı en yüksek olan aktör Günebakan iken, etkileşim sıklığı en az olan aktörler Kayın ve Kavak'tır. Ancak ağ konumu açısından yakınlıkları ve düğüm sayıları göz önüne alındığında, Günebakan, Orkide, İğde'nin merkez konumları ile yoğun ve etkileşim düzeyi yüksek bir ağ görünümünü göstermektedirler, ağ dışında kalan ve etkileşimi bulunmayan herhangi bir düğüm gözlenmemektedir.

Ağ düzeneğinin merkez konumundaki kişiler, iş ilişkilerinin merkezinde bulunan üyeler olarak bir müdür yardımcısı, iki rehberlik uzmanı ve üç sınıf öğretmenidir.

İş ile ilgili sosyal ağ yapısı bakımından Aslanağzı, Okaliptus, Kavak, Akasya, Akçaağaç, Kamelya, Zambak'ın ağ içerisinde daha merkezi konumda iken; Kayın, Yenibahar, Rezene, Sedir ve Açelya ise merkezi; ancak daha az sayıda bağlantıya sahiptir. Petunya, Sarmaşık, İğde, Meşe, Kızılcık, Söğüt, Ceviz, Kasımpatı, Mimoza, Susam, Leylak, Çam, Sardunya, Biberiye, Şebboy, Papatya, Begonya, Badem, Bonsai, Ardiç, Bergamot gibi geri kalan üyeler arasında ise ağ bağlantılarını sağlayan daha az sayıda düğüm bulunmaktadır. Ancak katılımcılar, aralarında ağ konumu açısından yakınlıkları ve düğüm sayıları ile yoğun ve etkileşim düzeyi yüksek bir ağ görünümünü göstermektedirler, ağ dışında kalan ve etkileşimi bulunmayan herhangi bir düğüm gözlenmemektedir.

Ağ düzeneğinin merkez konumundaki kişiler, iş ilişkilerinin merkezinde bulunan üyeler olarak iki müdür yardımcısı, iki özel eğitim öğretmeni, iki sınıf öğretmeni ve bir anasınıfı öğretmenidir.

Arkadaşlık ile ilgili sosyal ağ yapısı bakımından Frezya, Orkide, Günebakan, Fesleğen, Sarmaşık, Ebegümece, Vanilya, Gökmar ve Karanfil, ağ içerisinde merkezi konumdadır. Rezene, Sedir ve Açelya'nın ise merkezi ancak daha az sayıda bağlantıya sahiptirler. Petunya, İğde, Meşe, Kızılcık, Söğüt, Ceviz, Kasımpatı, Mimoza, Susam, Leylak, Çam, Sardunya, Biberiye, Şebboy, Papatya, Begonya, Badem, Bonsai, Ardiç, Bergamot gibi geri kalan üyeler arasında ise ağ bağlantılarını sağlayan daha az sayıda düğüm bulunmaktadır. Ancak katılımcılar aralarında ağ konumu açısından yakınlıkları ve düğüm sayıları ile yoğun ve etkileşim düzeyi yüksek bir ağ

görünümü göstermektedirler, ağ dışında kalan ve etkileşimi bulunmayan herhangi bir düğüm gözlenmemektedir.

Ağ düzeneğinin merkez konumundaki kişiler, arkadaşlık ilişkilerinin merkezinde bulunan üyeler olan sınıf öğretmenleridir. Bu arkadaşlık ağ yapısı içerisinde yöneticilerin bulunmadığı görülmekte, dördüncü, üçüncü ve ikinci sınıf öğretmenlerinin daha yakın ve samimi bir sosyal ağ yapısı içerisinde oldukları ortaya çıkmaktadır. Arkadaşlık ağları içerisindeki konumları bakımından ağ merkezindeki öğretmenler, aynı okulda 6 yıldan daha fazla görev yapanlardır.

- Örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Eylemsel boyutlar açısından kadın ve erkek katılımcıların tamamının örgütsel zekâ görüşü yüksek düzeydedir.

Örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların öğrenim düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Eylemsel boyutlar açısından üniversite mezunu ve yüksek lisans derecesi sahibi katılımcıların tamamının örgütsel zekâ görüşü yüksek düzeydedir.

Örgütsel zekânın tüm boyutlarında branş öğretmenleri (İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Özel Eğitim ve Anaokulu) en düşük algıya sahip iken (Orta düzey örgütsel zekâ), değişen durumlara uyum sağlama (I) ve işleyişte esnek ve rahat olabilme boyutları haricinde sınıf öğretmenleri arasında en olumlu görüşe 4. sınıf öğretmenlerin sahiptir. Bu boyutlardan ilki içerisinde örgütlerin yeni durumlara uyarlanma; kurumu etkileyebilecek değişen durumların farkında olarak yeni dengeler oluşturma; değişmesi muhtemel durumları tahmin edip bunlara yönelik uygun politika ve stratejiler geliştirilme ve değişim anında ortaya çıkan karışıklıklarla daha rahat baş edilebilme yeteneklerini; ikincisi, kurumlara ilişkin hiyerarşik yapı ne olursa olsun herkesin birbiriyle iletişim halinde olabilmesi; yapılması gereken işlerin standartlardan kurtularak, çalışmaların farklı şekillerde gerçekleştirebilmesine olanak sağlayacak bir anlayışın desteklenmesi; hataların olabileceğine yönelik olumlu bir anlayış geliştirerek önemli olanın bu hatayı en kısa ve etkili bir şekilde çözüme ulaştırılması olduğunun kabullenilmesi yeteneklerini

içermektedir. Bu yeteneklere ilişkin branş öğretmenleri sorun algılamaktadırlar.

Bu bağlamda yöneticilerin görüşleri, öğretmenlerin görüşlerine göre gerek ayrı ayrı eylemsel boyutlar, gerekse toplam örgütsel zekâ açısından daha olumludur ve rehberlik öğretmenleri ile okul yöneticilerinin örgütsel zekâya ilişkin görüşleri birbirlerine yakındır.

Örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların branşlarına göre Değişen Durumlara Uyum Sağlama I, Eylemde ve Tepkide Çabukluk ve Sezebilme ve Öngörebilme boyutlarında anlamlı farklılık vardır. Sınıf öğretmenleri, yöneticiler, rehberlik uzmanları ve nispeten branş öğretmenleri (orta düzey örgütsel zekâ) eylemsel boyutlar açısından örgütsel zekâ algıları yüksektir.

Katılımcıların uygulamanın yapıldığı okuldaki görev sürelerine göre, örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okulda uzun yıllardır görev yapan ve yeni atanan öğretmenlerin tamamının eylemsel boyutlar açısından örgütsel zekâ görüşü yüksek düzeydedir.

Katılımcıların mesleklerinde çalışma yıllarına göre, örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdemlerine göre öğretmen ve yöneticilerin tamamının eylemsel boyutlar açısından örgütsel zekâ görüşü yüksek düzeydedir.

Örgütsel zekânın eylemsel boyutlarında katılımcıların yaş gruplarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Okuldaki yönetici ve öğretmenlerin tamamının eylemsel boyutlar açısından örgütsel zekâ görüşü yüksek düzeydedir..

- Örgütsel zekânın eylem ve tepkide çabukluk boyutunu içeren sosyal ağ düzeneği ile ilgili olan etkileşimlerin Günebakan, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Susam ve Ladin çevresinde kurulduğu anlaşılmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler.

Bu boyut kapsamında olan yetenekler bağlamında, merkezi konumdaki katılımcıların sosyal ağ içerisinde bir sistem bütünlüğü içinde düşünerek içsel

ve çevresel uyaranları kısa zamanda algılayıp yorumlamaları; okulu etkileyen bir durumda uygun eylemlerin geliştirilmesi için bürokratik iş ve işlemlerin hız kesiciliğinin azaltılması ve herkesin her türlü duruma karşı hazırlıklı olup tepki geliştirebilmesi yetenekleri vardır.

Örgütsel zekânın değişen durumlara uyum sağlama I boyutunu içeren sosyal ağ düzeneğine göre, bu eylem ile ilgili olan etkileşimlerin Günebakan, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Akasya, Susam ve Ladin çevresinde yoğunlaşmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında olan yetenekler bağlamında, merkezi konumdaki bireylerin okulun yeni durumlara uyarlanma; kurumu etkileyebilecek değişen durumların farkında olarak yeni dengeler oluşturma; değişmesi muhtemel durumları tahmin edip bunlara yönelik uygun politika ve stratejiler geliştirilme ve değişim anında ortaya çıkan karışıklıklarla daha rahat baş edilebilme yeteneklerine ilişkin algıları genel anlamda olumludur.

Örgütsel zekânın paydaşlarla etkili iletişim boyutunu içeren sosyal ağ düzeneğine göre, bu eylem ile ilgili olan etkileşimler Günebakan, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Susam ve Ladin çevresinde yoğunlaşmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında olan yetenekler örgütsel etkileşimi ve yaşamı sağlayacak yeni bilgi ve teknolojileri kullanma; okul içi ve dışı bilgi paylaşımında hızlı olma; okul içi aktiviteleri destekleme; paydaşlar arasında işbirliği oluşturarak, bireyler arasında bilgi, beceri ve yetenekler doğrultusunda iş paylaşımı yapma; kurum içi ve dışı istek, beklenti ve şikâyetleri dikkate alma eylemlerinin gerçekleşmesine yönelik algı düzeyleri bu aktörler merkezinde yoğunlaşmaktadır.

Örgütsel zekânın sezebilme ve öngörebilme boyutunu içeren sosyal ağ düzeneğine göre, bu eylem ile ilgili olan etkileşimler Günebakan, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Susam, Sardunya ve Ladin çevresinde yoğunlaşmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında merkezi konumda olan aktörler daha dağınık bir etkileşim göstermektedirler. Bu anlamda, okulun sosyal ağı içerisinde olası bir durumu hissetme ve etkilerinin ne

olabileceğine yönelik kestirimlerde bulunma yeteneğine ilişkin algılar olumlu ancak daha az merkezidir.

Örgütsel zekânın hayal gücünü kullanabilme ve yaratıcılık boyutunu içeren sosyal ağ düzeneğine göre, bu eylem ile ilgili olan etkileşimler Gökmar, Tarçın, Orkide, İğde, Akçaağaç, Lavanta, Vanilya, Ebegümeci ve Ladin gibi farklı aktörler çevresinde yoğunlaşmaktadır. Karanfil, Bergamot, Biberiye, Aslanağzı, Ardiç ve Bonsai gibi aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve tek bağlantılı etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında merkezi konumda olan aktörler oldukça dağınık ve merkezde toplanmayan bir etkileşim göstermektedirler. Bu anlamda, okulun hayal gücünü işe koşmayı engelleyecek kuralları belirli ölçülerde yumuşatabilme, çalışanları yaratıcı çözümler üretmeye teşvik etme, bireysel yaratıcılıkların örgütsel gelişim için kullanılmasına izin vermeye yönelik yeteneklerini farklı aktörler merkezinde kullandıkları ve dış grupta kalan aktörler ile etkileşimlerde ise bu yeteneklerin işe koşulmasında sorunlar vardır.

Örgütsel zekânın değişen durumlara uyum sağlama II boyutunu içeren sosyal ağ düzeneğine göre, bu eylem ile ilgili olan etkileşimler Karanfil, Kamelya, Kavak, Okaliptüs, Lavanta, Frezya, Tarçın ve Orkide çevresinde yoğunlaşmaktadır. Diğer aktörler ağ merkezine daha uzaktır ve daha az sayıda etkileşim sergilemektedirler. Bu boyut kapsamında olan yetenekler bağlamında, merkezi konumdaki bireylerin okulda her iş ve görev için farklı durumlara uygun alternatif yol ve yöntemlerin geliştirilebilmesi; yasal ve yönetsel metinlerde ele alınmayan sorunlara çözümler üretilmesi; kurum içinde gerçekleştirilen araştırma ve diğer etkinliklerin desteklenmesi ve işleyiş için yeni politikalar oluşturulması yeteneklerinde bu merkezi aktörler çevresinde yoğunlaşmaktadır ancak genel anlamda olumludur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Sosyal ağ düzeneğindeki üyeler ve özellikle yöneticiler, ağ düzeneğinin yapısını, etkileşimlerin nasıl oluştuğunu ve ağdaki doğal liderin/liderlerin varlığını veya yokluğunu görebilmektedirler. Bunun olabilmesi için de okulların ağ düzeneklerinin

belirlenmesi gerekecektir. Ayrıca ağ düzenekleri yapılırsa kurumun performansını etkileyecek yeni düzenlemeler veya tedbirler gerçekleştirilebilecektir

İlkokulların sosyal ağ analizi yoluyla, örgütsel zekâ düzeylerini yükseltmeye ilişkin çalışmalar ve sürekliliği sağlanabilen sistemler oluşturulabilecektir.

