



**ORTAOKULLARIN ENTELEKTÜEL SERMAYE DÜZEYLERİ İLE
LİDERLİK KAPASİTELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

Ayşenur Eren Çetiner

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ayşenur
Soyadı : EREN ÇETİNER
Bölümü : Eğitim Yönetimi
İmza :
Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Ortaokulların Entelektüel Sermaye Düzeyleri ile Liderlik Kapasiteleri Arasındaki İlişki

İngilizce Adı : The Relationship Between Intellectual Capital Levels and Leadership Capacities of Middle Schools

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Ayşenur EREN ÇETİNER

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ayşenur EREN ÇETİNER tarafından hazırlanan “Ortaokulların Entelektüel Sermaye Düzeyleri ile Liderlik Kapasiteleri Arasındaki İlişki” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Figen EREŞ

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Vicdan ALTINOK

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 02/09/2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Kızım Umay'a

TEŞEKKÜR

Bu tezin tamamlanmasında bana destek ve yardımlarını esirgemeyen, tecrübesi ve bilgi birikimi ile tezin son haline gelmesinde büyük emeği olan saygıdeğer danışman hocam Prof. Dr. Figen EREŞ'e teşekkür ederim.

Görüş ve önerileriyle bu teze katkı sağlayan değerli hocalarım Doç. Dr. Vicdan ALTINOK ve Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Akademik ve sosyal hayatımın her anında yanımda olan ve beni destekleyen sevgili aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak tezin hazırlanması aşamasında bana desteğini esirgemeyen sevgili eşim Dr. Hakan ÇETİNER'e sevgi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

ORTAOKULLARIN ENTELEKTÜEL SERMAYE DÜZEYLERİ İLE LİDERLİK KAPASİTELERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

(Yüksek Lisans Tezi)

Ayşenur Eren Çetiner

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül, 2021

ÖZ

Bu çalışmada ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ile liderlik kapasiteleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler katılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak toplam 528 öğretmenin anket formu analiz edilmiştir. Çalışmada ortaokulların entelektüel sermaye düzeylerini ve liderlik kapasitelerini belirlemek için Stewart (1997) tarafından işletmeler için geliştirilen, okula ve Türkçeye uyarlaması Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından yapılan “Entelektüel Sermaye Ölçeği” ile Lambert (2003) tarafından geliştirilen Kılınç, Büyüköztürk ve Altun (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği (OLKÖ)” kullanılmıştır. Ortaokulların entelektüel sermaye düzeyi ve liderlik kapasitelerine yönelik öğretmen görüşleri yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma hesaplamaları olarak sunulmuş ve araştırmanın alt problemlerinin sınanması için parametrik test tekniklerinden t-testi, tek yönlü varyans analizi ve çoklu korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca entelektüel sermaye ve alt boyutlarının liderlik kapasitesi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ortaokulların entelektüel sermaye düzeyine ilişkin öğretmen algılarının “katılıyorum”, liderlik kapasitelerine ilişkin algılarının ise “Bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ortaokulların

insan sermayesi alt boyutuna ilişkin algılarında eğitim durumuna göre, iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutuna yönelik algılarında ise branş değişkenine göre belirgin bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca entelektüel sermaye ile liderlik kapasitesi ve tüm alt boyutlarına ilişkin algılarda öğretmenlerin görev yaptığı ortaokulların bulunduğu ilçelere göre belirgin farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ile liderlik kapasiteleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilerek, entelektüel sermayenin liderlik kapasitesinin anlamlı bir yordayıcısı ve liderlik kapasitesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Anahtar Kelimeler: Entelektüel sermaye, liderlik kapasitesi, devlet ortaokulları.

Sayfa Adedi: xiv + 150

Danışman: Prof. Dr. Figen EREŞ

THE RELATIONSHIP BETWEEN INTELLECTUAL CAPITAL LEVELS AND LEADERSHIP CAPACITIES OF MIDDLE SCHOOLS

(M.S. Thesis)

Ayşenur Eren Çetiner

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2021

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the relationship between intellectual capital levels and leadership capacities of middle schools. Teachers working in state middle schools in Ankara province Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan and Yenimahalle districts participated in the research carried out in the relational screening model in the 2020-2021 academic year. A total of 528 teachers' questionnaires were analyzed using the stratified sampling method. To determine the intellectual capital levels and leadership capacities of middle schools; “Intellectual Capital Scale” developed by Stewart (1997) for businesses and adapted to school and Turkish by Karakuş and Çobanoğlu (2013) and the “Leadership Capacity Scale in Schools (OLKS)” developed by Lambert (2003) and adapted into Turkish by Kılınç, Büyüköztürk and Altun (2014) was used in the study. Teachers' views on the intellectual capital levels and leadership capacities of middle schools are presented as percentage, frequency, mean and standard deviation calculations and in order to solve the sub-problems of the study one-Way Analysis of Variance, t test and multiple correlation analysis from parametric tests were used. In addition, simple linear regression analysis was applied to determine the effect of intellectual capital and its sub-dimensions on leadership capacity. As a result of the research, it was concluded that the perceptions of teachers regarding the intellectual capital level of state middle schools are at the level of "I agree" and their perceptions of their leadership capacity are at the level of "We have made good progress in this

direction". There is a significant difference between the education level and the human capital sub-dimension, branch and cooperation and joint responsibility. In addition, it has been determined that there is a significant difference in the perceptions of intellectual capital and leadership capacity and all its sub-dimensions, according to the districts where the middle schools are located. There is a meaningful positive correlation between intellectual capital levels and leadership capacities of middle schools in the study. According to the results of regression analysis, it is determined that intellectual capital is a predictor of leadership capacity and it has been concluded that it has a positive effect on leadership capacity.



Key words: Intellectual capital, leadership capacities, state middle schools.

Page Number: xiv + 150

Supervisor: Prof. Figen EREŞ (Phd.)

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	8
1.3. Araştırmanın Önemi.....	9
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	10
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II.....	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Entelektüel Sermaye	12
2.1.1. Entelektüel Sermaye Tanımı.....	14
2.1.2. Entelektüel Sermayenin Boyutları	16
2.1.2.1. İnsan Sermayesi	17
2.1.2.2. Yapısal (Örgütsel) Sermaye.....	20

2.1.2.3. <i>İlişkisel Sermaye</i>	22
2.1.3. Entelektüel Sermayenin Yönetimi ve Geliştirilmesi	24
2.2. Liderlik.....	27
2.3. Liderlik Kapasitesi	28
2.3.1. Liderlik Kapasitesinin Boyutları	36
2.3.1.1. <i>Liderlik Sürecine Geniş Tabanlı ve Beceri Temelli Katılım</i>	36
2.3.1.2. <i>Program Bütünlüğü Sağlayan Paylaşılan Vizyon</i>	37
2.3.1.3. <i>Karar ve Uygulamalarda Araştırmaya Dayalı Veri Kullanımı</i>	38
2.3.1.4. <i>Geniş Katılımı, İş Birliğini ve Ortak Sorumluluğu Yansıtan Rol ve Davranışlar</i>	38
2.3.1.5. <i>Yeniliğe Götüren Yansıtıcı Uygulamalar</i>	39
2.3.1.6. <i>Yüksek ya da Sürekli Artan Öğrenci Başarısı ve Gelişimi</i>	40
2.3.2. Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesi	41
2.4. Entelektüel Sermaye ile Liderlik Kapasitesi Arasındaki İlişki.....	43
2.5. İlgili Alan Yazın Araştırmaları.....	46
2.5.1. Entelektüel Sermaye ile İlgili Araştırmalar.....	46
2.5.2. Liderlik Kapasitesi ile İlgili Araştırmalar	57
BÖLÜM III	67
YÖNTEM	67
3.1. Araştırmanın Modeli	67
3.2. Evren ve Örneklem	68
3.3. Veri Toplama Aracı	74
3.4. Ölçüm Geçerliği ve Güvenirliği	75
3.5. Verilerin Analizi	77
BÖLÜM IV	79
BULGULAR VE YORUM	79
4.1. Öğretmenlerin Ortaokulların Entelektüel Sermaye Düzeyi Algılarına Yönelik Bulgular.....	79
4.2. Öğretmenlerin Ortaokulların Entelektüel Sermaye Düzeylerine İlişkin Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	83

4.3. Öğretmenlerin Ortaokulların Liderlik Kapasitesi Algılarına Yönelik Bulgular	94
4.4. Öğretmenlerin Ortaokulların Liderlik Kapasitelerine İlişkin Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	99
4.5. Ölçeklere İlişkin Korelasyon Katsayıları	109
4.6. Ortaokulların Entelektüel Sermaye Düzeylerinin Liderlik Kapasiteleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi	110
BÖLÜM 5	114
SONUÇ VE ÖNERİLER	114
5.1. Sonuç	114
5.2. Öneriler	122
KAYNAKLAR	125
EKLER	140
EK 1. Entelektüel Sermaye Ölçeği Kullanım İzni	141
EK 2. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Kullanım İzni	142
EK 3. Etik Komisyon İzin Yazısı	143
EK 4. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı	145
EK 5. Veri Toplama Aracı	146

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Liderlik Kapasitesi Matrisi	33
Tablo 2. Ankara İli Merkez İlçelerinde Bulunan Devlet Ortaokulları.....	68
Tablo 3. İlçelere Göre Örnekleme Yeri Alan Devlet Ortaokulu ve Öğretmen Sayıları	70
Tablo 4. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bulgular	71
Tablo 5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı	73
Tablo 6. Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı	74
Tablo 7. Entelektüel Sermaye ve Liderlik Kapasitesi Ölçeklerine İlişkin Güvenirlik Katsayıları.....	76
Tablo 8. Entelektüel Sermaye Ölçeği Sıklık Aralıkları	78
Tablo 9. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Sıklık Aralıkları	78
Tablo 10. İnsan Sermayesi Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	80
Tablo 11. Yapısal Sermaye Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	81
Tablo 12. İlişkisel Sermaye Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	82
Tablo 13. Öğretmenlerin Ortaokulların Entelektüel Sermayelerinin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	83
Tablo 14. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	84
Tablo 15. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	84
Tablo 16. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	86
Tablo 17. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması.....	87
Tablo 18. Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Sürelerine Göre Entelektüel Sermaye Ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	88

Tablo 19. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	88
Tablo 20. Ortaokulların Bulunduğu İlçelere Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	91
Tablo 21. Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	94
Tablo 22. Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	95
Tablo 23. İşbirliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	96
Tablo 24. Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	97
Tablo 25. Öğretmenlerin Ortaokulların Liderlik Kapasitelerinin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	98
Tablo 26. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	99
Tablo 27. Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	100
Tablo 28. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	100
Tablo 29. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	102
Tablo 30. Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Sürelerine Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	103
Tablo 31. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması	104
Tablo 32. Ortaokulların Bulunduğu İlçelere Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Karşılaştırılması	106
Tablo 33. Korelasyon Katsayılarına İlişkin Ölçütler	109
Tablo 34. Entelektüel Sermaye ve Liderlik Kapasitesi Arasındaki Korelasyon Katsayıları	110
Tablo 35. Ortaokulların Entelektüel Sermaye Düzeylerinin Liderlik Kapasitesi Üzerine Etkisi	111
Tablo 36. İnsan Sermayesi Alt Boyutunun Liderlik Kapasitesi Üzerine Etkisi	111
Tablo 37. Yapısal Sermaye Alt Boyutunun Liderlik Kapasitesi Üzerine Etkisi	112
Tablo 38. İlişkisel Sermaye Alt Boyutunun Liderlik Kapasitesi Üzerine Etkisi	113

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Toplumların devamlılığının sağlanması ve kalkınması, bireyin gelişimi ve eğitimi ile yakından ilişkilidir. Eğitim sayesinde toplumlar varlıklarını sürdürebilmekte ve gelişmişlik düzeylerini artırmaktadırlar. Bireyin aldığı eğitimin kalitesi toplumsal yapıya sağlayacağı katkısında derecesini belirlemektedir. Dolayısıyla bireylerin doğru şekilde eğitilmesi toplumun geleceği için yapılan en büyük yatırımdır. Toplumun geleceği için bireylerin belli bir düzeye gelebilmesi adına toplumlar kendilerine özgü eğitim sistemlerini kurmalı ve en iyi şekilde yönetmelidirler.