İlkokullarda örgütsel zekânın geliştirilmesi çalışmaları öncesinde ve sonrasında sosyal ağların nasıl farklılaşabileceğine ilişkin yeni deneysel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Bu çalışma gönüllü katılım koşulu göz önünde bulundurularak etkileşim, örgütsel zekâ ve liderlik gibi kavramların işleyiş açısından oldukça önemli görüldüğü bir birinci kademe eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar ilkokullardaki örgütsel zekâ ve sosyal ağ etkileşimlerine katkı sağlamaktadır, ancak mevcut araştırmanın benzer veya farklı bir kitlede yapılmasının sonuçların genellenebilmesi açısından önemli olduğu düşünölmektedir. Çalışmanın farklı bir boyutu olarak mevcut ilkokullar arasındaki etkileşim ve örgütsel zekâ düzeylerinin karşılaştırılmasının çalışmanın sonuçlarının genellenebilmesi ve uygulamaya dönük etkili uygulamalar geliştirilebilmesi açısından faydalı olacağı düşünölmektedir.

Alan yazında sosyal ağ ölçümleri ve analizleri için farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Yapılacak olan çalışmalarda farklı yöntem ve teknikler kullanılarak, sonuçların karşılaştırılması yapılabilir.

Sosyal ağ analizi biçimleri birden fazla konuda yapılabilir. Mevcut araştırma kapsamında ilişkilerin varlığı, sıklığı ve örgütsel zekâ ile boyutları ile etkileşimleri esas alınmıştır. Farklı çalışmalarda klikler ile iş bölümü, dayanışma ve bilgi paylaşımı ağlarında örgütsel zekâ ve boyutlarını etkileyen etmenler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Albrecht, K. (2002). *Organizational intelligence & knowledge management: Thinking outside the silos*. [Çevrim-içi: <http://www.karlalbrecht.com>], Erişim tarihi: 12.01.2014.
- Allee, V. (2000). Knowledge networks and communities of practice. *OD practitioner*, 32(4), 4-13.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: SPSS uygulamalı*: Sakarya yayıncılık.
- Annak, B. B. (2005). *Sosyal destek, sosyal ağ, yaşam kalitesi ve yaşam doyumu: Duygudurum ve anksiyete bozukluğu tanısı alan kişiler ve düzenli hemodiyaliz tedavisi gören hastalar açısından bir karşılaştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi.
- Antonucci, T. (1976). Attachment: a life span concept. *Human Development*, 19(3), 135-142.
- Antonucci, T., ve Akiyama, H. (1987). An examination of sex differences in social support among older men and women. *Sex Roles*, 17(11-12), 737-749.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard business review*, 55(5), 115-125.
- Armstrong, T. M. (2007). *The Formation and Functions of Social Network Relationships of Entry-level School Administrators*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Virginia. Virginia.
- Armstrong, T. M. (2007). *The formation and functions of social network relationships of entry-level school administrators*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Virginia.
- Aslanoğlu, S., ve Zor, İ. (2006). Bilgi varlıklarının değerlendirilmesi: entelektüel sermaye ölçüm ve değerlendirme modelleri; Karşılaştırmalı bir analiz. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 29, 159-165.
- Aydın, D. (1999). Social network composition, social support and psychological well-being in first year METU students: A longitudinal investigation. *Unpublished Master thesis. Middle East Technical University. Ankara*.
- Bacanlı, H. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Barnes, J. A. (1954). Class and committees in a Norwegian Island Parish. *Human Relations*, 7(1), 39-58.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Bentürk, D. (2003). *Öğrenen organizasyonlarda yönetsel ve organizasyonel süreçlerin yeniden yapılandırılması ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Birk, S. M. (2005). *A Mixed-method study using social network analysis to identify an organization's knowledge capabilities and communication paths*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Idaho.
- Borgatti, S. P., ve Foster, P. C. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29(6), 991-1013.
- Borgatti, S. P., Mehra, A., Brass, D. J., ve Labianca, G. (2009). Network analysis in the social sciences. *Science*, 323(5916), 892-895.
- Brass, D. J. (1984). Being in the right place: A structural analysis of individual influence in an organization. *Administrative Science Quarterly*, 518-539.
- Brass, D. J. (1995). A social network perspective on human resources management. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 13(1), 39-79.
- Brock, D. M., Sarason, I. G., Sarason, B. R., ve Pierce, G. R. (1996). Simultaneous assessment of perceived global and relationship-specific support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13(1), 143-152.
- Bümen, N. T. (2005). *Okulda çoklu zekâ kuramı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Caine, R. N., ve Caine, G. (1990). Understanding a brain-based approach to learning and teaching. *Educational Leadership*, 48(2), 66-70.
- Carrington, P. J., Scott, J., ve Wasserman, S. (2005). *Models and methods in social network analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cochran, M., ve Henderson, C. (1990). Network influences upon perception of the child: Solo parenting and social support. *Extension Families: The Social Networks of Parents and Their Children*, 119-130.
- Cohen, B., Manion, C., ve Morrison, A. (2007). *Essentials of education and social science research methods*. Canada: Masolp publishers.
- Conery, M. J. (2012). *Mapping the terrain: A social network analysis of elementary teachers' perceptions of school leadership practice*. Unpublished Doctoral Dissertation. Northern Arizona University.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crossan, M. M., Lane, H. W., ve White, R. E. (1999). An organizational learning framework: From intuition to institution. *Academy of Management Review*, 24(3), 522-537.
- Çakır, R. (2008). *Örgütsel zekânın geliştirilmesine ilişkin yapılan bir çalışmanın örgütsel zekâ düzeyinin geliştirilmesine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi.

- Çitçi, U. S. (2011). *Örgüt Teorilerinde Yöneticinin Yeniden Konumlandırılması İçin Bir Araç Olarak Sosyal Ağlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literatures. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Doğan, S., ve Demiral, Ö. (2007). The role and importance of emotional intelligence on institutions' success. *Management and Economy*, 14(1), 209-230.
- Doğan, S., ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: Tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1).
- Dökmen, Ü. (2005). *Sosyometri ve Psikodrama*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Drucker, P. F. (1993). *Gelecek için yönetim: 1990'lar ve sonrası*, Çeviren: Fikret Üçcan. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Due, P., Holstein, B., Lund, R., Modvig, J., ve Avlund, K. (1999). Social relations: network, support and relational strain. *Social Science & Medicine*, 48(5), 661-673.
- Düren, A. Z. (2002). *2000'li yıllarda yönetim*. İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Düzer, A. (2008). *Yükseköğretimde kurumsal öz değerlendirme aracı olarak örgütsel zekâ ölçeğinin kullanılması (Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Ekici, Ö. O. (2007). *İlköğretim okullarında örgütsel zekâ düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi.
- Erçetin, S., Çetin, B., ve Potas, N. (2007). Multi-Dimensional organizational intelligence scale (Muldimorins). *World Applied Sciences Journal*, 2(3), 151-157.
- Erçetin, Ş. Ş. (2001). *Örgütsel zekâ*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş. (2004). *Örgütsel zekâ ve örgütsel aptallık*. İstanbul: Asil Yayın Dağıtım.
- Erçetin, Ş. Ş., ve Demirbulak, D. (2002). Views of the school administrators about the readiness level of the schools to the change in the fourth year of the eight-year compulsory education in Turkey. *Educational Research Quarterly*, 26(2), 3.
- Erçetin, Ş. Ş., Potas, N., Kisa, N., ve Açıkalin, S. N. (2012). To be on the edge of chaos with organizational intelligence and health. *Chaos and Complexity Theory for Management: Nonlinear Dynamics: Nonlinear Dynamics*, 182.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences : The theory in practice*. New York, NY: Basic Books.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Glynn, M. A. (1996). Innovative genius: A framework for relating individual and organizational intelligences to innovation. *Academic Management Review*, 21(4), 1081-1111.
- Goldstein, J. (1994). *The unshackled organization: Facing the challenge of unpredictability through spontaneous reorganization*. Portland: Productivity Press.

- Goleman, D. (1995). *Duygusal zekâ neden IQ'dan daha önemlidir?* (Çev. Banu Seçkin Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Granovetter, M. (1983). The strength of weak ties: A network theory revisited. *Sociological Theory*, 1(1), 201-233.
- Green, G. P., Tigges, L. M., ve Diaz, D. (1999). Racial and ethnic differences in job-search strategies in Atlanta, Boston, and Los Angeles. *Social Science Quarterly*, 80(2), 263-278.
- Halal, W. E. (1998). Organizational intelligence. *Knowledge Management Review*, 1(2), 45-53.
- Hirsch, B. J. (1980). Natural support systems and coping with major life changes. *American Journal of Community Psychology*, 8(2), 159-172.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Jerez-Gómez, P., Céspedes-Lorente, J., ve Valle-Cabrera, R. (2005). Organizational learning capability: a proposal of measurement. *Journal of Business Research*, 58(6), 715-725.
- Kahraman, Ç. A. (2012). *Aktörün sosyal ağ düzeneğindeki konumu ve lider-üye etkileşimi: Gruplaşmalar, güç, etkileşimler ve motivasyon*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kara Harp Okulu.
- Kalkan, V. D. (2006). Öncülleri ve sonuçlarıyla işletmelerde örgütsel öğrenme süreci. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 86-103.
- Kaynak, T. (1995). *Organizasyonel davranış ve yönlendirilmesi*. İstanbul: ALFA Yayınları.
- Keleş, N. H., ve Özkan, K. T. (2010). Örgütsel zekâ modeli kapsamında çevresel faktörlerin liderlik, strateji ve kültüre olan etkisinin incelenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yaşar University*, 5(17), 2900-2909.
- Kim, C. M. (2011). *The effect of teachers' social networks on teaching practices and class composition*. Unpublished Doctoral Dissertation. Michigan State University.
- Laireiter, A., ve Baumann, U. (1992). Network structures and support functions: Theoretical and empirical analyses. In H. O. F. V. U. Baumann (Ed.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 33-55). Washington, DC, US: Hemisphere Publishing Corp.
- Lang, F. R. (2000). Endings and continuity of social relationships: Maximizing intrinsic benefits within personal networks when feeling near to death. *Journal of Social and Personal Relationships*, 17(2), 155-182.
- Lin, N., ve Erickson, B. H. (2008). *Social capital: an international research program*. Oxford: Oxford University Press
- Lock, G. E. (2010). *Who shares? Managerial knowledge transfer practices in British Columbia's ministry of health services*. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University.

- MacGilchrist, B. (1997). *Leading the intelligent school*. [Çevrim-içi: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:e_Q_pu54804J:scholar.google.com/+Leading+the+intelligent+school&hl=tr&as_sdt=0,5], Erişim Tarihi: 21.05.2014.
- MacGilchrist, B., Reed, J., ve Myers, K. (2004). *The Intelligent School*. London: SAGE Publications.
- Mahon, N. E., Yarcheski, A., ve Yarcheski, T. J. (1998). Social support and positive health practices in young adults loneliness as a mediating variable. *Clinical Nursing Research*, 7(3), 292-308.
- Marouf, L. N. (2005). *The role of business and social ties in organizational knowledge sharing: a case study of a financial institution*. Unpublished Doctoral Dissertataion. University of Pittsburgh.
- Marsden, P. V. (1987). Core discussion networks of Americans. *American Sociological Review*, 122-131.
- Marsden, P. V. (2005). Recent Developments in Network Measurement Models and Methods in Social Network Analysis. In P. J. Carrington, J. Scott, & S. Wasserman (Eds.), *Models and Methods in Social Network Analysis* (pp. 8-30). New York: Cambridge University Press.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev: Osman Akinhay; Derya Kömürçü). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mayer, J. D., ve Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- McGilchrist, I. (2009). *The Master and His Emissary: The Divided Brain and the Making of the Western World*. New Haven: Yale University Press.
- Milardo, R. M. (1988). *Families and social networks*. London: Sage Publications, Inc.
- Milardo, R. M. (1989). Theoretical and methodological issues in the identification of the social networks of spouses. *Journal of Marriage and the Family*, 165-174.
- Milardo, R. M. (1992). Comparative methods for delineating social networks. *Journal of Social and Personal Relationships*, 9(3), 447-461.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: SAGE.
- Mills, D. Q., ve Friesen, B. (1992). The learning organization. *European Management Journal*, 10(2), 146-156.
- Mitchell, J. C. (1969). *The concept and use of social networks*. Manchester: Manchester University Press.
- Moore, G. (1990). Structural determinants of men's and women's personal networks. *American Sociological Review*, 55(5), 726-735.
- Moreno, J. L. (1947). Organization of the social atom. *Sociometry*, 10(3), 287-293.

- Neyer, F. J. (1997). Free recall or recognition in collecting egocentered networks: The role of survey techniques. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(3), 305-316.
- Neyer, F. J., ve Lang, F. R. (2003). Blood is thicker than water: kinship orientation across adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 310.
- Novak, D. A. (2008). *Leadership of organizational networks: an exploration of the relationship between leadership and social networks in organizations*. Unpublished Doctoral Dissertation. Regent University.
- O'Reilly, P. (1988). Methodological issues in social support and social network research. *Social Science & Medicine*, 26(8), 863-873.
- Orford, J. (1992). *Community psychology: Theory and practice*. Chichester: J. Wiley.
- Özdemir, A. (2007). *Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: Akademisyenler üzerinde yapılan alan araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Özek, C. (2012). *A social network assessment of generalized trust: Turkey in comparative perspective*. Unpublished Doctoral Dissertation. Sabancı University.
- Parkhe, A., Wasserman, S., ve Ralston, D. A. (2006). New frontiers in network theory development. *Academy of Management Review*, 31(3), 560-568.
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. *Qualitative Research and Evaluation Methods*, 3, 344-347.
- Potas, N., Erçetin, S. S., ve Koçak, S. (2010). Multi dimensional organizational intelligence measurements for determining the institutional and managerial capacity of girls' technical education institution (Diyarbakir, Sanliurfa and Konya/Turkey). *African Journal of Business Management*, 4(8), 1644.
- Pugliesi, K., ve Shook, S. L. (1998). Gender, ethnicity, and network characteristics: variation in social support resources¹. *Sex Roles*, 38(3-4), 215-238.
- Rangan, S. (2000). The problem of search and deliberation in economic action: When social networks really matter. *Academy of Management Review*, 25(4), 813-828.
- Robbins, S. A. (2001). *How organizations learn from experience: An empirical exploration of organizational intelligence and learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of New Mexico.
- Roethlisberger, F. J., ve Dickson, W. J. (2003). *Management and the worker*. (5. Cilt). London: Routledge.
- Schein, E. H. (1993). How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. *Sloan Management Review*, 34(2), 85-92.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., ve Liden, R. C. (2001). A social capital theory of career success. *Academy of management journal*, 44(2), 219-237.
- Senge, P. M. (2004). *Beşinci disiplin*. (Çev: Ayşegül İldeniz). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Silber, K. (1998). The cognitive approach to training development: A practitioner's assessment. *Educational Technology Research and Development*, 46(4), 58-72.
- Simic, I. (2005). Organizational learning as a component of organizational intelligence. *Management, Information and Marketing Aspects of the Economic Development of the Balkan Countries*, November, 189-196.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125-134.
- Stalinski, S. (2004). Organizational intelligence: A systems perspective. *Organization Development Journal*, 22(2), 55-67.
- Surra, C. A. (1988). The influence of the interactive network on developing relationships *Families and social networks* (pp. 48-82). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Sweitzer, V. L. (2007). *Professional identity development among business doctoral students: A social networks perspective*. Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University.
- Şimşek, M. Ş., ve Çelik, A. (2011). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Tolsdorf, C. C. (1976). Social networks, support, and coping: An exploratory study. *Family Process*, 15(4), 407-417.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, S., Karadağ, E., ve Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 627-638.
- Uğurlu, Z. (2013). *Eğitim örgütlerinin örgütsel ağbağ düzeneğindeki konumunun işbirliği düzeylerine etkisi Sinop ili örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Ünal, S., ve Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Valente, T. W. (1995). *Network models of the diffusion of innovations*. (2. Cilt). New Jersey: Hampton Press Cresskill.
- Varnalı, R. (2014). *Entrepreneurial success: The role of social networks and human capital*. Unpublished Doctoral Dissertation. Boğaziçi University.
- Vitale, D. C., Armenakis, A. A., ve Feild, H. S. (2008). Integrating qualitative and quantitative methods for organizational diagnosis possible priming effects? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 87-105.
- Walsh, J. P., ve Ungson, G. R. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review*, 16(1), 57-91.
- Wasserman, S., ve Faust, K. (1994). *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Wilkinson, I., ve Young, L. (2002). On cooperating: firms, relations and networks. *Journal of Business Research*, 55(2), 123-132.
- Yavuz, H. (2002). *Kuramsal açıdan öğrenen organizasyon oluşturma süreci*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basım Yayım A.Ş.
- Yıldırım, E. (2010). Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zekâ: Teori ve bir uygulama. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 20, 145-170.
- Yörük, S. (2006). *İlköğretim okullarının örgütsel zekâ özelliklerini yansıtırma düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi.

EKLER DİZİNİ

EK 1. ETİK KURUL ONAY BİLDİRİMİ



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Genel Sekreterlik

Sayı : 76000869/ 433 - 1198

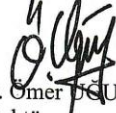
16 Nisan 2015

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 13.04.2015 tarih ve 695 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi **Nilay NEYİŞCİ**'nin öğretim üyesi **Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN**'in danışmanlığında yürüttüğü "**Örgütsel Zekâ Düzeyinin Geliştirilmesinde Sosyal Ağlardaki Etkileşimin Kullanılması**" konulu tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **14 Nisan 2015** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.


Prof. Dr. Ömer ÖZÜR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Tutanak

Hacettepe Üniversitesi Genel Sekreterlik 06100 Sıhhiye-Ankara
Telefon: 0 (312) 305 1003 - 1004 • Faks: 0 (312) 310 5532
E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr • www.hacettepe.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi için:
Yazı İşleri Müdürlüğü
0 (312) 305 1008

EK 2. UYGULAMA İZİNİ



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.5239436
Konu: Araştırma İzni

21.05.2015

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi
b) 04/05/2015 tarihli ve 808 Sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi Nilay NEYİŞCI'nin "**Örgütsel Zeka Düzeyinin Geliştirilmesinde Sosyal Ağlardaki Etkileşimin Kullanılması**" konulu tezi kapsamında uygulama yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Uygulama formunun (10 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı İle Aynıdır.

21.05.2015

Yaşar SUBAŞI
Şef

Konya yolu Başkent Öğretmenevi arkası Beşevler/ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Tel: (0312) 221 02 17/135

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden cf6e-bbc8-3165-9290-3f54 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. SOSYAL AĞ ÖLÇEĞİ

SOSYAL AĞ ANKETİ

LÜTFEN KOD ADINIZI YAZINIZ

Değerli Gönüllü Katılımcı,

Bu anketin amacı “**Örgütsel Zekâ Düzeyinin Geliştirilmesinde Sosyal Ağlardaki Etkileşimin Kullanılması**” ile ilgili bir çalışmaya veri sağlamaktır. Cevaplarınızı içinizden geldiği gibi vermeniz büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın başarısı cevaplarınızın içtenliği ve samimiliği ile önemli ölçüde ilişkilidir. Araştırmamız açısından isimlerinizin ve kimliklerinizin önemi bulunmamakta ve bu formun hiçbir yerine kimliğiniz ile ilişkilendirilecek kişisel bilgilerinizi yazmanız istenmemektedir.

Değerli zamanınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz.

Araştırmacı:

Prof. Dr. Ş. Şule ERÇETİN

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Beytepe Kampüsü, Çankaya / ANKARA

Tel: +90 312 2978550/134

ssule@hacettepe.edu.tr

Arş. Gör. Nilay NEYİŞCİ

Hacettepe Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Beytepe Kampüsü, Çankaya/ANKARA

Tel: +90 312 2978550/123

nilbasar@hacettepe.edu.tr

Yaşınız :.....

Bu okuldaki hizmet yılınız:

Öğrenim durumunuz:

Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	Diğer:
------	------------	---------------	---------	-----------------

Aşağıda birlikte belirlediğimiz kod isimleri yazılı okul çalışanları (yönetici ve öğretmenler) ile ilişkinizin bulunup bulunmadığını, bulunuyor ise var olan ilişkinin tanımlamasını (yönetsel, arkadaşlık, duygusal, öğrenciler ile ilgili konular, zümre vs...) bir kaç kelime ile yapmanız istenmektedir.

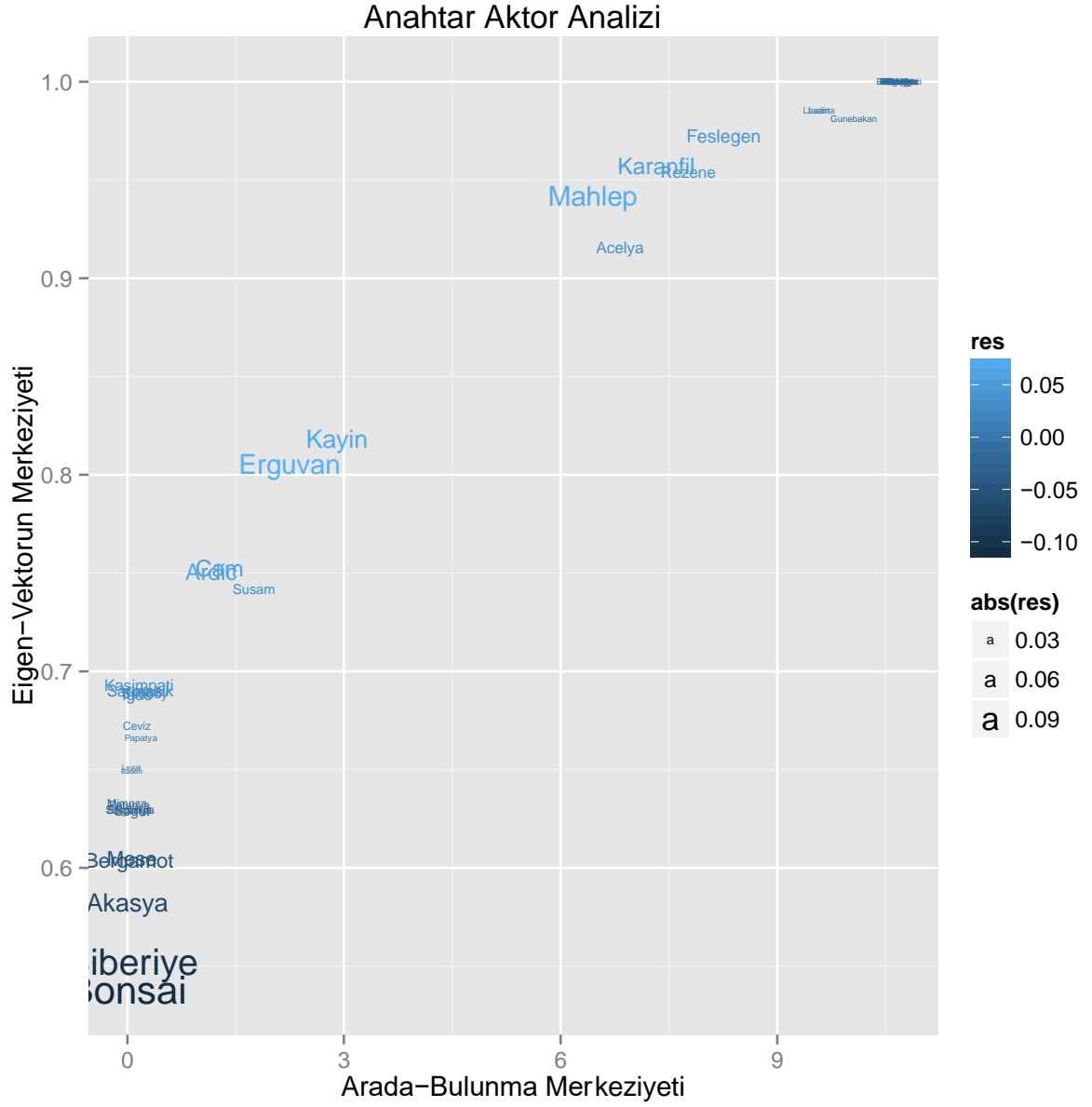
ÖRNEK

Katılımcı kod adı	İlişkim var	İlişkim yok	Var İse İlişkinizi tanımlar mısınız? (Arkadaş /İş/Tanıdık/ Akraba..vs)	Ne sıklıkla iletişim kuruyorsunuz					Etkileşimlerinizi örgütsel zekânın hangi boyutu içinde tanımlarsınız?(birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)							
				1	2	3	4	5	1:Değişen durumlara uyum sağlama I 2:Paydaşlarla etkili iletişim 3:Eylemde ve tepkide çabukluk 4:Sezebilme ve öngörebilme 5:Hayal gücünü kullanabilme ve Yaratıcılık 6:İşleyişte esnek ve rahat olabilme 7:Değişen durumlara uyum sağlama II							
Kişi A	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kişi B	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kişi C	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