Eğitim sistemlerinin temel amacı çağın gereklerine uygun donanımlı bireyler yetiştirmek şeklinde ifade edilebilir. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşması noktasında eğitim örgütlerinin rolü oldukça önemlidir. Açık sistem özelliği gösteren eğitim örgütleri hem toplumdan etkilenmekte hem de çıktılarıyla toplumu etkilemektedir. Bu yüzden eğitim örgütlerinin bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını, beklentilerini karşılayacak nitelikte olması, bu yönde kararlar alması ve etkili bir şekilde işleyişi gerekmektedir.

Toplumsal başarılı bir eğitim sistemine sahip olabilmesi için tüm bireylerinin nitelikli bir eğitime ulaşabileceği başarılı okullara sahip olması gerekir. Çünkü eğitimin kalitesi okulların kalitesinden bağımsız düşünülemez (Turan, Açıkalin ve Şişman, 2007). Okullar eğitim sisteminin en önemli ve temel ögesidir. Eğitim sistemi içindeki diğer yapılar okulların işlevlerini etkili ve verimli şekilde gerçekleştirebilmeleri için destekleyici konumdadırlar (Şişman ve Turan, 2005).

Eğitim örgütü olan okulların temel görevi kaliteli bir öğretim yapmak, öğrencilerin farklı alanlarda gelişimlerini sağlayarak onları hayata hazırlamaktır (Berberoğlu ve Kalender, 2005). Okulun başarısızlığı aile, toplum hatta insanlık için telafisi olmayan sonuçlar doğurur (Taymaz, 2003). Çünkü eğitim toplumun kültürünü, siyasetini, ekonomisini, sağlık sistemini doğrudan etkilemektedir. Ülkelerin kalkınmasında önemli bir işlevi olan eğitimin iyi yönetilmesi oldukça önemlidir (Aykut, 2006).

Okullarda eğitim-öğretimle ilgili etkinliklerin yönetilmesinde en önemli görev okul yöneticilerine düşmektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin belli niteliklere ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin öğrenci öğrenmesini ve gelişimini desteklemek, eğitimin amaçlarını belirleyerek bu amaçların çalışanlar tarafından benimsenmesini sağlamak, çalışanları denetlemek, değerlendirmek ve gelişimleri için programları koordine etmek, öğrenmelerin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ihtiyaç duyulan kaynakların teminini sağlamak, ortamı uygun hale getirmek, öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrenme sürecine liderlik yapmak gibi görevleri vardır. Dolayısıyla yöneticiler liderlik davranışları sergileyerek belirli bir amaç doğrultusunda gerekli iş birliğini kurmak, öğretmenlerine gereken desteği vermek, çalışanlar arasında olumlu ilişkiler kurmak, etkili ve verimli olarak elinde bulundurdıkları kaynakları kullanmakla yükümlüdürler (De Bevoise, 1984; Şişman 2002).

Toplumda yaşanan değişimler ve farklılaşan koşullar yeni liderlik anlayışlarını gündeme getirmiştir. Tek kişinin lider olduğu anlayış yerini ekip çalışmasının önemli olduğu, hiyerarşinin olmadığı, katılımcı ve paylaşımcı liderlik anlayışına bırakmıştır (Hallinger ve Heck, 2010; Salepçioğlu ve Yeğin, 2018). Toplumdaki bu değişimler eğitim sistemlerini de

etkilemekte ve değiştirmektedir. Eğitim sistemlerinde yaşanan değişimlerde okullardan gerçekleştirmelerini istedikleri beklentilerin farklılaşarak artmasına neden olmaktadır. Mevcut sistemdeki değişiklikler nedeniyle eğitim yöneticilerinin görev ve sorumlulukları ile okul içerisindeki üstlendikleri roller artmaktadır. Okul müdürlerinin bu durumda tek başına tüm bu beklentileri karşılaması ve okula liderlik yapması oldukça zordur (Kılınç, 2013; Özçetin, 2013). Dolayısıyla okullarda tek kişinin liderliğinden ziyade katılımcı ve paylaşımcı bir liderlik anlayışının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Liderlik yöneticiye veya gücü elinde bulunduran bir kişiye ait olmayıp, grup üyelerinin karşılıklı ilişkilerinde var olan bir süreçtir (Lambert, 2002). Fullan (2001)'a göre okul iş birliği içinde çalışılan ortak bir yaşam alanı olmalı, liderlikte tüm paydaşlara yayılabilecek bir davranış bütününe dönüşmelidir (Akt. Doğan, 2016). Okul müdürlerinin değişen koşullara uyum sağlama ve okul gelişimi için yardımcılara ihtiyaç duyması sonucu liderlik kapasitesi kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır.

Liderlik kapasitesi geniş tabanlı ve katılımlı, beceri isteyen bir liderlik işidir ve yönetici, ğretmen, ğrenci, veli ile toplumun diğer yelerininde sürece dahil olduğu, katılımcıların liderlikle ilgili bilgi ve becerilerine ihtiyaç duyulduğu, karşılıklı ve amaca dayalı, çalışanların birlikte anlam ve bilgi yarattıkları bir öğrenme sürecidir. (Lambert, 2000). Liderliğin sadece bir kişiye ait bir özellik olmadığını örgütsel bir nitelik taşıdığını dolayısıyla müdürün kendi liderlik kapasitesinin yanında personelin de liderlik kapasitesini oluşturması gerekliliğini bu sayede personelinde kendini birer lider olarak görmesinin ve liderlik sürecine katkı sağlamasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Okullar değişen koşullar neticesinde başarılı olmak istiyorsa okulun liderlik kapasitesini geliştirmeli ve sürdürülebilir hale getirmelidirler (Harris ve Lambert, 2003).

İnsanlık tarihinde yaşanan değişimler ve gelişmeler sonucunda önce tarım toplumundan sanayi toplumuna, sonrasında sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş yaşanmıştır. Küreselleşmenin de etkili olduğu bu geçişte insan gücü yerini artık bilginin gücüne bırakmıştır. Bilginin değeri her geçen gün artmış ve işletmelerin temel kaynağı olan hammaddenin yerini bilgi almaya başlamıştır.

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri önceden üretilen enerji ve çelik miktarıyla ölçülürken şimdi üretilen, işlenen, aktarılan ve saklanan bilgi miktarıyla ölçülmeye başlanmıştır (Altay, 2007). Artık bilgiye sahip olan, bilgiyi üretebilen ve etkili bir şekilde kullanan yani bilgiye hükmedebilen örgütler başarılı olabilmektedirler (Bozbura ve Toraman, 2004). Bu durum örgütlerde nitelikli çalışanlara olan ihtiyacı artırmıştır. Nitelikli çalışanların sahip olduğu bilgi ve beceriler sayesinde örgütün gücü artmaktadır (Güler, 2007).

Örgütün sahip olduğu bilgi, değere dönüşerek örgüte güç kattığı zaman entelektüel sermaye olarak ifade edilmektedir (Çobanoğlu, 2013). Entelektüel sermayesini oluşturan ve geliştiren kurumlar gücü elde ederek kurumlar arası yaşanan rekabette öncelik kazanmaktadırlar (Demir, 2005) Ön plana çıkan birçok eğitim örgütünün entelektüel sermayeleri sayesinde bu durumda olduğu görülmektedir (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013). Dolayısıyla bilginin artan önemiyle birlikte kurumlarda entelektüel sermayenin önemi her geçen gün giderek artmakta ve örgütler amaçlarına ulaşabilmek için entelektüel birikimlerini kullanmaktadırlar.

Entelektüel sermaye örgüt çalışanları tarafından bilinen ve örgüte rekabet üstünlüğü sağlayan her şeyin toplamıdır. Başka bir anlatımla örgütte zenginlik yaratmak için kullanılabilen entelektüel varlıklar yani bilgi, deneyim, enformasyon ve entelektüel mülkiyettir (Stewart, 1997). Akyüz (2011) ise entelektüel sermayeyi örgütte değerlerin, ürünlerin ve hizmetlerin oluşmasına imkân sağlayan insan kaynağı, bilgi, beceri ve deneyim gibi manevi varlıklar ile çevreyle ilişkileri etkileyen sistem, süreç ve alt yapı gibi unsurların bütünü olarak tanımlamaktadır. Entelektüel sermayenin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Örgütlerde entelektüel sermayenin oluşturulması, geliştirilmesi ve yönetilmesi süreçlerinde bu alt boyutların yöneticiler tarafından anlaşılması gerekmektedir (Arıkboğa, 2003). Eğitim örgütleri çalışanlara, çalışanların birbiriyle ve çevreleriyle kurdukları ilişkilere ve bu ilişkileri kullanarak hedeflerini gerçekleştirebilecekleri bir yapıya sahip örgütlerdir. Dolayısıyla entelektüel sermayenin bütün unsurlarını bünyelerinde barındırmaktadırlar (Sarıçan, 2018).

Bilginin temel hammadde olarak kullanıldığı eğitim kurumlarında entelektüel sermaye kavramı oldukça önemlidir. Cheng ve Lee (2016) toplum tarafından başarılı eğitimin amacı ve tanımı olarak ifade edilen şeyin merkezinde okulun entelektüel sermayesinin yer aldığını belirtmişlerdir. Eğitim örgütleri kaliteli insan sermayesi, güçlü yapısal sermayesi ve olumlu ilişkisel sermayesi sayesinde eğitimin amaçları doğrultusunda çevresini yönlendirerek istenen nitelikli ve kaliteli yapıya kavuşabileceklerdir (Çobanoğlu, 2013).

Okulun entelektüel sermayesi; çalışanların bilgi, beceri ve deneyimlerinin toplamından, okulun paydaşları ile kurulan ilişkilerinden, değişme ve yenileşme süreçleri ve süreçlerin yönetiminden, alt yapısından oluşmaktadır (Kelly, 2004). Öğrenme ve öğretmenin sürekli olduğu, bilginin yoğun olarak kullanıldığı ve üretildiği, girdileri ve çıktıları insan olan, açık sistem özelliği gösteren okulların entelektüel sermayelerinin doğru yönetilmesi gerekmektedir (İbili ve Özbaş, 2021). Bilgi çağında bir rekabet aracı ve güç kaynağı olan entelektüel sermayenin eğitimin amaçlarına ulaşmasında oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu yüzden okullar hedeflerine ulaşabilmek, etkili ve başarılı olabilmek için entelektüel sermayelerini oluşturmaları, geliştirmeleri ve doğru şekilde yönetmelidirler.

Küreselleşen dünyada rekabet edebilmek, değişen koşullara uyum sağlayabilmek, toplumun beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilmek ve hedeflenen başarıya ulaşabilmek isteyen okullar için liderlik kapasitesi ve entelektüel sermaye kavramları son derece önemlidir. Bu iki kavrama yönelik yapılan tanımlamalar ve açıklamalar dikkate alındığında kavramların birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Roberts (2013)'e göre liderlik kapasitesi için hem bireysel hem de ortak liderliğin gelişmesi gerekmektedir. Bu yüzden de etkili bir liderlik kapasitesi oluşturmak isteyen örgütler hem insan sermayelerini hem de sosyal sermayelerini geliştirmelidirler. Dolayısıyla entelektüel sermayenin gelişiminin liderlik kapasitesinde gelişimine destek olduğu görülmektedir.

Örgütler entelektüel sermayelerini kalıcı hale getirmek için mevcut insan sermayelerini yapısal sermayeye dönüştürmeye çalışırlar. Çünkü çalışanlar örgütten ayrıldığı zaman sahip oldukları bilgide onlarla birlikte gideceğinden örgütün devamlılığı için mevcut bilgiyi örgütün malı, yapısal sermayesi haline getirmek önemlidir (Uyaroğlu, 2019). Harris

ve Lambert (2003) liderlik kapasitesini örgütün kendi kendini yönetebilmesi, örgüt için önemli olan kişiler örgütten ayrılrsa bile varlığını sürdürebilmesi şeklinde tanımlamıştır. Liderlik kapasitesinde bilginin iş birliği ile yapılandırılmasının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Buradan hareketle örgütün devamlılığı ve başarısı için liderlik kapasitesi ile entelektüel sermayenin önemli ve birbiriyle ilişkili iki kavram olabileceği görülmektedir.

Okulların liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde gerekli olan bilgi ve beceri insan sermayesini, tüm eğitim paydaşlarının sürece katılımı aşamasında paydaşlar ile kurulacak ilişkiler ilişkisel sermayeyi, bu süreç için gerekli ortamın oluşturulmasında kullanılacak öğeler yapısal sermayeyi oluşturur. Bu bağlamda ele aldığımızda entelektüel sermayenin liderlik kapasitesi için önemli olduğu görüşüne varılabilir.

Okullarda eğitimin kalitesini ve başarısını etkileyen unsurlardan biri süreçte aktif rol oynayan donanımlı öğretmenlerin varlığıdır. Öğretmenlerin sahip oldukları yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş gibi özelliklerinin mevcut bilgilerini, becerilerini, deneyimlerini ve bakış açılarını etkilemesi okulların ihtiyaç duyduğu donanımlı insan gücünün niteliğini de etkileyecektir. Benzer şekilde okulların bulundukları ilçelerin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzeyleri okul profillerini dolayısıyla okulun yönetim süreçlerini, kültürünü ve çevresiyle ilişkilerini etkileyecektir. Bu kapsamda düşünüldüğünde öğretmenlerin sahip oldukları demografik değişkenlerin okulların entelektüel sermaye düzeyi ve liderlik kapasitelerine ilişkin algıları üzerinde bir farklılığa neden olabileceği söylenebilir. Bu farklılıkların tespit edilmesi okulların entelektüel sermaye ve liderlik kapasitelerini geliştirmeye yönelik yapılacak çalışmalarda yol gösterici nitelikte olacaktır.

Eğitim sisteminde öğrenci başarısının ölçülmesinde sınıf içi testlerin yanı sıra bir üst öğretim kurumuna geçişte kullanılan ve ülke çapında yapılan geniş ölçekli sınavlar bulunmaktadır. Bu sınavların çıktıları mevcut eğitim politikalarının belirlenmesinde ve geliştirilmesinde yön gösterici olmaktadır (Özer Özkan ve Acar Güvendir, 2018). Ortaokul son sınıfta yapılan “Liselere Geçiş Sistemi (LGS)” ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçiminde kullanılan önemli bir merkezi değerlendirme sınavıdır. Öğrencilerin bu

sınavdaki başarılarını ortaokulda aldıkları eğitimin kalitesi etkilemektedir. Dolayısıyla ortaokullarda merkezi değerlendirme sınavları ile birlikte eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik yapılan çalışmalar ön plana çıkmaktadır. Kayadibi (2001) eğitimin kalitesini belirleyen unsurları okulun yönetim anlayışı, öğretmenin niteliği, mesleki bilgi ve deneyimi, okulun fiziki alt yapısı ile teknolojik donanımının yeterliliği, eğitim programlarının ve kullanılan yöntemlerin kalitesi, okulun çevresiyle olan olumlu ilişkileri, okulun vizyonu şeklinde sıralamıştır. Bu bağlamda okulun entelektüel sermayesi ve liderlik kapasitesinin eğitimin kalitesini ve başarısını belirleyici etkenlerden olduğu söylenebilir.

Ortaokullarda öğrenci başarısının aynı zamanda okulun başarısı olarak değerlendirildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar okulun entelektüel sermaye düzeyi ve liderlik kapasitesi ile okul başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle ortaokullarda merkezi sınav, öğrenci ve okul başarısı için bir değerlendirme ölçütü olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın ortaokullarda gerçekleştirilmesinin ölçülebilir değerlendirme kriterleri bakımından daha gerçekçi sonuçlar elde edilmesine imkan tanıyacağı düşünülmektedir.

Okullarda eğitimin kalitesini etkileyen okulun yapısı, yönetim anlayışı, donanımı ve çevresi gibi unsurlar okulların bulundukları bölgenin özelliklerinden, eğitim düzeyinden ve sosyal yapısından etkilenmektedir. Ankara farklı sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel yapıya sahip ilçelerden oluşmaktadır. Bu çeşitlilik ilçelerde bulunan okulların birbirinden farklı yapılara ve özelliklere sahip olmasına neden olmaktadır. Bu farklılığın uygulamada çeşitliliği sağlayabileceği düşüncesiyle araştırmanın Ankara ilinde yapılmasının araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini güçlendireceği düşünülmektedir. Okullara ulaşılabilirlik, maddi olanaklar ve pandemi şartları dolayısıyla uygulama sadece merkez ilçelerle sınırlandırılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ilinde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ile liderlik kapasiteleri arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmen algılarına göre ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri nedir?
2. Algılanan entelektüel sermaye düzeyi öğretmenlerin;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Eğitim durumu,
 - c. Yaş,
 - d. Mesleki kıdem,
 - e. Okuldaki hizmet süresi,
 - f. Branş,
 - g. Görev yapılan okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre belirgin bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen algılarına göre ortaokulların liderlik kapasitesi ne düzeydedir?
4. Algılanan liderlik kapasitesi düzeyi öğretmenlerin;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Eğitim durumu,
 - c. Yaş,
 - d. Mesleki kıdem,
 - e. Okuldaki hizmet süresi,
 - f. Branş,

- g. Görev yapılan okulun bulunduğu ilçe değişkenlerine göre belirgin bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen algılarına göre ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ile liderlik kapasiteleri arasında bir ilişki var mıdır?
6. Öğretmen algılarına göre ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri liderlik kapasitelerini yordamakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Okulların entelektüel sermaye düzeyleri ile belirlenen hedeflerini gerçekleştirebilmeleri arasında bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir (Sezgin, 2018). Okulların çevreye uyumu ve gelişimi için entelektüel sermayenin artırılması ve mevcut kaynakların iyi kullanılması gerekmektedir. Entelektüel sermaye ile bilgi yeniden yapılandırılarak örgüt tarafından depolanır ve örgütün malı haline getirilir (Uyaroğlu, 2019). Bu işlem örgütün devamlılığı ve gelişimi için oldukça önemlidir. Çobanoğlu (2013)'e göre eğitim örgütlerinin nitelikli bir yapıda olabilmeleri için kaliteli insan sermayesine, güçlü yapısal sermayeye ve olumlu ilişkilerle amaçlar doğrultusunda çevreyi yönlendirebilmeye ihtiyaçları vardır.

Okulların çevreye uyum sağlaması ve amaçlarına ulaşabilmesi için önemli olan diğer bir kavramda liderlik kapasitesidir. Liderlik kapasitesinde iş birliği ile bilgi yapılandırılarak örgütün yararına kullanılır. Liderlik kapasitesi geliştirilen ve sürdürülebilir hale getirilen okullar başarıyı elde ederler (Harris ve Lambert, 2003). Okullarda mesleki donanım ve beceriye sahip çalışanların varlığı, geniş tabanlı katılım ile öğretmen, öğrenci, veli, çevre, vb. ile ilişkilerin kurularak sürece dâhil edilmesi ve süreç için uygun ortamın sağlanması okulların liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi ve istenen başarının elde edilebilmesinde oldukça önemlidir.

Bu bilgilerden hareketle nitelikli okullar için gerekli olan liderlik kapasitesi ile entelektüel sermaye arasında bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu ilişkinin belirlenerek geliştirilmesi daha kaliteli ve etkili bir eğitim için gereken donanımlı insan gücünün, uygun ortamların ve

fırsatların oluşturulmasını sağlayarak okulların başarısının artırılması ve devamlılığının sağlanması açısından önemlidir.

Literatür taraması yapıldığında Türkiye’de ortaokulların algılanan entelektüel sermaye düzeyi ile liderlik kapasitesi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Çalışma kapsamında okulların gelişimi için önemli olan entelektüel sermaye ve liderlik kapasitesine yönelik elde edilen verilerin yöneticilere, öğretmenlere ve üst mercilere faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulun entelektüel sermaye düzeyi ve liderlik kapasitesini belirlemeye yönelik çıkarımlarda bulunulabileceği varsayılmaktadır. Öğretmenlerin verdikleri cevapların onların gerçek algılarını ve görüşlerini yansıttığı kabul edilmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler ve bu öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Entelektüel Sermaye: Eğitim örgütlerine rekabet üstünlüğü sağlayan, bilgi ve ilişkilerin önem kazandığı, örgütün başarısını doğrudan etkileyen maddi olmayan zenginliklerdir (Ölçer ve Şanal, 2007).

İnsan Sermayesi: Eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin düşünsel boyutudur ve yönetici, öğretmen ile öğrencilerin sahip oldukları bilgi, yetenek ve tutumlardır (Kelly, 2004).

Yapısal Sermaye: Eğitim örgütlerindeki politikalar, prosedürler, dijital veri tabanları, yönetim felsefesi, yönetim süreçleri, değerler ve kültürün bütünüdür (Cheng, 2015).

İlişkisel Sermaye: Eğitim örgütlerinin çevresiyle ilişkilerini düzenleyen ve yöneten unsurların tamamıdır (Bozbura ve Toraman, 2004).

Liderlik: Bir grup insanı belirli hedefler doğrultusunda bir araya getirerek bu hedeflere ulaşmak için insanları etkileme ve harekete geçirme sürecidir (Eren, 2003).

Liderlik Kapasitesi: Örgütün kendi kendini yönetmesidir (Harris ve Lambert, 2003).



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde entelektüel sermaye ve liderlik kapasitesi kavramları ilgili alan yazında yer alan kuramsal ve ampirik çalışmalardan yola çıkılarak açıklanmıştır.