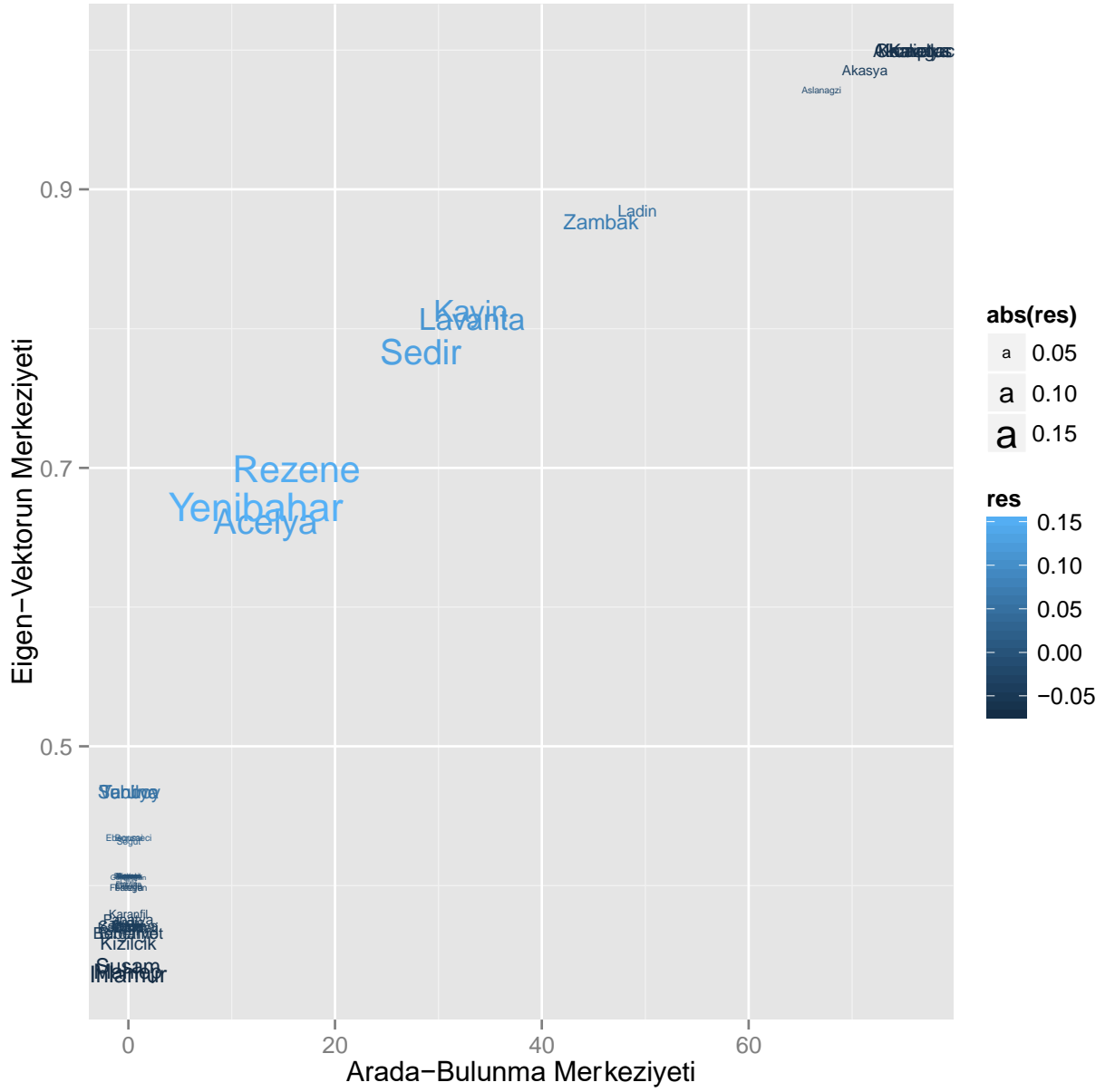
Katılımcı kod adı	İlişkim var	İlişkim yok	Var İse İlişkinizi tanımlar mısınız? (Arkadaş /İş/Tanıdık/ Akraba..vs)	Ne sıklıkla iletişim kuruyorsunuz					Etkileşimlerinizi örgütsel zekânın hangi boyutu içinde tanımlarsınız?(birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)						
				1: Yılda birden daha seyrek	2: Yılda 1 veya birkaç kez	3: Ayda 1 veya birkaç kez	4: Haftada 1 veya birkaç kez	5: Hergün	1:Değişen durumlara uyum sağlama I	2:Paydaşlarla etkili iletişim	3:Eylemde ve tepkide çabukluk	4:Sezebilme ve öngörebilme	5:Hayal gücünü kullanabilme ve Yaratıcılık	6:İşleyişte esnek ve rahat olabilme	7:Değişen durumlara uyum sağlama II
Açelya				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Akasya				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Akçaağaç				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Ardıç				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Aslanağzı				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Badem				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Begonya				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Bergamot				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Biberiye				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Bonsai				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Ceviz				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Çam				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Ebegümeci				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Erguvan				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Fesleğen				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Frezya				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Gökmar				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Günebakan				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Ihlamur				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
İğde				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Kamelya				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Karanfil				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Kasımpatı				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Kavak				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Kayın				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7

Katılımcı kod adı	İlişkim var	İlişkim yok	Var İse İlişkinizi tanımlar mısınız? (Arkadaş /İş/Tanıdık/ Akraba..vs)	Ne sıklıkla iletişim kuruyorsunuz					Etkileşimlerinizi örgütsel zekânın hangi boyutu içinde tanımlarsınız?(birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)						
				1: Yılda birden daha seyrek	2: Yılda 1 veya birkaç kez	3: Ayda 1 veya birkaç kez	4: Haftada 1 veya birkaç kez	5: Hergün	1:Değişen durumlara uyum sağlama I	2:Paydaşlarla etkili iletişim	3:Eylemde ve tepkide çabukluk	4:Sezebilme ve öngörebilme	5:Hayal gücünü kullanabilme ve Yaratıcılık	6:İşleyişte esnek ve rahat olabilme	7:Değişen durumlara uyum sağlama II
Kızılıçık				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Ladin				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Lavanta				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Leylak				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Mahlep				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Meşe				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Mimoza				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Okalıptüs				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Orkide				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Papatya				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Petunya				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Rezene				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Sardunya				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Sarmaşık				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Sedir				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Söğüt				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Susam				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Şebboy				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Tarçın				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Turunç				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Vanilya				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Yenibahar				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Zambak				1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7
Zencefil															
Zeytin															
Kızılıçık															