2.1. Entelektüel Sermaye

Bilgi toplumuna geçişle birlikte işletmelerin temel kaynağı olan hammaddenin yerini bilgi almaya başlamıştır. Bilginin değer yaratabilmesi için doğru kullanımı gerekmektedir. Gelecekte başarılı olmak isteyen kurumlar bilgiye sahip olmalı, onu yaratabilmeli ve etkin bir şekilde kullanabilmelidirler. Bilgiye hükmedilebildiği zaman başarıya ulaşılabacaktır (Bozbura, 2003). Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri önceden üretilen enerji ve çelik miktarıyla ölçülürken şimdi üretilen, işlenen, aktarılan ve saklanan bilgi miktarıyla ölçülmektedir (Altay, 2007).

Çağdaş örgütleri birbirinden ayıran belirleyici güç sahip oldukları bilgidir. Bilgiye sahip olan örgütler liderliği kazanmış olacaktır. Sahip olunan bilgi değere dönüşüp örgüte güç kattığında entelektüel sermaye olarak ifade edilmektedir (Çobanoğlu, 2013). Kurumlar arasında yaşanan rekabette de gücü elde etmek isteyen kurumlar entelektüel sermayesini oluşturmalı, geliştirmeli, ölçmeli ve raporlamalıdır (Demir, 2005). Entelektüel sermayeye sahip ve sermayesini geliştirebilen kurumlar çağın gereklerine uyum sağlayabilmekte,

Çalışanlarıyla arasında baē kurabilmekte, kendilerini geliştirerek kurumun devamlılıēını saēlayabilmektedirler (Aydemir, 2008).

Eēitim kurumları bilgiyi toplayan, işleyen, üreten ve böylece geleceēe uyum saēlayabilen örgütlerdir (şahin, 2011). İnsanın ön planda olduēu okullarda etkililiēin saēlanabilmesi için insan kaynakları, kurulan ilişkiler, örgütsel öğrenme, bilginin üretimi ve paylaşımı gibi soyut varlıkları içeren entelektüel sermaye oldukça önemlidir (Güngör ve Celep, 2016; Karakuş, 2008).

Genel olarak bakıldıēında günümüzde entelektüel sermaye kavramının bu kadar önemli olmasına neden olan faktörler şu şekilde sıralanabilir;

- Bilgi toplumuna geçişle birlikte bilgi teknolojilerinde devrim yaşanması,
- Bilginin giderek artan önemiyle beraber yeni ekonomik düzende bilginin temel unsur olması,
- Bir aē yapısı kapsamındaki ilişkilerin yeni ve farklı boyutlar kazanması,
- Rekabetin temel faktörlerinin yenilik ve yaratıcılık olması (Guthrie, 2001).

Entelektüel sermaye kavramı ile kurumların faaliyet süreçlerini içeren, bilgiye dayalı çalışma stilleri ile rekabette güç kazanmalarına neden olan somut olmayan varlıkların önemine dikkat çekilmektedir (Kandemir, 2008).

Entelektüel sermaye kavramı ilk olarak 1969 yılında ABD’li ekonomist John Kenneth Galbraith tarafından kullanılmıştır (Bontis, 2001). 1975 yılında Galbraith’e atıfta bulunan Michael Kalecki’nin “Acaba geçen on yılda elde ettiēimiz entelektüel sermayenin kaçımız farkındayız?” ifadesinde yer almıştır. 1991 yılında ise Thomas Stewart’ın yazdıēı “Brainpower (Beyin Gücü)” adlı makale ile entelektüel sermaye kavramı tekrar gündeme gelmiş ve sonrasında bu konuyla ilgili çalışmalar artarak devam etmiştir (Karacan ve Ergin, 2011). Bu alanda yapılan ilk çalışmalarda entelektüel sermaye kavramının tanımı, sınıflaması ve ölçülmesi konularına aēırlık verilmişken sonraki çalışmalarda entelektüel varlıklar ile bu varlıkların performansa etkileri üzerine yoğunlaşılmıştır (Pena, 2002).

2.1.1. Entelektüel Sermaye Tanımı

Entelektüel sermaye kelimesinin kökeni Latince'den gelmekte ve ilişkiyi ifade eden arasında anlamındaki “inter”, elde edilen bilgi anlamındaki “lectio” ile birikim anlamındaki “capital” kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır (Arıkboğa, 2003; Argüden, 2005). Thomas Stewart’ın 1991’de yazdığı makale ile önem kazanan entelektüel sermaye kavramıyla ilgili alanda yazılmış en önemli kaynak olarak 1997 yılında yine Stewart tarafından yazılan “Entelektüel Sermaye: Kuruluşların Yeni Zenginliği” kitabı görülmektedir (Baş, Yangil ve Aygün, 2014).

Stewart (1997)’a göre entelektüel sermaye örgüt çalışanları tarafından bilinen ve örgüte rekabet üstünlüğü sağlayan her şeyin toplamıdır. Başka bir anlatımla örgütte zenginlik yaratmak için kullanılabilen entelektüel varlıklar yani bilgi, deneyim, enformasyon ve entelektüel mülkiyettir. Entelektüel sermayenin ilk profesyonel yöneticilerinden biri olarak görülen Edvinsson (1997)’a göre değer olarak ifade edilebilen, değere dönüştürülebilen bilgi ve kurumun maddi olmayan varlıklarının toplamı entelektüel sermayedir.

Entelektüel sermaye örgütlerin gelecekteki başarıları için kritik öneme sahip olan fakat geleneksel bilançoda bahsedilmeyen tüm faktörlerdir (Jacobsen ve Hofman-Bang, 2005). Bilgi türlerinin tamamını kapsayan entelektüel sermaye, örgütün normlarını, değerlerini, dinamiklerini, kültürünü, kişisel yeteneklerini ve yeterliliklerini, süreçte kullanılan programları, şemaları, yazılımları da kapsamaktadır (Ruth ve Bukowitz, 2001).

Entelektüel sermaye kâra dönüştürülebilen bilgidir. Bu bilgi örgütün düşüncelerini, yeniliklerini, yaratıcılıklarını, teknolojilerini, ilişkilerini, yeteneklerini, süreçlerini ve yayınlarını içeren bir bütün olarak ifade edilmiştir (Büyüközkan, 2002). Galbraith, entelektüel sermayenin sadece insan zekâsından kaynaklanmadığı örgütte gerçekleştirilen entelektüel faaliyetlerin bir bütünü olduğunu savunmaktadır (Pena, 2002). Akyüz (2011)’e göre entelektüel sermaye örgütlerin ekonomik ve sosyal yapılarına katkıda bulunarak hedefledikleri değerleri, ürünleri, hizmetleri oluşturmalarına olanak sağlayan insan

kaynağı, bilgi, beceri ve deneyim gibi manevi varlıklar ile örgütün ekonomik ve sosyal yapılarıyla ilişkilerini etkileyen sistem, süreç ve alt yapı gibi unsurların bütünüdür.

Entelektüel sermaye kavramıyla ilgili birçok farklı tanım yapılmıştır. Bu farklı tanımlamalar incelendiğinde entelektüel sermayenin özellikleri şöyle sıralanabilir (Altan, 2014);

- Bilgi entelektüel sermayenin kaynağıdır.
- Bilgi kullanıldığında entelektüel sermayeye dönüşebilir.
- Kullanılan bilgi değer yaratmalıdır.
- Entelektüel sermaye maddi olmayan varlıkların bütünüdür.

Başlangıçta insan beyninde olan bilgi paylaşıldığı sürece bir varlık haline gelir. Bu varlığın entelektüel sermaye oluşturması için örgüt içinde değer yaratması gerekir (Altan, 2014). Entelektüel sermaye bilgi ile karıştırıldığı için beyin gücü olarak nitelendirilir. Bilgi entelektüel sermayeyi oluşturmak için kullandığımız bir hammadde. Entelektüel sermayeden söz edilebilmesi için bu hammaddeyi değeri olan bir öğeye dönüştürmemiz gerekir. Bir değeri ifade eden bu kavramın iyi yönetilmesiyle entelektüel sermaye örgütlerin büyümesi için kullanılabilen dinamik bir araca dönüşür (Bernadette, 2000).

Eğitim örgütleri açısından değerlendirildiğinde okulların kim oldukları ve öğrencilere verdikleri değerler hakkında fikir sahibi olmamızı sağlayan akademik puanları ve hesap verebilirlik raporları vardır. Bunların yanı sıra veli katılımı, çevreyle kurulan ilişkiler, müfredat programları, öğretmenlerin mesleki öğrenme programları gibi öğrencilere değer katan maddi olmayan varlıkları da bulunmaktadır (Basile, 2010). Tüm bu maddi olmayan varlıklar okulların entelektüel sermayesini oluşturmaktadır.

Entelektüel sermaye; okulun gerçek değeri ile çıktıları arasındaki fark ve oluşturulan değerdir. Personelin bilgi, beceri ve deneyimlerinin toplamıdır. Okulun paydaşları ile kurulan ilişkilerden, değişim ve yenilik süreçleri ile bu süreçlerin yönetilebilmesinden, çalışanların uzmanlığı ve yeteneklerinden, alt yapısından oluşmaktadır (Kelly, 2004).

Hargreaves (2001)'e göre entelektüel sermaye, okulun hedeflerine ulaşabilmesi için organize edilen bilgi, beceri ve deneyimlerin toplamıdır ve okulda refahı sağlamaktadır. Ölçer ve Şanal (2007)'a göre ise eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye; diğer örgütlere karşı rekabet üstünlüğü sağlayan, bilgi ve ilişkilerin önem kazandığı, örgütün başarısını doğrudan etkileyen maddi olmayan zenginliklerdir.

Entelektüel sermaye örgütlere akıllı ve düşünceyi geliştirmek, bütünlüğü sağlamak, değişime ve yeniliğe teşvik etmek gibi bazı yararlar sağlamaktadır. Akıllı ve düşünceyi geliştirerek örgütlere yeni bilgi üretme yeteneği ve örgüte ilişkin her ürüne bilgi değerinde bakabilmeyi sağlar. Bütünlüğü sağlamak ile bilginin üretilmesi, iş birliğinin ve yeniliğin örgütte bir bütün olmasını sağlayarak örgüte stratejik bir avantaj sağlamış olur. Değişimi ve yeniliği teşvik ederek örgütlerin geleceğe uyumunu ve sürekliliğini sağlamaktadır (Bozdemir, 2009).

2.1.2. Entelektüel Sermayenin Boyutları

Entelektüel sermayenin ölçülebilmesi ve yönetilebilmesi için boyutlarının belirlenmesi son derece önemlidir. Entelektüel sermaye kavramı hakkında farklı tanımlamalar olduğu gibi boyutların sınıflandırmasında da farklılıklar mevcuttur. Entelektüel sermayeyi oluşturan boyutlar; insan sermayesi, yapısal sermaye, müşteri sermayesi, sosyal sermaye, ilişkisel sermaye, duygusal sermaye, topluluk sermayesi, anlaşma sermayesi gibi farklı şekillerde ele alınmaktadır. Bu farklılıklar araştırmacıların farklı bakış açısı ve eğilime sahip olmalarından kaynaklanmaktadır (Demirgüneş, 2004). Entelektüel sermaye boyutlarıyla ilgili farklı sınıflamalar yapılsa da bu sınıflamalar temelde aynı ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Demirkol, 2006). Mevcut farklı sınıflamalar incelendiğinde araştırmacıların genelinin entelektüel sermayenin üç ana boyuttan oluştuğuna dair görüş birliği içinde oldukları görülmektedir (Bontis, 2001). Buna göre entelektüel sermaye; insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel (müşteri) sermaye boyutlarının birleşiminden oluşmaktadır. Demir (2019)'a göre entelektüel sermaye, boyutların etkileşiminin toplamı olduğundan bu boyutlar birbirinden bağımsız değildir.

2.1.2.1. İnsan Sermayesi

Sermaye örgütler için temel yapı taşı niteliğindedir. Entelektüel sermayenin de sermaye türleri içerisinde önemi her geçen gün artmaktadır. Literatür incelendiğinde entelektüel sermayenin en önemli boyutunun insan sermayesi olduğu görülmektedir. Örgütler için bilgi ne kadar önemliyse bilgiyi kullanan ana unsurun insan olduğu göz önüne alındığında bilgi ve insan bileşkesi de o kadar önemlidir (Çobanoğlu, 2013).

İnsan sermayesinin temelini örgüt çalışanlarının donanımlarını, yaratıcılıklarını ve yeteneklerini kullanarak örgüt için ürettikleri değerler oluşturur. Örgütlerin amaçlarına ulaşabilmesi için örgüt çalışanlarından beklenen stratejik bilgi ve davranışlar insan sermayesi olarak nitelendirilebilir (Karakuş, 2008).

İnsan sermayesi hakkında farklı tanımlamalar mevcuttur. İnsan sermayesi Stewart (1997)'e göre örgüt çalışanlarına ait bilgi birikimi, çalışanların müşterilere çözümler sunabilmeleri için gereken yetenek ve yaratıcılıktır. Bontis (2001)'e göre insan sermayesi örgütte çalışanların görevlerini yaparken kullandıkları bilgi, yaratıcılık gücü, tecrübe ve tüm bunları kullanabilme yeteneklerinin toplamıdır. Guthrie (2001)'e göre örgütün; eğitim, bilgi üretme ve beceri oluşturma çalışmaları, uzmanlık bilgisi, girişimcilik, yenilikçilik, değişime açıklık, mesleki yeterlik gibi bileşenlerinin oluşturduğu kolektif yeteneğidir. Kanıbir (2004)'e göre insan sermayesini; örgüt çalışanlarının bilgisi, hayat felsefesi, problem çözme becerisi ve kapasitesi, girişimcilik, yaratıcılık ve liderlik becerileri, süreçteki performansları ve bu performansın niteliği oluşturmaktadır.

İnsan sermayesi Kannan ve Aulbur (2004)'e göre örgütlerin gelecekte rekabet edebilirliklerini artırmak için çalışanların eğitimlerine yaptıkları yatırımlardır. İnsan sermayesi ile bireyin etkililiğine ve üretebildiklerine odaklanılmaktadır. Bontis (1999) insan sermayesinin bireysel düzeyde genetik geçmiş, yaşama ve mesleğe yönelik bireysel deneyimler ve davranışlar ile eğitim düzeyi olmak üzere dört unsurdan oluştuğunu ifade etmektedir. Örgütün entelektüel varlıkları tanımlanırken ve değerlendirilirken yapılan uygulamalardan birinin de mevcut insan kaynaklarını hesaplamak olduğunu belirterek

insan sermayesinin temelinde bireyin sahip olduğu bilgi birikimini içeren, entelektüel sermaye kapasitesinin genişlemesi veya daralmasına neden olan en önemli öge olduğunu vurgulamaktadır.

Okullar açısından değerlendirildiğinde çalışanların bilgi birikimi, yaratıcılıkları, tecrübeleri ve becerileri, insani ilişkileri, karar verebilme yeterlilikleri okulların en önemli kaynağıdır (Harrold, 2000). Eğitim örgütlerinde insan sermayesi Kelly (2004)'e göre entelektüel sermayenin düşünsel boyutudur ve yönetici, öğretmen ile öğrencilerin sahip oldukları bilgi, yetenek ve tutumlardan oluşmaktadır. Aynı zamanda insan sermayesinin kişinin yeterlik, tutum ve entelektüel çeviklik sermayelerinin toplamından oluştuğunu ifade etmektedir. Bu kavramları da aşağıdaki gibi açıklamaktadır;

- Yeterlik sermayesi: Know-how (teknik, teorik bilgi), problem çözme ve doğru kararlar verebilme yeteneği, uygulamaya yönelik becerilerdir.
- Tutum sermayesi: İş etiği, stratejik niyet (amaçları gerçekleştirmek için istekli olma ve bu konuda başkalarını yönlendirebilme) ve iş davranışıdır (motivasyonu artıran işe uygun davranışlar).
- Entelektüel çeviklik: Uyum, yenilik (fikirler üretebilme) ve fırsatları değerlendirebilmedir.

Köybaşı (2018)'e göre okulların insan sermayesi, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin eğitimlerinin, beceri ve yeteneklerinin, kişilik özelliklerinin, düşünce ve tutumlarının bir bütünüdür. Okulun insan sermayesinin işlevsellik kazanabilmesi için paydaşlarının sahip olduğu bilgi birikimlerinin ve becerilerinin örtük halde değil açık halde olması ve paylaşılması gerekmektedir. Cheng ve Lee (2016) ise öğretmenlerin öğretme yeteneklerini okulların insan sermayesi olarak tanımlamaktadırlar.

İnsan sermayesi eğitim örgütlerinin en önemli unsurlarından biridir. Eğitim örgütlerinde insan kaynaklarını oluşturan bilgi birikimi ve bilginin kullanılması örgütlerin potansiyelinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Petty ve Guthrie, 2000). Çünkü eğitim örgütü çalışanlarının mevcut bilgi birikimleri, becerileri ve yetenekleri, uzmanlık düzeyleri

eğitim- ğretim sürecinde çalışanların performanslarını etkilemektedir. Dolayısıyla kaliteli ve etkili bir eğitim için insan sermayesi oldukça önemlidir (Karakuş, 2008).

Eğitim örgütlerinin rekabet edebilmesi ve amaçlarına ulaşılabilmesi için insan sermayesinin geliştirilmesi sürecinde yöneticilerin ve öğretmenlerin sahip olduğu bilgiler, beceriler, yaratıcı ve yenilikçi düşünceler, tutumlar ve davranışlar kullanılmalıdır. Bunun içinde olumlu bir okul iklimi oluşturularak çalışanların örgüte bağlılığı sağlanmalıdır (Zaim, 2005).

Örgütlerde insan sermayesini genişletebilmek için nitelikli çalışanlar örgüte dahil edilmeli ve sürekli eğitim anlayışı benimsenmelidir. Çalışanların sahip olduğu fakat örgüt içinde paylaşılmayan, değer yaratmada kullanılmayan örtük bilgilerin örgüte bir yararı bulunmamaktadır (Aydemir, 2008). Bu nedenle örtük bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayacak kişisel bilgi birikiminin ve gelişiminin önemli olduğu, çalışana cesaret ve güven veren, bunların örgütsel süreçleri geliştireceğini kabul eden yönetim felsefeleri örgütler için son derece önemlidir (Kanıbir, 2004). Çalışanların mevcut bilgilerini daha çok kullanması, paylaşması ve örgüt yararına daha çok bilgi öğrenmesi insan sermayesinin gelişimini destekleyecektir. Aynı zamanda insan sermayesinin yapısal sermayeye dönüştürülmesi örgütün, çalışanların bilgi, beceri ve deneyimlerinden daha fazla yararlanabilmesini sağlayacaktır (Uyaroğlu, 2019). Çünkü alışanlar örgütten ayrılrsa bile bilgi artık bireyin değil örgütün malı haline dönüşmüş olacaktır.

Örgütlerin verimlilikleri ve hayatta kalabilmeleri için insan sermayesi son derece önemlidir. Bunun için okul yöneticileri de insan sermayesini geliştirmekle sorumludurlar. Bu kapsamda süreci, hedef ve beklentileri belirleyerek çalışanlarına gereken desteği sağlamalı, potansiyellerini ortaya çıkarabilmeleri için teşvik etmelidir. Öğretmenlerin gelişimleri için eğitimler planlanmalı, varsa bu konudaki engelleri ortadan kaldırmalı, motive olmalarını sağlayacak özendirici ödül sistemleri oluşturmalı, hataları hoş görmeli, devamlı ve düzenli denetimler yaparak olumlu geri dönütler vermeli, öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlayarak okula bağlılıklarını sağlamalıdır (Karakuş, 2008). Aynı zamanda okulda pozitif örgüt kültürünü destekleyerek, çalışanların gl

yönlerinin farkına varmasını ve bunlardan yararlanmasını sağlamalıdır. İnsan sermayesinin geliştirilmesi aşamasında sürecin yapısal ve ilişkisel sermaye ile desteklenmesi oldukça önemlidir (Demir, 2019).

2.1.2.2. Yapısal (Örgütsel) Sermaye

Örgütlerinde insanlar gibi sahip olduğu bilgiler vardır. Yapısal sermaye örgütün yapısında, sisteminde ve süreçlerinde biriken, çalışanlara bağlı olmaksızın devamlılığını sürdüren bilgi ve deneyimlerdir (Stewart, 1997). Başka bir tanıma göre yapısal sermaye örgüte ait politikalar ve yöntem gibi kurumsallaşmış bilgi teknolojilerini, örgütün yönetim felsefesini, yönetim süreçlerini, örgüt kültürünü, veri tabanı, kayıtları ve belgelemeyi, finansal ilişkileri gibi unsurların bütününe ifade eder (Çıkrıkçı ve Daştan, 2002).

Bontis (1999)'a göre örgütün stratejileri, veri tabanları, sistemleri, programları, süreçte kullanılan her türlü bilgi kısacası insan sermayesini destekleyen öğeler yapısal sermayeyi oluşturmaktadır. Türk ve Bengü (2010) yapısal sermayeyi örgüt için önemli olan yönetim ve liderlik biçimleri, yönetim süreçleri, örgüt politikaları, veri tabanları, bilgi akışları, teşvik planları ve örgüt kültürlerinin birleşimi olarak ifade etmektedir. Kanıbir (2004) ise yapısal sermayeyi örgütün insan sermayesini şekillendiren, yetki veren ve yol gösteren bütünsel bir altyapı olarak tanımlamaktadır. Eren ve Akpınar (2004)' a göre de yapısal sermaye örgütün amaçlarını gerçekleştirmesi ve devamlılığının sağlanması için diğer öğelerle devamlı iletişim ve etkileşim içinde olan iskeleti gibidir.

Bazı araştırmacılar örgütlerde yapısal sermayenin insan sermayesinden daha önemli olduğu görüşündedirler. Çünkü çalışanların potansiyellerinin yüksek olması tek başına yeterli değildir. Çalışanlar güçlü bir yapıyla desteklenmedikleri sürece potansiyellerinin tamamını sergileyemeyeceklerdir (Arıkboğa, 2003).

Yapısal sermaye ile insan sermayesi ilişkili ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir. İnsan sermayesinin gelişebilmesi için yapısal sermaye, yapısal sermayenin ortaya çıkabilmesi içinde insan sermayesi gereklidir (Çobanoğlu, 2013). Yapısal sermaye insan sermayesi için

kullanılan bir araçtır ve insan sermayesi ile ilişkisel sermaye arasındaki ilişkiyi sağlar. İnsan sermayesinin mevcut potansiyelinin ortaya çıkışı esnasında elde edilen bilgileri ilişkisel sermaye ile değere dönüştürür (Kanıbir, 2004). Yani yapısal sermaye bireysel bilginin kurumsal bilgiye dönüşmesi sürecini destekler (Jacobsen ve Hofman-Bang, 2005).