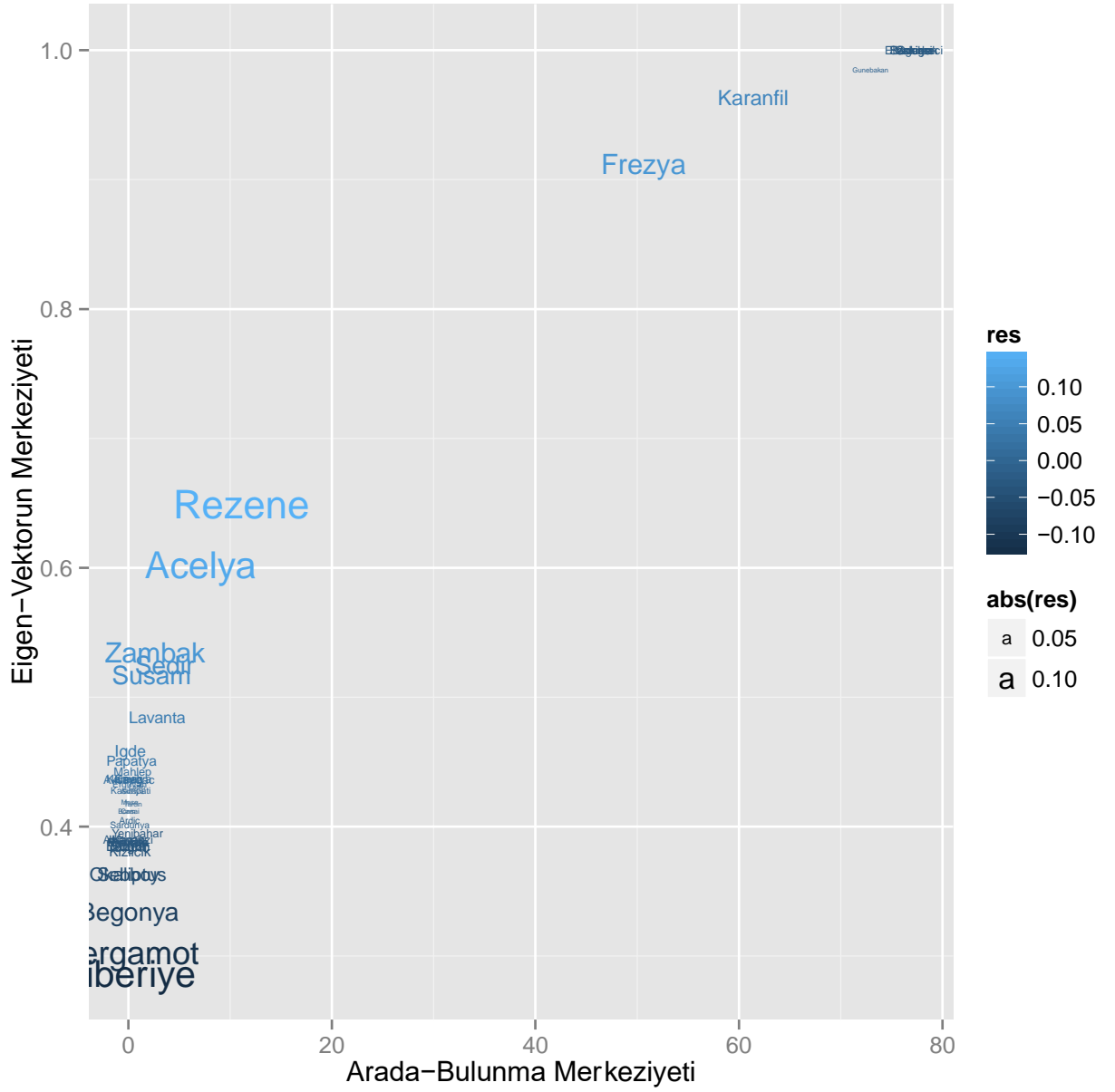
EK 4. SOSYAL AĞ ANALİZLERİ



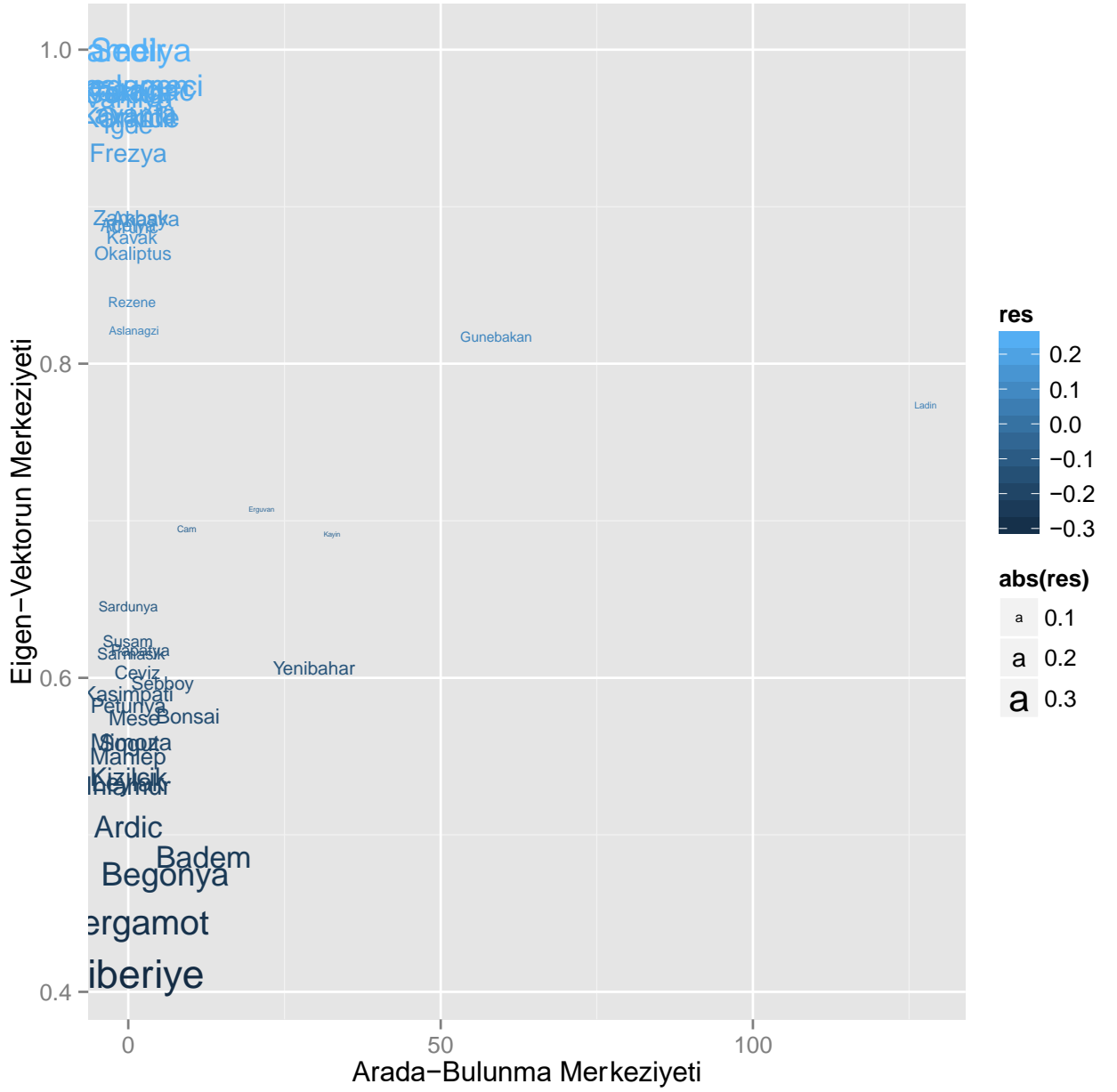
Anahtar Aktör Analizi



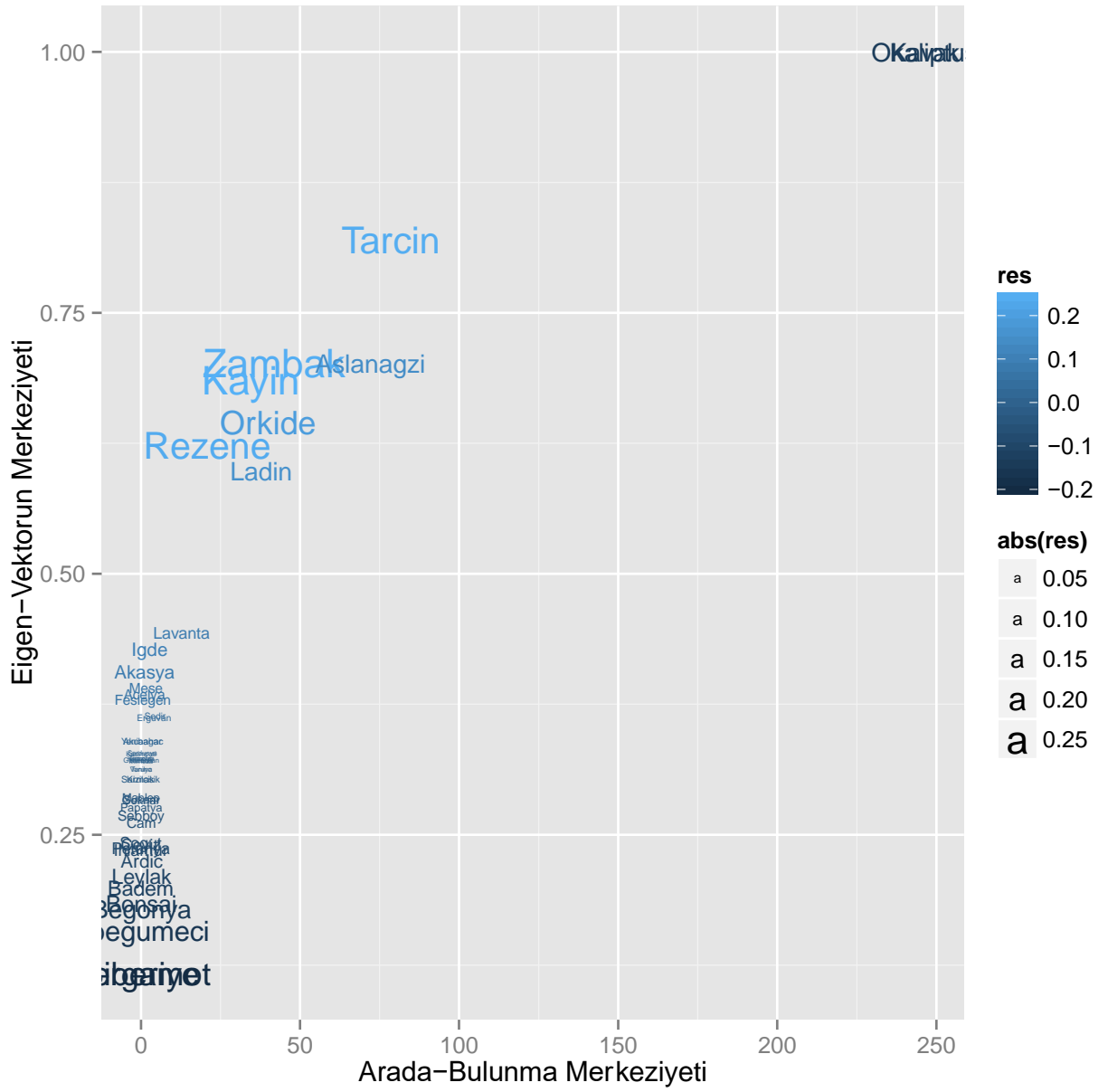
Anahtar Aktör Analizi



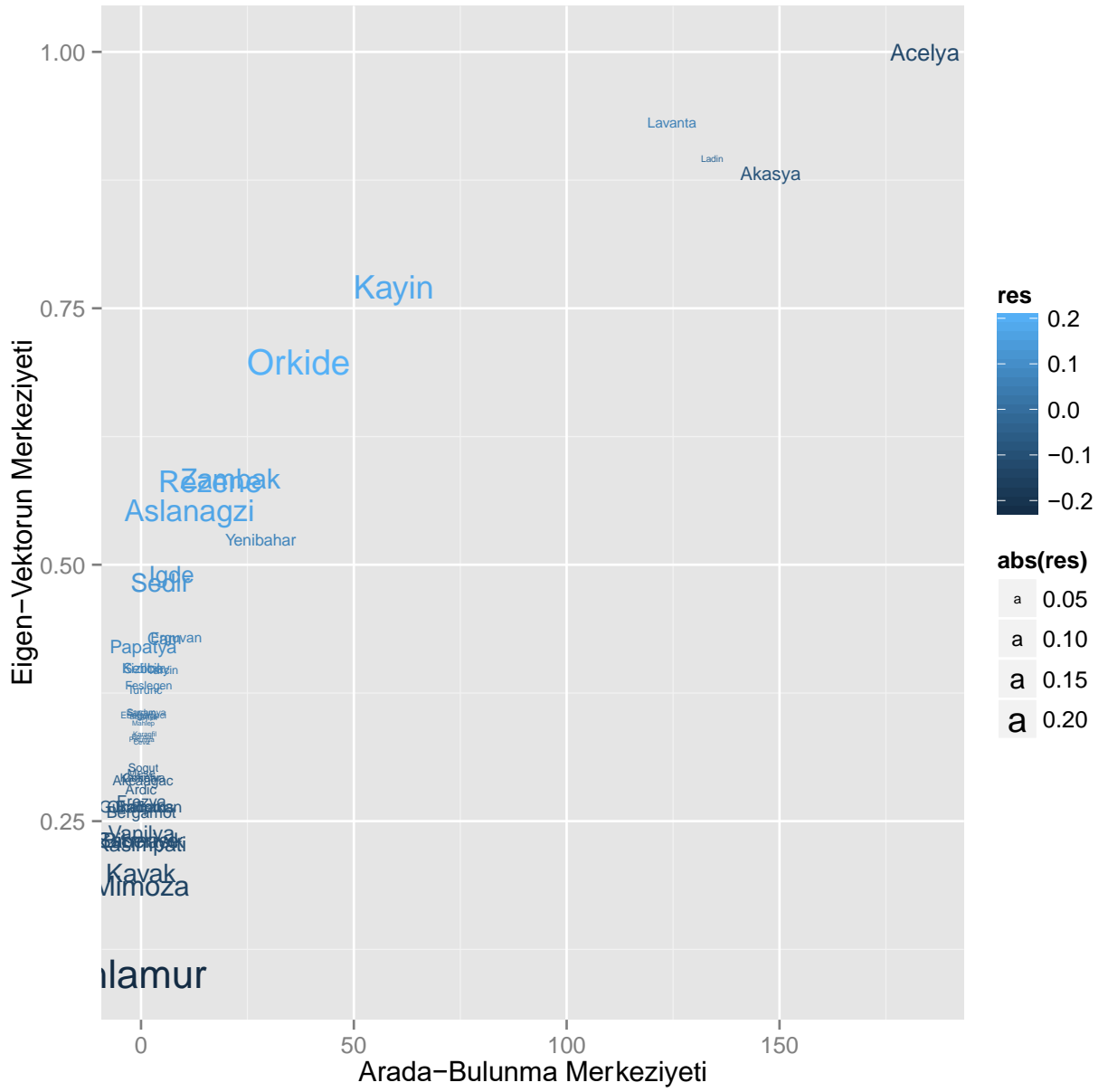
Anahtar Aktor Analizi



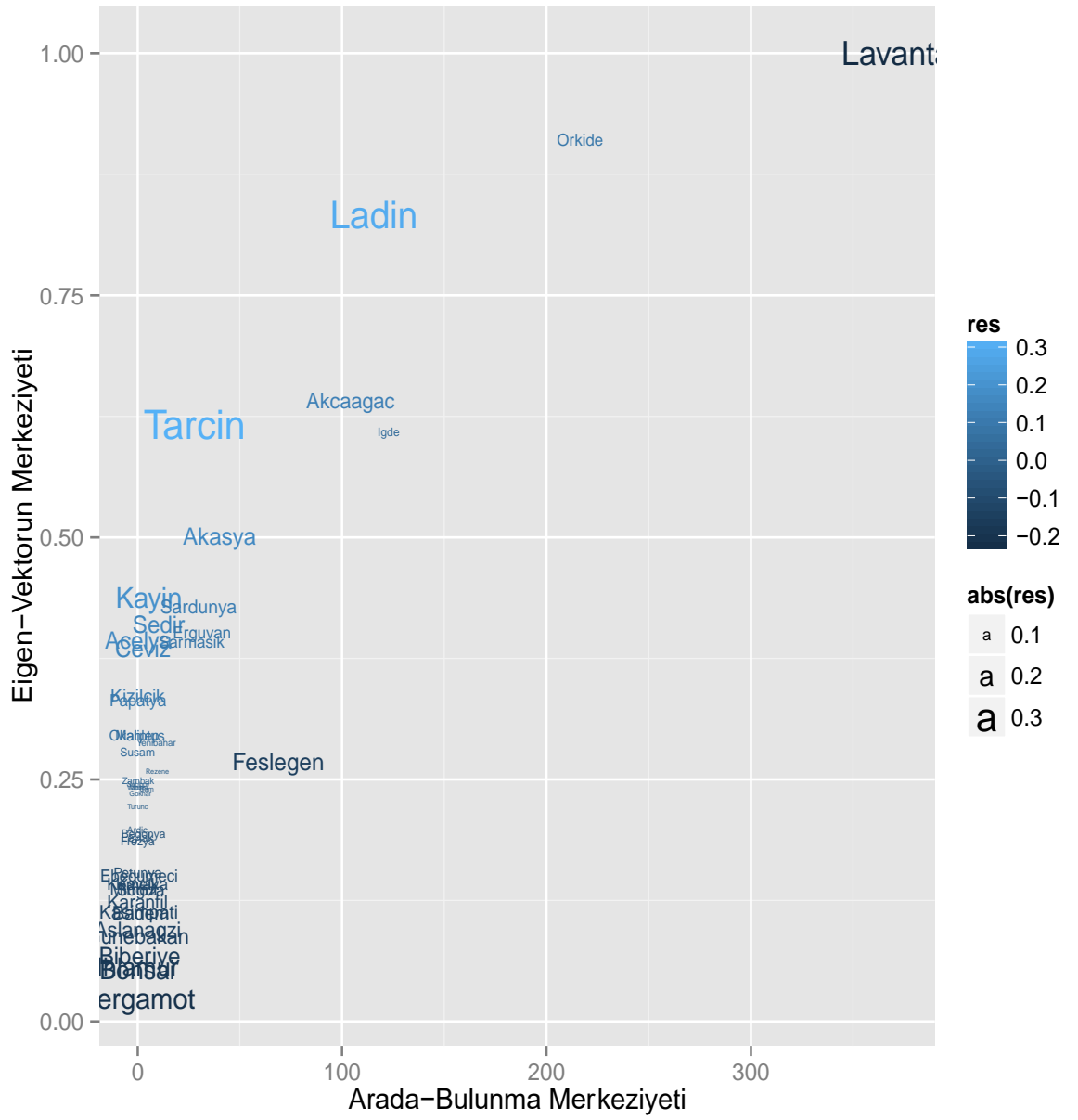
Anahtar Aktör Analizi



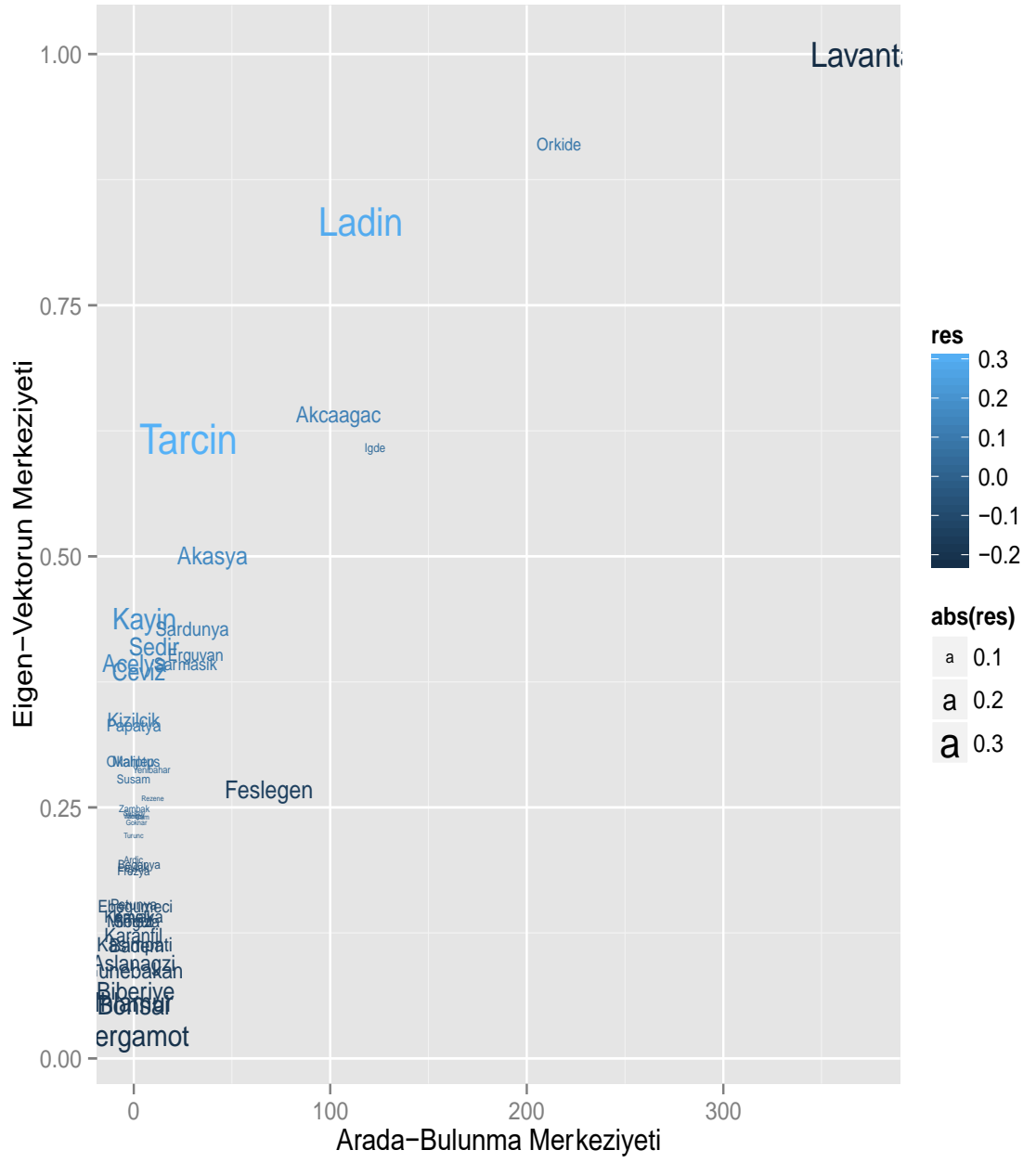
Anahtar Aktör Analizi



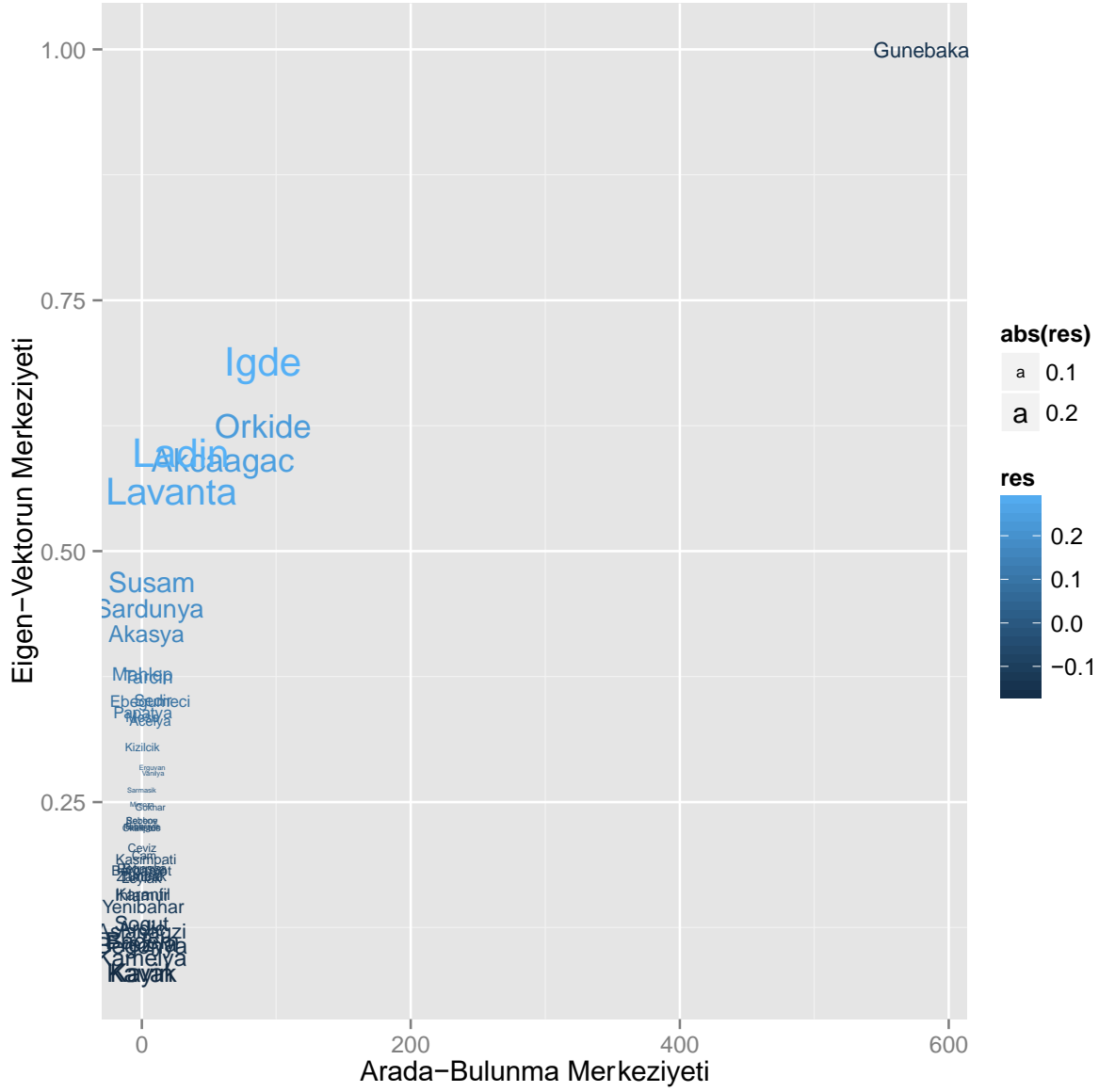
Anahtar Aktör Analizi



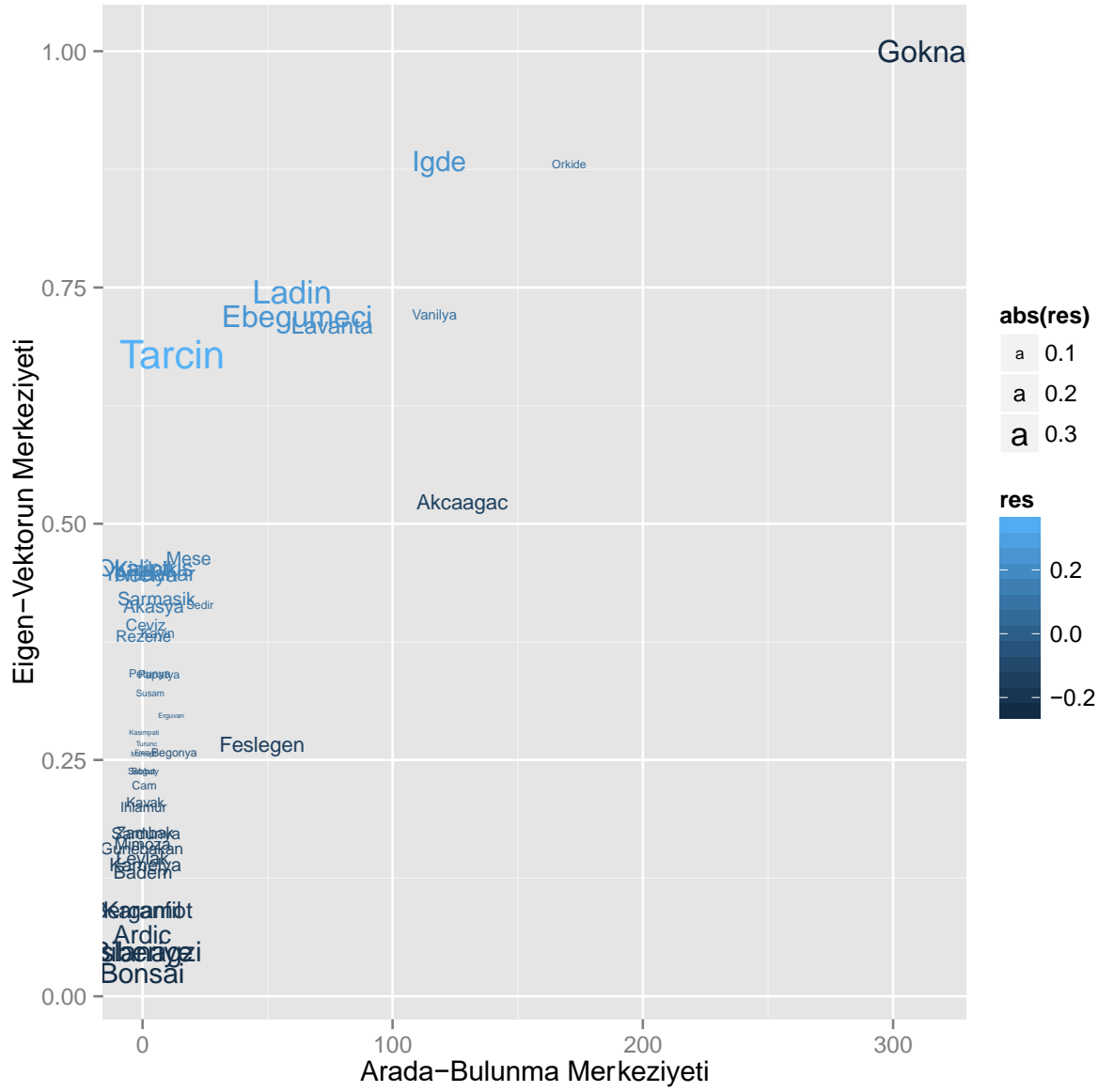
Anahtar Aktör Analizi



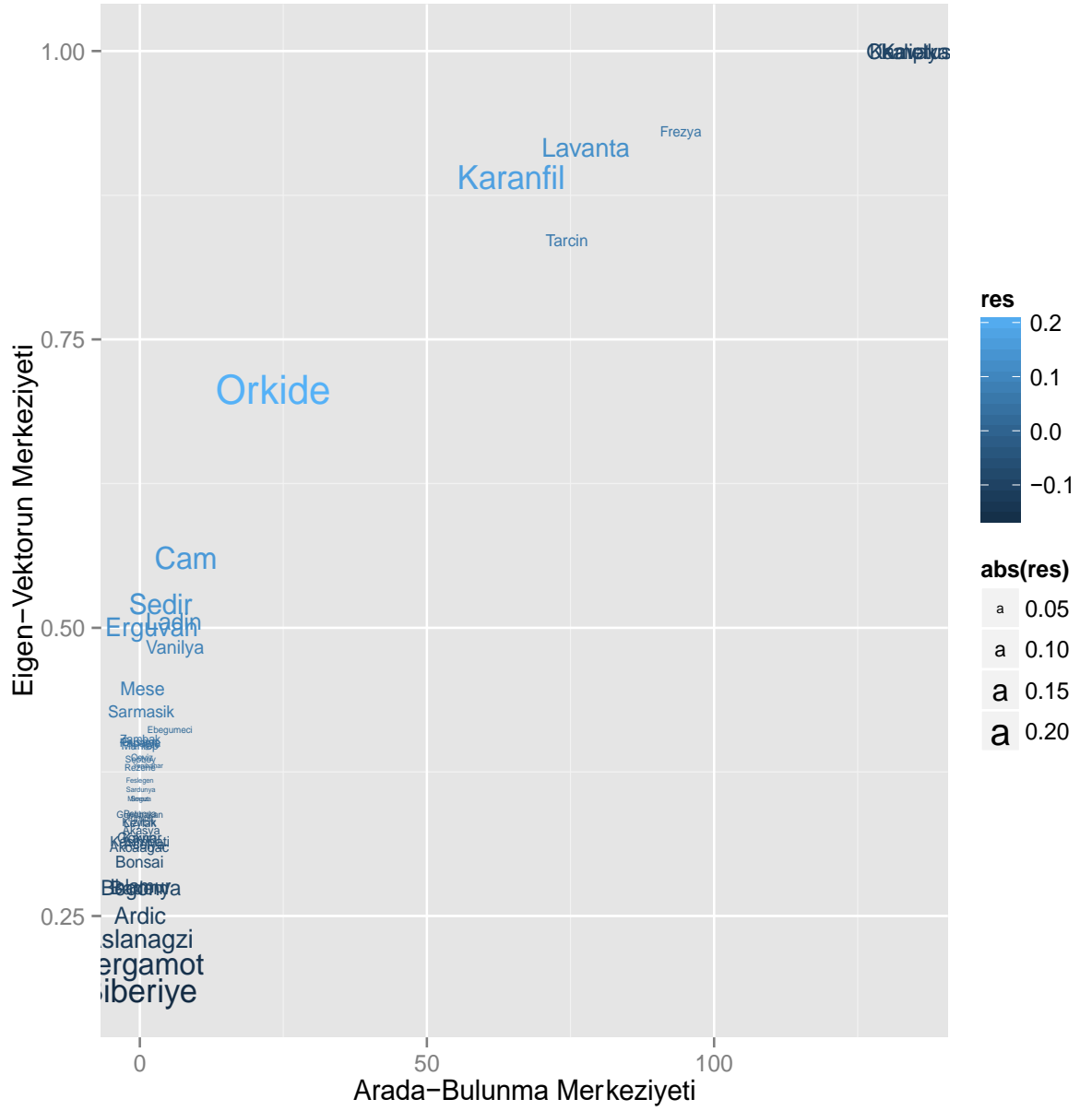
Anahtar Aktor Analizi



Anahtar Aktör Analizi



Anahtar Aktor Analizi



EK 5. ÖRGÜTSEL ZEKÂ ANALİZLERİ

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test-BRANS

Brans		BolumA	BolumB	BolumC	BolumD	BolumE	BolumF	BolumG	Toplam	
1.00	N	5	5	5	5	5	5	5	5	
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4.2000	3.5833	3.9600	3.9400	3.7000	3.7200	3.7810	3.8406
		Std. Deviation	.54518	.56211	.74027	.59414	.89530	1.00598	.72578	.68252
	Most Extreme Differences	Absolute	.203	.323	.173	.218	.183	.220	.244	.218
		Positive	.203	.229	.173	.218	.183	.220	.244	.218
		Negative	-.157	-.323	-.122	-.141	-.175	-.209	-.193	-.172
	Kolmogorov-Smirnov Z	.455	.723	.387	.488	.409	.491	.545	.488	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.986	.672	.998	.971	.996	.969	.927	.971	
	2.00	N	3	3	3	3	3	3	3	3
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.3333	3.5556	3.4000	3.7333	3.8750	3.6000	3.6984
Std. Deviation			.76376	.69887	.52915	.41633	.33072	.69282	.73822	.56402
Most Extreme Differences		Absolute	.253	.364	.314	.292	.314	.385	.177	.249
		Positive	.196	.262	.314	.292	.225	.282	.177	.195
		Negative	-.253	-.364	-.225	-.212	-.314	-.385	-.175	-.249
Kolmogorov-Smirnov Z		.438	.630	.544	.506	.544	.667	.307	.431	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.991	.822	.929	.960	.929	.766	1.000	.992	
3.00		N	9	9	9	9	9	9	9	9
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.6667	3.7407	3.9111	3.7889	3.5972	3.8444	3.8995
	Std. Deviation		.90906	.83588	.53955	.56001	.66667	.58119	.46011	.49177
	Most Extreme Differences	Absolute	.205	.361	.171	.215	.294	.226	.253	.277
		Positive	.180	.239	.101	.143	.164	.197	.148	.156
		Negative	-.205	-.361	-.171	-.215	-.294	-.226	-.253	-.277
	Kolmogorov-Smirnov Z	.615	1.083	.513	.644	.883	.678	.759	.832	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.844	.191	.955	.801	.416	.748	.611	.493	
	4.00	N	6	6	6	6	6	6	6	6
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4.1944	4.0417	4.2667	4.4333	4.0417	3.5000	4.0476
Std. Deviation			.65334	.76875	.45019	.42269	.51640	.96125	.69726	.53740
Most Extreme Differences		Absolute	.284	.182	.226	.210	.199	.365	.194	.217
		Positive	.284	.182	.226	.210	.199	.175	.194	.152
		Negative	-.225	-.182	-.150	-.199	-.146	-.365	-.181	-.217
Kolmogorov-Smirnov Z		.695	.445	.552	.513	.487	.895	.475	.531	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.720	.989	.920	.955	.972	.400	.978	.940	
5.00		N	4	4	4	4	4	4	4	

Brans		BolumA	BolumB	BolumC	BolumD	BolumE	BolumF	BolumG	Toplam		
	Normal	Mean	2.7917	2.9792	3.2000	3.2750	3.2500	3.3500	3.1786	3.1463	
	Parameters ^{a,b}	Std. Deviation	.15957	.39893	.28284	.46458	.58630	.37859	.26761	.20791	
		Absolute	.283	.271	.260	.258	.166	.303	.188	.290	
	Most Extreme Differences	Positive	.283	.187	.240	.180	.166	.255	.188	.223	
		Negative	-.217	-.271	-.260	-.258	-.150	-.303	-.153	-.290	
	Kolmogorov-Smirnov Z		.567	.542	.520	.516	.331	.605	.375	.580	
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.905	.931	.949	.953	1.000	.858	.999	.889	
	N		2	2	2	2	2	2	2	2	
	6.00	Normal	Mean	4.1667	4.4583	4.5000	4.6000	4.3125	3.7000	3.9286	4.2380
		Parameters ^{a,b}	Std. Deviation	.23570	.17678	.14142	.00000 ^c	.26517	.42426	.57242	.25939
Absolute			.260	.260	.260		.260	.260	.260	.260	
Most Extreme Differences		Positive	.260	.260	.260		.260	.260	.260	.260	
		Negative	-.260	-.260	-.260		-.260	-.260	-.260	-.260	
Kolmogorov-Smirnov Z			.368	.368	.368		.368	.368	.368	.368	
Asymp. Sig. (2-tailed)			.999	.999	.999		.999	.999	.999	.999	
N			3	3	3	3	3	3	3	3	
7.00		Normal	Mean	4.5000	4.3056	4.4667	4.3333	4.2917	4.2667	4.0317	4.3137
		Parameters ^{a,b}	Std. Deviation	.44096	.54220	.50332	.76376	.68845	.61101	.66723	.55437
	Absolute		.314	.187	.219	.253	.191	.253	.186	.179	
	Most Extreme Differences	Positive	.225	.181	.219	.196	.191	.196	.186	.178	
		Negative	-.314	-.187	-.189	-.253	-.182	-.253	-.180	-.179	
	Kolmogorov-Smirnov Z		.544	.324	.380	.438	.330	.438	.322	.310	
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.929	1.000	.999	.991	1.000	.991	1.000	1.000	

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

c. The distribution has no variance for this variable. One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test cannot be performed.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test-OKULDAKİ HİZMET YILI

OHY		BolumA	BolumB	BolumC	BolumD	BolumE	BolumF	BolumG	Toplam		
	N	10	10	10	10	10	10	10	10		
1.00	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.8333	3.7833	3.8000	3.8300	3.8000	3.9200	3.7714	3.8197	
		Std. Deviation	.91625	.89598	.73030	.74692	.74115	.46380	.59000	.65039	