Entelektüel sermayenin boyutları içinde en kalıcı olan yapısal sermaye boyutu örgütteki uyum ve gelişimi destekleyen, inovasyonu sağlayan, ilişkileri kolaylaştıran örgütsel yapıdır. Her örgütün kendine özgü yapısal sermayesi vardır. Kelly (2004)'e göre okulların yapısal sermayesi örgüt içi ve örgüt dışı sermaye ile yenilik ve personel geliştirme bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu bileşenler;

- Örgüt iç ve örgüt dışı sermaye: Alt yapı, kültür, süreçler, semboller, rutinler, müşteri ilişkileri, paydaşlardır.
- Yenilik ve personel geliştirme: Kurumsal uzmanlık ve personel uzmanlığıdır.

Kelly (2004)'e göre okulların yapısal sermaye varlıkları; okul kültürü, öğretmen-öğrenci-veli ve yöneticiler arasındaki ilişkiler, öğretim ve rehberlik becerileri, kütüphane kaynakları, ders kitapları, teknolojik alt yapılar, öğrencilerin bilgilerini içeren veri tabanları, öğretmen ve yöneticilerin deneyimleri ve uzmanlık becerileridir. Cheng (2015) ise okulların yapısal sermayenin politikalar, prosedürler, dijital veri tabanları, okuldaki süreçler, değerler ve kültürden oluştuğunu belirtmiştir.

İnsan sermayesinin geliştirilmesi aşamasında örtük bilgilerin açık hale getirilmesi sonucu açık hale getirilen bilgiler kayıt altına alınmalıdır. Okullarda bu bilgilerin paylaşımlı veri tabanlarında saklanması bilgilere erişimi kolaylaştıracaktır (Demir, 2019). Veri tabanları çalışanların deneyimleri, uzmanlık alanları, ortaya koydukları çalışmaları ve eserleri, okulda yapılan sınav soruları, etkinlikler, karşılaşılan problemler ve çözüm yolları gibi bilgileri barındırmalı ve tüm paydaşların ulaşımına açık olmalıdır (Karakuş, 2008).

Eğitim örgütlerinde de yapısal sermaye insan sermayesini destekleyici niteliktedir. Çünkü yeni teknolojiler ve gelişmiş alt yapılarla desteklenmeyen eğitim çalışanları sahip oldukları bilgileri ve potansiyelleri ortaya koyamayacaklardır. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde

yapısal sermaye çalışanların gelişimini, birbirleriyle iletişimini, etkileşimini ve uyumunu sağlayarak örgütün gelişimine destek olmaktadır. Yapısal sermaye örgüte özgüdür ve her örgütte farklılık göstermektedir. Yapısal sermayenin oluşturulması ve geliştirilmesinde en önemli görev ise yöneticiye düşmektedir (İbili ve Özbaş, 2021).

Örgütlerde yapısal sermayenin oluşturulabilmesi için çalışanların mevcut bilgilerini ortaya çıkarmalarına, kullanmalarına ve deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlayan bir örgüt yapısı ve kültürü olmalıdır (Elitaş ve Demirel, 2008). Çalışanları destekleyen, teşvik eden, cesaretlendiren, aidiyet duygusu yaratan, çalışanların sahip oldukları bilgi ve becerileri harekete geçirebilen yönetim anlayışına sahip örgütlerin yapısal sermayeleri artmaktadır (Kanıbir, 2004).

Okul yöneticileri okulun yapısal sermayesini geliştirmek için liderlik becerilerini kullanmalıdır. Güvene dayalı, işbirlikçi ve destekleyici bir örgüt kültürü oluşturmalı, mevcut iletişim engellerini yok etmeli, okulları öğrenen örgütlere dönüştürmeli ve çalışanlar arası bilgi akışını teşvik etmelidir (Demir, 2019).

2.1.2.3. İlişkisel Sermaye

Bazı çalışmalarda (Örneğin Edvinsson,1997; Demirgüneş, 2004; Elitaş ve Demirel, 2008) “müşteri sermayesi” olarak ifade edilen kavram daha çok ticari kurumlara hitap etmektedir. Bu yüzden hem ticari kurumlar hem de hizmet üreten kurumlar tarafından kullanılabilen müşteri sermayesini de içine alan daha geniş bir kavram olarak “ilişkisel sermaye” ifadesinin kullanılması daha uygundur (Çobanoğlu, 2013).

Örgütün çevresiyle ilişkilerini düzenleyen ve yöneten unsurların tamamı ilişkisel sermayedir. Bu çevre toplum, devlet, örgüt müşterileri, hisse sahipleri, rakipler, resmi kurumlar şeklinde sıralanabilir (Bozbura ve Toraman, 2004). Stewart (1997)’a göre ilişkisel sermaye örgütün yatırımcıları, ortakları, tedarikçileri ve müşterileri ile arasındaki ilişkilerinde kurulan bağlılık ve karşılıklı memnuniyetten kaynaklanan unsurlardır.

Örgütle ilişki içinde olan örgüte değer veya kar sağlayan tüm taraflar örgütün ilişkisel sermayesidir (Kerimov, 2011). Bu ilişki planlı, bilinçli ve karşılıklı olmalıdır. Çünkü örgüt ve çevre arasındaki tek taraflı ilişkiler değer oluşturmaz (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013). İlişkisel sermaye, örgütün sahip olduğu insan sermayesi ile yapısal sermayesinin dış çevre tarafından algılanış biçimini göstermektedir (Demirsoy, 2012).

İnsan sermayesi ve yapısal sermaye örgüt içiyle ilgiliyken ilişkisel sermaye örgütün dış çevresiyle ilgilidir (Arıkboğa, 2003). Belli bir amaç doğrultusunda kurulan mal veya hizmet üreten tüm örgütler ürünlerini insanlara sunacaktır. Müşteri veya hizmet alanlar olarak adlandırılan bu insan kitlesi örgütlerin varlığını devam ettirebilmesi için son derece önemlidir. Bu yüzden örgütler ilişkisel sermaye boyutuna gereken önemi vermelidirler (Çobanoğlu, 2013).

Örgütlerin ilişkisel sermayesinin gelişimi insan sermayesinin ve yapısal sermayesinin gelişimini de olumlu yönde etkilemektedir. İnsan sermayesinde olduğu gibi ilişkisel sermayede örgütün malı değildir. Çalışanlarla müşteriler ve çevre arasında kurulan ilişki çalışanın örgütten ayrılmasıyla son bulabilir. Bu yüzden örgütler ilişkisel sermayelerini yapısal sermayeye dönüştürerek örgütün malı haline getirmelidir (Sezgin, 2018).

Okullar açık sistem özelliği gösteren kurumlar oldukları için ilişkisel sermaye boyutu oldukça önemlidir. Okullar öğrenciler, veliler, mezunlar, sosyal çevre, diğer resmi veya özel kuruluşlar, üniversiteler gibi birçok unsurla doğrudan veya dolaylı yoldan ilişki halindedir (Kelly, 2004). Bu kurumlarla arasındaki değere dönüşebilen ilişkiler ilişkisel sermayeyi oluşturmaktadır (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013). Chen ve Wang (2009)'a göre eğitim örgütlerinin paydaşlarıyla olan ilişkiler ve çalışanlar arasındaki ilişkilerin oluşturduğu bilgiler ilişkisel sermayeyi ifade etmektedir.

Eğitim örgütleri değişimlere uyum sağlayabilmek, toplumun beklentilerine ve ihtiyaçlarına karşılık verebilmek için öğrencilerini eğitmektedirler. Bu süreçte de paydaşlarıyla olan ilişkileri istenen başarıyı elde etmek ve rekabet edebilirlik için oldukça önemlidir. İlişkisel

sermayeleri sayesinde eğitim örgütleri ilgi görmekte ve değer kazanmaktadırlar (İbili ve Özbaş, 2021).

Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için özellikle veli ile okul arasındaki ilişkinin niteliği ilişki sermaye açısından oldukça önemlidir. Velilerin eğitim çalışmalarına dahil edilerek elde edilen başarı veya başarısızlıkları paylaşılması gereklidir. Okulun ilişki sermayesinin değerini, okul ile veli arasındaki bu paylaşım ve iletişim belirlemektedir (Çobanoğlu, 2013).

Okullar ilişki sermayeleri sayesinde markalaşmakta dolayısıyla ilişki sermaye velinin okul seçiminde belirleyici olmaktadır. Girdilerinin kaliteli olmasını isteyen okullar ilişki sermayelerini güçlendirmelidirler (Karakuş, 2008).

Eğitim örgütü olan okullarda yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bilgi, yetenek ve beceri (insan sermayesi) yönünden zengin ve donanımlı olması, okulun devamlılığı için gereken yapının ve bürokrasinin (yapısal sermaye) temellerinin sağlam olması, çevrenin ve velilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayarak memnuniyetlerinin sağlanması (ilişki sermaye) okulların sağlıklı birer örgüt olabilmelerinde oldukça önemlidir. Okulların öğretmen-öğrenci-veli ayağının güçlendirilmesi entelektüel sermayesinin geliştirilmesinde bir boyut olarak düşünülebileceğinden eğitimin niteliğini de artıracaktır (Köybaşı, 2018).

2.1.3. Entelektüel Sermayenin Yönetimi ve Geliştirilmesi

Örgütlerde entelektüel sermayenin varlığı kadar yönetilmesi de oldukça önemlidir. Marr, Gupta, Pike ve Ross (2003) entelektüel sermayenin yönetimini beş aşamada açıklamaktadır. Bu aşamalar sırasıyla; entelektüel sermayenin tanımlanması, değer oluşturmada kullanılan kısa yolların açık ve görünür hale getirilmesi, örgütün mevcut performansının ölçülmesi, bilginin yönetim süreçlerini kullanarak entelektüel sermayenin geliştirilmesi ve örgüt performansının yeniden değerlendirilerek raporlanmasıdır. Entelektüel sermayenin tanımlanması aşaması stratejik hedeflere ulaşabilmek için mevcut bilgi kaynaklarının tanımlanmasıdır. Değer oluşturmada kullanılan yolların açık ve görünür

hale getirilmesi aşamasında örgütün teknik bilgi, beceri, rekabet ortamı gibi insan kaynakları, örgütün kültürü, süreçleri, yönetim felsefesi, sistemleri gibi örgütsel kaynakları ve paydaşlarla olan ilişkileri açık ve görünür bir duruma getirilmektedir. Diğer aşamalarda da örgütün performansı ölçülerek mevcut durum değerlendirmesi yapılır. Entelektüel sermayenin geliştirilebilmesi için planlamalar ve uygulamalar yapılır. En son olarak da yeniden performans değerlendirmesi yapılarak kaydedilen gelişmeler raporlanır.

Entelektüel sermaye yönetimini Çetin, Akpolat ve Özdemir (2017) örgütün misyon ve vizyonun değişen şartlara göre yenilenmesi, örgütsel disiplinin oluşturulması, çalışanların motivasyonunun sağlanması ve örgütün ekip çalışmalarına yönelmesi, gelişmeler ve değişimler karşısında öğrenen örgüt yapısının oluşturulması süreçleri şeklinde ifade etmektedirler.

Entelektüel sermayenin yönetilmesinde en önemli kavram bilginin yönetilmesidir. Örgütler yeni bilgilerin edinilmesi ve üretilmesi konusunda süreklilik kazanarak kendilerini geliştirebilir böylece rekabet üstünlüğü sağlayabilirler (İbili ve Özbaş, 2021). Gelecekte etkili bir rekabet aracı ve güç kaynağı olacak entelektüel sermayenin (Stewart, 1991) yönetiminin okulun başarısında ve hedeflerine ulaşmasında kritik bir öneme sahip olacağı görülmektedir (Şahin, 2011). Dolayısıyla okulların hedeflerine ulaşabilmesi, etkili ve başarılı olabilmesi için entelektüel sermayelerini doğru yönetebilmeleri gerekmektedir.

Bilginin en çok kullanıldığı ve üretildiği eğitim örgütü olan okulların entelektüel sermayesini her bir grubun, takımın veya kişinin sahip olduğu bilgi, beceri ve deneyimleri oluşturmaktadır. Okulların entelektüel sermayeleri yöneticiler tarafından doğru bir şekilde algılanıp yönetilmelidirler (Güngör ve Celep, 2016). Karakuş (2008)' göre okullarda entelektüel sermayenin etkili bir şekilde yönetilebilmesi için öğretmenlerin fikirlerine önem verilen, yaratıcılıklarını ortaya çıkaran, katılımını destekleyen, değerlere sahip çıkılan, etkili ve olumlu iletişimin kurulduğu, statü ve hiyerarşinin az olduğu, şeffaf ve esnek ortamların oluşturulması gerekmektedir.

Altan (2014)'e göre entelektüel sermayenin etkin bir şekilde yönetilebilmesi için okulların birer öğrenen örgüt haline gelmesi bunun için de personelin desteklenmesi, yetenekli ve donanımlı personelin istihdamının sağlanması, bilgiyi depolama ve kullanma konularında doğru yönlendirmelerin yapılması, veli, öğrenci ve çevrenin sürece dahil edilerek okulun bir parçası olarak görülmesi gerekmektedir. Entelektüel sermayesinin farkında olup onu iyi yönetebilen okullar diğer okullarla rekabetlerinde üstünlük sağlayarak öne geçebileceklerdir.

Örgütler için entelektüel sermayenin vazgeçilmez olduğunun bilincinde olan kurumlar, çalışanlarını devamlı eğitimlere tabi tutarak kapasitelerini artırmalarını böylece daha verimli ve etkili çalışmalarını sağlamaktadırlar. Örgütler entelektüel sermayelerini ya çalışanların kapasitelerini artırarak ya da her görev için ayrı çalışanlar olarak artırabilirler (Erdem, 2007). Birbiriyle sürekli rekabet halinde olan örgütler için daha az sayıda donanımlı çalışan ile etkili ve verimli sonuçlar alabilmek oldukça önemlidir (Çobanoğlu, 2013). Bu yüzden çok fazla sayıda çalışan yerine az sayıda çalışana eğitimler verilerek daha donanımlı hale getirilmeleri örgütlerin entelektüel sermayelerini de artırmaktadır.

Entelektüel sermayelerini artırmak isteyen okullar, çalışanların karşılıklı iletişim ve etkileşimde bulunabilmeleri için gerekli zemini hazırlamalı, güven ortamını oluşturmalı, kültürün önemli bir ögesi olan hikayeleri kullanarak çalışanları motive etmeli ve çalışanlar arası iş birliği özendirilmelidir (Töremen, 2002).

Okullarında insan sermayesini geliştirmek isteyen okul müdürleri süreci, ulaşılmak istenen hedefi ve beklenenleri tanımlayarak personeline gerekli desteği sağlamalı, teşvik etmeli (Karakuş, 2008), çalışanların potansiyellerinin farkına varabilmelerini ve kullanabilmelerini sağlayacak olumlu okul kültürünü yaratmalıdır (Demir, 2019).

Okul müdürleri okullarında yapısal sermayeyi geliştirmek için liderlik becerilerini kullanarak işbirlikçi, destekleyici ve güvene dayalı okul kültürü oluşturmalı, çalışanlar arasında etkili iletişim kanalları oluşturmalı varsa engelleri kaldırmalı, çalışanlar arası

etkileşimi ve bilgi paylaşımını teşvik etmeli, okullarını öğrenen örgüt haline getirmelidir (Demir, 2019).

Kelly (2004)'e göre okullar sahip oldukları entelektüel sermayelerinin gelişimi hakkında düzenli şekilde bilgi paylaşımında bulunmalıdır. Okulun toplumdaki yeri ve itibarı, veli, öğretmen, öğrenci ve çevre ile kurulan ilişkiler, çalışanların faaliyetleri, başarıları gibi okulda değer yaratma boyutunu oluşturan konular hakkında okul paydaşlarına bilgi verilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Güngör ve Celep (2016)'e göre bu maddi olmayan varlıklara yönelik okul yöneticileri tarafından yapılan iyileştirme ve geliştirme çalışmaları sonucunda okulun entelektüel sermayesinin gelişmesi ve artması sağlanacaktır. Çetin, Akpolat ve Özdemir (2017)'e göre ise okulların mevcut entelektüel sermayelerini geliştirme ve artırma eğilimleri okullarda farklılıkların yaratılmasını böylece okulların bilgi çağında rekabet edebilme şanslarını artıracığından oldukça önemlidir

2.2. Liderlik

Liderlik birçok bilim dalının ortak inceleme alanı olmasına rağmen liderlik konusunda ortak bir tanım bulunmamaktadır. Literatürde liderlik kavramı ile ilgili birçok tanımın mevcut olduğu görülmektedir (Şişman, 2002). Liderliğin hangi kurama dayalı olarak tanımlandığı veya tarihsel süreçte toplumda meydana gelen değişimlerle beraber toplumun beklentilerinin farklılaşması birbirinden farklı liderlik tanımlarının ortaya çıkmasına yol açmıştır (Ertürk, 2020).

Hoy ve Miskel (2010) liderliği bir grubun amaçlarını belirlemesini, faaliyetlerin düzenlenmesini, grup içi ve dışı yaşananların yorumlanmasını, bireylerin yeteneklerini ve motivasyonlarını, ilişkilerini etkileyen sosyal bir süreç olarak tanımlamıştır. Başka bir tanımda liderlik birlikte fikirler üretmek, yapılan işi anlamlı kılmak ve hedefler doğrultusunda eylemler üretmek şeklinde ifade edilmiştir (Harris ve Lambert, 2003).

Bennis (1982)'e göre liderlik işleri doğru yapmak yerine doğru işleri yapmak demektir. Bu doğru işler örgütün vizyonunu belirleyerek yayma, her şartta örgütün amaçlarına

ulaşmasını sağlamak ve etkili sonuçlar elde edebilmek için gereken kültürü oluşturarak sürdürmektir.

Liderlik, hedefler doğrultusunda çalışanlara rehberlik ederek, ilham vererek, örgütte sinerji yaratarak, vizyonun çalışanlar tarafından paylaşılmasını sağlayarak amaçlara ulaşma sürecidir (Sırıklıgil, 2020). elik (2015)'e göre ise liderlik, g ve etki kullanımıyla grupları yönlendirmektir. Lider ise bu süreci sağlayan, insanları harekete geçiren kişidir.

Bursalıoğlu (1999)'a göre liderin görevlerinin başında; yeni bir toplum yapısı yaratarak bu yapıya yön vermek, yapıyı etkilemek ve sürdürebilmek, toplumsal denge ve yeniliği uyumlu hale getirerek toplumu başarıya götürmek, yeri geldiğinde toplumsal kalıpların dışına çıkabilmek gelmektedir. Okullarda liderler ise okulun işleyişinde birinci derecede sorumlu olan okul yöneticileridir. Okul yöneticilerinin; ğrenci öğrenmesinin ve gelişiminin desteklenmesi, eğitimin amaçlarının belirlenerek bu amaçların çalışanlar tarafından benimsenmesi, öğrenme için gerekli kaynakların sağlanması, çalışanların denetlenmesi ve değerlendirilmesi, çalışanların gelişimi için programların koordine edilerek çalışanlar arasında olumlu ilişkilerin kurulması gibi görevleri vardır (De Bevoise, 1984).

zdemir ve Sezgin (2002)'e göre okul yöneticilerinin lider olarak en önemli görevi olumlu bir öğrenme ortamı yaratarak süreci denetleme ve eğitim programlarını değerlendirmedir. Okul yöneticileri belirlenen hedeflere etkili şekilde ulaşabilmek, değişen ve gelişen şartlara uyum sağlayabilmek için liderlik becerilerine sahip olmalıdır.

2.3. Liderlik Kapasitesi

Son dönemlerde sıklıkla duyduğumuz, literatürde çok az bilgiye ulaşabildiğimiz liderlik kapasitesi, örgütsel kapasite ile liderlik kavramlarının birlikte harmanlandığı bir kavramdır. Örgütsel büyüme, yenileşme ve etkililik üzerinde örgütsel kapasitenin önemli bir etken olduğu düşünülmektedir (Bartle, 2012). Örgütsel kapasiteyi Eisenger (2002) rgtn amaçlarına etkili biçimde ulaşabilme yeteneği olarak tanımlarken, Chakravarthy (1982)

örgütteki insan kapasitesinin yeterliliği kapsamında ele almaktadır. Örgütsel kapasitenin alt boyutlarına ilişkin yapılan farklı birçok sınıflama mevcuttur. Bartle (2012)'ye göre örgütsel kapasitenin alt boyutları; ortak amaç, vizyon, değerler, inanç, iletişim, bilgi, liderlik, güven, yetenek, iş birliği şeklinde sıralanabilir. Bu alt boyutlardan liderlik, bütünsel olarak örgütün kararlarına hakim olmak, talepleri takip etmek, amaçlara ulaşabilme doğrultusunda kolaylaştırıcı ve imkan sağlayıcı olmaktır. Dolayısıyla liderlik ne kadar iyi ve etkiliyse örgütün kapasitede o ölçüde iyi olacaktır.

Mitchell ve Sackney (2000) göre okullar bireysel kapasite, bireylerarası kapasite ve örgütsel kapasite olarak üç önemli kapasiteden oluşmaktadır. Bireysel kapasite, öğretmenlerin değerleri, inançları, varsayımları, bilgi, beceri ve yeteneklerini ifade etmektedir. Bireysel kapasite geliştirilirken bireyin eksiklikleri, istekleri de dikkate alınarak yeni uygulamalar, anlayışlar, öğrenme ve öğretme yollarıyla giderilmektedir. Dolayısıyla bireysel kapasite bireyin mevcut bilgi birikimleriyle yeni bilgi kaynaklarının da içermektedir. Bireylerarası kapasite, örgütte hakim olan kültür ve bireyler arası kurulan ilişkilerle ilgilidir. Bireylerarası kapasite geliştirilirken gruba odaklanılarak üyeler arasındaki öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek, etkili iletişimler kurulmasını sağlamak ve olumlu çalışma iklimini oluşturmak hedeflenir. Örgütsel kapasite ise örgütte oluşturulan öğrenmeye dayalı yapıdır. Örgütün sahip olduğu insan kapasitesinin yeterliliği şeklinde de tanımlanabilir.