	Most Extreme Differences	Absolute	.199	.185	.208	.129	.207	.255	.163	.137	
		Positive	.199	.136	.115	.121	.172	.255	.163	.117	
		Negative	-.172	-.185	-.208	-.129	-.207	-.150	-.145	-.137	
	Kolmogorov-Smirnov Z	.628	.586	.657	.409	.654	.806	.514	.433		
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.825	.883	.780	.996	.786	.534	.954	.992		
		N	11	11	11	11	11	11	11	11	
	2.00	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.6061	3.4848	3.9636	3.9636	3.6136	3.4182	3.7229	3.6818
			Std. Deviation	.89527	.67784	.56440	.51821	.62112	.93147	.63952	.55221
Most Extreme Differences		Absolute	.180	.192	.156	.149	.169	.201	.213	.161	
		Positive	.117	.134	.156	.134	.155	.201	.200	.161	
		Negative	-.180	-.192	-.117	-.149	-.169	-.123	-.213	-.119	
Kolmogorov-Smirnov Z		.597	.638	.517	.495	.559	.667	.707	.534		
Asymp. Sig. (2-tailed)		.868	.810	.952	.967	.913	.765	.700	.938		
		N	11	11	11	11	11	11	11	11	
3.00		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4.0152	4.0076	4.0364	4.0909	3.9545	3.8000	3.9437	3.9783
			Std. Deviation	.58904	.60145	.61200	.61556	.64535	.59330	.58817	.52893
	Most Extreme Differences	Absolute	.217	.258	.113	.116	.255	.268	.174	.241	
		Positive	.147	.123	.096	.101	.112	.186	.118	.168	
		Negative	-.217	-.258	-.113	-.116	-.255	-.268	-.174	-.241	
	Kolmogorov-Smirnov Z	.720	.856	.374	.384	.847	.890	.579	.799		
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.678	.456	.999	.998	.470	.407	.891	.545		

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test-OGRENİM DURUMU

OD		BolumA	Bolum B	Bolum C	Bolum D	Bolum E	Bolum F	Bolum G	Topla m	
1.00	N	29	29	29	29	29	29	29	29	
	Normal Parameters ^a ,	Mean	3.8218	3.7529	3.9517	3.9448	3.7716	3.7241	3.8473	3.8306
	b	Std. Deviation	.78292	.73850	.62485	.62197	.68634	.71197	.60010	.57087
	Most Extreme Differences	Absolute Positive	.176	.208	.117	.087	.140	.189	.121	.129
		Negative	-.176	-.208	-.117	-.087	-.140	-.189	-.121	-.112
	Kolmogorov-Smirnov Z		.949	1.123	.630	.469	.752	1.020	.653	.693
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.329	.161	.822	.980	.624	.249	.788	.722
	N		3	3	3	3	3	3	3	3
	Normal Parameters ^a ,	Mean	3.7778	3.8056	3.8000	4.1667	3.9583	3.5333	3.4921	3.7905
	b	Std. Deviation	1.1824	.91414	.72111	.66583	.40182	.80829	.52453	.71027
2.00	Most Extreme Differences	Absolute Positive	.241	.385	.276	.358	.328	.232	.191	.312
		Negative	-.241	-.385	-.276	-.358	-.328	-.192	-.191	-.312
	Kolmogorov-Smirnov Z		.418	.667	.478	.621	.567	.402	.330	.540
	Asymp. Sig. (2-tailed)		.995	.766	.976	.836	.904	.997	1.000	.933

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test-CİNSİYET

Cinsiyet		BolumA	BolumB	BolumC	BolumD	BolumE	BolumF	BolumG	Toplam	
1.0 0	N	28	28	28	28	28	28	28	28	
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.7976	3.7560	3.9643	3.9750	3.8036	3.7143	3.8367	3.8353
		Std. Deviation	.83192	.75425	.63258	.63749	.68670	.72710	.60892	.58680
		Absolute Most Extreme Differences	.203	.227	.130	.087	.148	.152	.111	.159
		Positive	.092	.079	.069	.058	.080	.133	.103	.137
		Negative	-.203	-.227	-.130	-.087	-.148	-.152	-.111	-.159
	Kolmogorov-Smirnov Z	1.075	1.202	.686	.461	.785	.803	.588	.839	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.198	.111	.734	.984	.569	.539	.880	.482	
	N	4	4	4	4	4	4	4	4	
	2.0 0	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.9583	3.7708	3.7500	3.9000	3.6875	3.6500	3.6548
Std. Deviation			.62915	.72768	.59722	.53541	.52540	.66081	.53222	.52439
Absolute Most Extreme Differences			.267	.245	.162	.272	.203	.220	.242	.237
		Positive	.267	.220	.145	.272	.155	.160	.197	.158
		Negative	-.233	-.245	-.162	-.212	-.203	-.220	-.242	-.237
Kolmogorov-Smirnov Z		.534	.490	.324	.545	.405	.440	.483	.475	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.938	.970	1.000	.928	.997	.990	.974	.978	

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test-HIZMET YILI

Hizmet		BolumA	BolumB	BolumC	BolumD	BolumE	BolumF	BolumG	Toplam	
1.00	N	4	4	4	4	4	4	4	4	
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4.2083	3.8750	3.7000	3.8000	3.7500	4.0500	3.9881	3.9102
		Std. Deviation	1.06610	1.04194	.60000	.77028	.54006	.41231	.62255	.69132
	Most Extreme Differences	Absolute	.297	.266	.441	.352	.250	.302	.242	.281
		Positive	.229	.179	.309	.182	.177	.228	.242	.227
		Negative	-.297	-.266	-.441	-.352	-.250	-.302	-.227	-.281
	Kolmogorov-Smirnov Z	.593	.532	.883	.705	.500	.604	.485	.563	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.873	.940	.417	.703	.964	.859	.973	.909	
	2.00	N	9	9	9	9	9	9	9	9
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.7407	3.6389	4.0222	3.9778	3.6806	3.2667	3.5132
Std. Deviation			.61300	.62361	.53333	.63988	.75548	.85440	.64452	.57264
Most Extreme Differences		Absolute	.219	.243	.128	.167	.167	.152	.271	.180
		Positive	.132	.243	.128	.167	.167	.152	.271	.180
		Negative	-.219	-.153	-.122	-.131	-.137	-.118	-.173	-.122
Kolmogorov-Smirnov Z		.658	.730	.385	.501	.501	.456	.814	.540	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.779	.660	.998	.963	.963	.985	.522	.932	
3.00		N	19	19	19	19	19	19	19	19
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.7719	3.7895	3.9474	3.9947	3.8487	3.8421	3.9198
	Std. Deviation		.84476	.75939	.68262	.60871	.66612	.60948	.54481	.56995
	Most Extreme Differences	Absolute	.185	.303	.126	.106	.147	.187	.190	.164
		Positive	.089	.132	.126	.054	.088	.187	.103	.121
		Negative	-.185	-.303	-.118	-.106	-.147	-.157	-.190	-.164
	Kolmogorov-Smirnov Z	.808	1.322	.551	.461	.642	.816	.829	.717	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.531	.061	.922	.984	.804	.518	.498	.683	

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test-YAŞ

YYas		BolumA	BolumB	BolumC	BolumD	BolumE	BolumF	BolumG	Toplam	
1.00	N	8	8	8	8	8	8	8	8	
	Normal Parameters ^{a,b}	Mean	4.1458	3.9583	4.0000	4.1375	3.9531	3.8000	3.9643	3.9942
		Std. Deviation	.75297	.84163	.61412	.67599	.60111	.86189	.64279	.62129
	Most Extreme Differences	Absolute	.173	.230	.250	.294	.186	.196	.140	.231
		Positive	.128	.149	.250	.122	.186	.123	.128	.118
		Negative	-.173	-.230	-.250	-.294	-.156	-.196	-.140	-.231
	Kolmogorov-Smirnov Z	.490	.651	.707	.833	.525	.555	.396	.653	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.970	.790	.699	.492	.945	.918	.998	.787	
	2.00	N	8	8	8	8	8	8	8	8
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.4167	3.3333	3.9750	3.8000	3.5313	3.4750	3.5655
Std. Deviation			.84984	.59094	.45904	.51824	.60041	.81372	.58953	.43731
Most Extreme Differences		Absolute	.254	.194	.188	.155	.312	.189	.185	.179
		Positive	.189	.130	.168	.150	.184	.189	.185	.179
		Negative	-.254	-.194	-.188	-.155	-.312	-.186	-.144	-.136
Kolmogorov-Smirnov Z		.718	.549	.532	.438	.883	.534	.524	.506	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.681	.924	.940	.991	.417	.938	.947	.960	
3.00		N	4	4	4	4	4	4	4	4
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.9167	4.0000	4.0500	3.9750	3.9375	3.6000	3.8452
	Std. Deviation		.94771	.84163	.71880	.49244	.46211	.54160	.61029	.63226
	Most Extreme Differences	Absolute	.420	.404	.333	.230	.251	.394	.380	.332
		Positive	.269	.244	.222	.230	.251	.230	.212	.206
		Negative	-.420	-.404	-.333	-.189	-.172	-.394	-.380	-.332
	Kolmogorov-Smirnov Z	.840	.808	.665	.460	.501	.788	.760	.664	
	Asymp. Sig. (2-tailed)	.481	.531	.768	.984	.963	.564	.611	.770	
	4.00	N	5	5	5	5	5	5	5	5
		Normal Parameters ^{a,b}	Mean	3.7000	3.4833	3.5200	3.7000	3.4250	3.6000	3.7333
Std. Deviation			1.02334	1.03649	.87864	.76485	.87321	.54772	.70999	.77491
Most Extreme Differences		Absolute	.201	.220	.264	.300	.145	.167	.257	.241
		Positive	.201	.220	.264	.300	.123	.137	.257	.241
		Negative	-.183	-.152	-.206	-.147	-.145	-.167	-.167	-.167
Kolmogorov-Smirnov Z		.451	.492	.590	.671	.324	.374	.575	.540	
Asymp. Sig. (2-tailed)		.987	.969	.878	.759	1.000	.999	.895	.933	
5.00		N	7	7	7	7	7	7	7	7
		Mean	3.9286	4.0714	4.0571	4.1429	4.0714	4.0000	3.9660	4.0339

YYas		BolumA	BolumB	BolumC	BolumD	BolumE	BolumF	BolumG	Toplam
Normal	Std.								
<u>Parameters^{a,b}</u>	Deviation	.53452	.10125	.60788	.66797	.68411	.64291	.52360	.44943
Most Extreme	Absolute	.304	.331	.121	.248	.244	.235	.240	.167
Differences	Positive	.304	.331	.121	.121	.161	.214	.124	.144
	Negative	-.211	-.240	-.100	-.248	-.244	-.235	-.240	-.167
Kolmogorov-Smirnov Z		.804	.876	.321	.657	.646	.622	.635	.442
Asymp. Sig. (2-tailed)		.537	.426	1.000	.781	.798	.834	.814	.990

a. Test distribution is Normal.

b. Calculated from data.

EK 6. ORJİNALLİK RAPORU

Turnitin Doküman Görüntüleyici - Google Chrome
https://www.turnitin.com/dv?s=1&o=593767084&u=1038110936&lang=tr&

tez tez - TESLİM TARİHİ01-Eki-2015 Roadmap 2 / 2

Originality GradeMark PeerMark SOSYAL AĞ ETKİLEŞİMİNİN NİLAY NEYİŞÇİ TARAFINDAN turnitin %11 BENZER 0 ÜZERİNDEN

SOSYAL AĞ ETKİLEŞİMİNİN ÖRGÜTSEL ZEKA DÜZEYİNE ETKİSİ

THE EFFECT OF SOCIAL NETWORK INTERACTIONS ON DEVELOPMENT OF ORGANIZATIONAL INTELLIGENCE

Nilay NEYİŞÇİ

Hacettepe Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
Bilim Dalı İçin Öngördüğü
Doktora Tezi
olarak hazırlanmıştır.

Eşleşmeyi Gözden Geçir

1	stu.inonu.edu.tr	Internet kaynağı	%>
2	sites.khas.edu.tr	Internet kaynağı	%1
3	egitimsokagi-habitus.bl...	Internet kaynağı	%1
4	w3.beun.edu.tr	Internet kaynağı	%<1
5	sosyaldergi.usak.edu.tr	Internet kaynağı	%<1
6	www.sosbe.anadolu.e...	Internet kaynağı	%<1
7	www.lrfanerdogan.com	Internet kaynağı	%<1
8	www.metinusta.net	Internet kaynağı	%<1
9	www.tebd.gazi.edu.tr	Internet kaynağı	%<1
10	ÖZDEMİR, Aytül Ayşe...	Yayın	%<1
11	www.pegem.net	Internet kaynağı	%<1
12	acikarsiv.atauni.edu.tr	Internet kaynağı	%<1
13	www.lsgucdergi.org	Internet kaynağı	%<1

SAYFA: 1 / 140 Sait-Metin Raporu

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

<i>Adı Soyadı</i>	Nilay NEYİŞÇİ
<i>Doğum Yeri</i>	Kütahya
<i>Doğum Tarihi</i>	1981

Eğitim Durumu

<i>Lise</i>	Yunus Emre Anadolu Lisesi/İzmir	1999
<i>Lisans</i>	Sosyoloji/Orta Doğu Teknik Üniversitesi/Ankara	
<i>Yüksek Lisans</i>	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi/Hacettepe Üniversitesi/ Ankara	2008
<i>Yabancı Dil</i>	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (Orta)	

İş Deneyimi

<i>Stajlar</i>		
<i>Projeler</i>		
<i>Çalıştığı Kurumlar</i>	Hacettepe Üniversitesi	2005

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

- *Erçetin, Ş., & Neyişçi, N. (2015). Social Networks: Connections in Structures. In Ş. Ş. Erçetin & S. Banerjee (Eds.), Chaos, Complexity and Leadership 2013 (pp. 299-303): Springer International Publishing. ISBN: 978-3-319-09709-1
- *Neyişçi, N., & Potas, N. (2014). Graduate Students' Levels of Coping with Uncertainty: Hacettepe and Gazi University Sample. In Ş. Erçetin, & S. Banerjee (Eds.) Chaos and Complexity Theory in World Politics (pp. 201-209). Hershey, PA: Information Science Reference. doi:10.4018/978-1-4666-6070-0.ch012
- *Neyişçi, N., & Potas, N. (2014a). Avoidance Behaviors of School Managers in Uncertain and Chaotic Environments. In S. Banerjee & Ş. Ş. Erçetin (Eds.), Chaos, Complexity and Leadership 2012 (pp. 219-227): Springer Netherlands. ISBN: 978-94-007-7361-5
- *Neyişçi, N., & Potas, N. (2014b). New Leadership Paradigms in the Complexity Science. In S. Banerjee & Ş. Ş. Erçetin (Eds.), Chaos, Complexity and Leadership 2012 (pp. 229-233): Springer Netherlands. ISBN: 978-94-007-7361-5
- *Erçetin, Ş.Ş. & Başar Neyişçi, N. (2008) "Violence in Schools... Teacher Training... Action Research" World Applied Sciences 3,1: 18-24
- *Neyişçi, N., Erçetin, Ş.Ş. (2009) The Level of the Trained School Principals' Fullfilment of Uncertainty Behaviors Within the Strengthening Vocational Education and Training (SVET) System, Humanity & Social Sciences Journal. 4,1: 83-89
- *Bayacan, P., Başar, N. & Kavak, Y.(2007). Türkiye'de öğretmenlerin hizmetiçi eğitim uygulamaları ve yaşanan sorunlar. International Teacher Education Policies and Issues Symposium . Hacettepe University Faculty of Education - Azerbaijan State Pedagogy University, Baku, May 12-14

*Baskan, G.A. & Neyişci, N. (2010). in ve Hindistan'da Yükseköğretim Eğitimin Genel Amaçları ve Eğitim Reformları Alarından Karşılaştırılması, Uluslararası ğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi - Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Beytepe- Ankara, 16-18 Mayıs 2010

*Potas, N. & Neyişci, N. (2012). Leadership in School Management in the Storm of Uncertainty. International Counseling And Education Conference (ICEC 2012), İstanbul, May 2012

İletişim

e-Posta Adresi	nilbasar@hacettepe.edu.tr

Jüri Tarihi	05.10.2015
--------------------	------------