Okullara uyarlanan örgütsel kapasite kavramı, örgütsel düzeyde okulun daha etkili olabilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için yapılabileceklerin ortaya konması noktasında kullanılmaktadır (Hargreaves, 2011). King ve Newmann (2001) okul kapasitesinin, okulda öğretimin geliştirilmesinde ve öğretimi etkileyen faktörlerin belirlenmesinde faydalı olabileceğini ifade etmektedir. Youngs ve King (2002) ise okul kapasitesini öğrenci performansının artırılmasında personelin sahip olduğu kolektif güç olarak tanımlamaktadır. Newmann, King ve Youngs (2000) okul kapasitesini; öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeterlilikleri, okulun yapısı, program bütünlüğü, teknik kaynaklar ve liderlik olarak beş alt boyutta sınıflamaktadır. Liderlik boyutunun okul kapasitesinin en temel değişkeni

olduğunu vurgulamaktadırlar. Okul kapasitesine dair yapılan farklı sınıflamalarda da liderlik boyutunun önemine değinilmektedir.

Okul kapasitesinin temel boyutlarından biri olan liderliğin dağıtımcı liderlik anlayışıyla algılanması gerektiği ifade edilmektedir (King ve Bouchard, 2011). Hallinger ve Heck (2010) son yıllarda yapılan çalışmaların sonucunda okulun öğretim kalitesinin önemli değişkenlerinden birinin okul müdürünün liderliği olduğunun belirtildiğini ve liderlik araştırmalarının da yön değiştirdiğini ifade etmektedir. Okullarda bir kişinin liderliğinden ziyade daha katılımcı ve paylaşımcı liderlik anlayışlarının okulun gelişimi ve öğrenci öğrenmesi üzerine etkilerinin ne olduğunun araştırılmaya başlandığını belirtmektedir.

Değişen koşullar sonucu ekip çalışmalarının önemli olduğu, hiyerarşinin olmadığı yatay yönetimleri barındıran yeni liderlik anlayışları gündeme gelmiştir (Salepçioğlu ve Yeğin, 2018). Toplumda ve okulların yapısında meydana gelen değişimler sonucu okullar tarafından gerçekleştirilmesi istenen talepler de değişmekte ve artmaktadır. Bu taleplerin karşılanması ve okulların gelişimi için okul müdürünün tek başına liderlik yapması yeterli olmayacaktır (Kılınç, 2013).

Lambert (2002), Foster ve St. Hilaire (2004) gibi eğitim araştırmacıları okul müdürlüğü ile okul liderliği kavramlarının aynı olmadığını ifade etmişlerdir. Lambert (2002) liderliğin yöneticinin veya gücü elinde bulunduran bir kişiye ait olmadığını, grup üyelerinin karşılıklı ilişkilerinde var olduğunu belirtmiştir.

Toplumda yaşanan değişimler ve liderliğin tanımlanma biçimlerindeki farklılıklar sonucunda liderlik kapasitesi kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Kapasitenin bireysel liderlik ve örgütsel liderlik kapasitesi olmak üzere iki türünden söz eden Lambert (2009), bireyin sahip olduğu liderlik potansiyelini bireysel liderlik kapasitesi, örgütsel düzeyde sahip olunan liderlik potansiyelini ise örgütsel liderlik kapasitesi olarak tanımlamaktadır. Örgütün liderlik kapasitesinin tek bir lider beklentisi olmadan, tek kişinin gücüne bağlı kalmadan örgütün kendi kendine yetebilmesi, kalıcı bir çalışma kültürü oluşturarak varlığını sürdürebilmesi olduğunu ifade etmiştir.

Lambert (2000) liderlik kapasitesi kavramını geniş tabanlı ve katılımlı beceri isteyen bir liderlik işi olarak tanımlamaktadır. Yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve toplumun diğer üyelerinde sürece dahil olduğu, katılımcıların liderlikle ilgili bilgi ve becerilerine ihtiyaç duyulduğu, karşılıklı ve amaca dayalı, çalışanların birlikte anlam ve bilgi yarattıkları bir öğrenme sürecidir. Day, Gronn ve Salas (2004)'e göre liderlik kapasitesi, grubun göstereceği performansta kullanabilecekleri bir kaynaktır.

Newmann, King ve Youngs (2000) liderlik kapasitesini örgütün ortak gücü olarak ifade etmektedir. Liderlik sürecine katılımın çeşitli ve fazla olması güçlü iletişimle birlikte fikir çeşitliliğini sağlayarak örgüte katkıda bulunmaktadır. Ledbedder (2007) ise liderlik kapasitesinin okulun tüm üyelerinin bilgi, uzmanlık ve liderlik becerilerinin birleşiminden oluştuğunu ifade etmiştir.

Harris ve Lambert (2003)'e göre liderlik kapasitesi örgütün kendi kendini yönetebilmesi, örgüt için önemli olan kişiler örgütten ayrılrsa bile varlığını sürdürebilmesi, örgütün gelişimi ve yeniden yapılandırılması sürecinde uygun koşulların sağlanmasıyla ilişkili bir kavramdır. İşbirlikçi bir anlayışla birlikte öğrenme ve bilgiyi yapılandırma liderlik kapasitesinin temel noktasıdır. Liderliğin sadece bir kişiye ait bir özellik olmadığını örgütsel bir nitelik taşıdığını dolayısıyla müdürün kendi liderlik kapasitesinin yanında personelin de liderlik kapasitesini oluşturması gerekliliğini bu sayede personelinde kendini birer lider olarak görmesinin ve liderlik sürecine katkı sağlamasının önemli olduğunu vurgulamıştır. Okullar değişen koşullar neticesinde başarılı olmak istiyorsa okulun liderlik kapasitesi geliştirmeli ve sürdürülebilir hale getirmelidir.

Okulların liderlik kapasitesi yönetici ve öğretmenlerin bireysel liderlik kapasitelerinin bir sonucu olmakla beraber bunların toplamından daha fazlasıdır. Bu kapsamda liderlik yetkisi ve sorumluluğu tüm personele paylaştırılmıştır (Ertürk, 2020). Bu yetki ve sorumluluk paylaşımı sonucunda çalışanlar arası güven ve iş birliği artar, yöneticilerle personel arasında bir taahhüt oluşarak tüm personelin öğrencilerin öğrenmesine odaklanması sağlanmış olur. Bu yüzden liderlik yönelimleri, personelin bilgi ve becerilerinin yanı sıra tüm kritik özellikler okul gelişimini etkilemektedir (Nakpansa ve Ye, 2019).

Liderlik kapasitesi kavramının temel varsayımları şu şekildedir (Lambert, 1998):

- Liderlikte özellikler teorisi artık geçerli değildir ve lider ile liderlik aynı şey değildir. Liderlik karşılıklı öğrenme sürecidir.
- Liderlik yapısal değişimlerle gerçekleşir, katılım ve iş birliği bu süreçte önemlidir.
- Herkes liderlik yapabilir. Liderlik öğrenilebilen, beceri isteyen karmaşık bir süreçtir.
- Okul değişimi iş birliğini gerektirir. Öğrenme deneyimi paylaşırsa ortak amaçlara ulaşılabilir.

Liderlik kapasitesinde “katılımın genişliği” ve katılımcıların beceri düzeyi” önemli iki kavramdır. Liderlik sürecinde yalnız katılımın yeterli olmadığı katılımcıların da belli bir bilgi, beceri ve yeterlilik düzeylerine sahip olması ve bunları sürece aktarabilmesi önemlidir (Lambert, 1998).

Liderlik kapasitesinin oluşturulmasında gerekli iki temel unsur katılımın genişliği ve katılımcıların beceri düzeyidir (Harris ve Lambert,2003). Geniş tabanlı katılım ile müdür, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve okulla ilişkili herkes sürece dahil edilmelidir. Katılımcıların liderlik bilgi ve becerileri ile belli yeterlilik düzeylerine sahip olması gereklidir. Bu noktada beklenen liderlik becerileri ve yeterlilik düzeyleri açıklanmalı ve katılımcılar desteklenmelidir.

Liderlik kapasitesi oluşturulurken çaba göstermek başkalarının da çaba göstermesine neden olacaktır. Okullar bu konuda toplumun çaba göstermesini teşvik eden, destekleyen faaliyetler ve programlar düzenlemelidir. Aynı şekilde okul müdürleri de öğretmenlerin ve öğrencilerin çabalarını özendirici ve destekleyici davranışlarda bulunmalıdırlar (Barkley, Bottoms, Feagin ve Clark, 2001).

Harris ve Lambert (2003) liderlik kapasiteleri farklı okulların özelliklerini betimlediği “Liderlik Kapasitesi Matrisi”ni oluşturmuştur. Tablo 1’de gösterilen liderlik kapasitesi

matrisinde liderlik sürecine katılım ve katılımcıların beceri düzeyleri dikkate alınarak dört farklı liderlik kapasitesi düzeyi açıklanmıştır.

Tablo 1

Liderlik Kapasitesi Matrisi

DÜŞÜK KATILIM	YÜKSEK KATILIM
<u>1.Çeyrek: Sabit Okul</u> - Otokratik müdür - Bağımlı ilişkiler ve tek yönlü bilgi akışı - Uyumla (itaatle) ilgili normlar - İnovasyon eksikliği - Düşük öğrenci başarısı	<u>2. Çeyrek: Parçalanmış Okul</u> - Serbest bırakıcı, karışmayan müdür - Tanımlanmamış roller ve sorumluluklar - Bireysellikle ilgili normlar - Kısmi inovasyon - Durağan öğrenci başarısı
DÜŞÜK BECERİ	DÜŞÜK BECERİ
DÜŞÜK KATILIM	YÜKSEK KATILIM
<u>3.Çeyrek: Hareket Eden Okul</u> - Okul yöneticisi ve kilit öğretmenlerden oluşan amaçlı liderlik ekipleri - Yeniliklere direnç gösteren kutuplaşmış kadro - Yansıtma becerileri ve öğretim mükemmelliği ile ilgili normlar - Etkili inovasyon - Hafif gelişme gösteren öğrenci başarısı	<u>4. Çeyrek: Gelişen Okul</u> - Yetenekli liderler olarak müdür ve öğretmenlerin yanında öğrenci ve veliler - Paylaşılan vizyon - İş birliği ve ortak sorumluluk normları - Yansıtıcı uygulamalarla sürekli yenilikler - Yüksek veya istikrarlı şekilde artan öğrenci başarısı
YÜKSEK BECERİ	YÜKSEK BECERİ

Kaynak: Harris ve Lambert (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University kaynağından erişilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde okul müdürlerinin otokratik yönetim anlayışından gelişimi destekleyen yönetim anlayışına doğru değiştiklerini görebiliriz. Bunun yanı sıra öğretmen ve öğrencilerin sürece katılımıyla ilgili de değişimler yaşanmaktadır. Yüksek katılım ve yüksek beceriye sahip gelişen okullar liderlik kapasitesi yüksek olan okullardır.

Matriste liderlik kapasitesi yüksek olan okulların beş temel özelliğinden bahsedilmektedir. Liderlikte müdür, öğretmen, öğrenci, veli ve okulla ilişkili herkes sürece dahil edilmelidir. Katılımın genişliği ve çeşitliliği oldukça önemlidir. Çalışanların iş birliği içinde olması, harekete geçilebilmesi için fikir birliğine varılabilmesi, hedeflerin herkes tarafından anlaşılabilir ve benimsenmesi ve ortak bir vizyonun paylaşılması gerekir. Bunun içinde güçlü

bir iletişim becerisine sahip olunmalıdır. Okulda iş birliği ve sorgulama kültürü oluşmalıdır ki öğretmenler öğrenci performansı ve başarısını artırabilmek için uygulamaları sorgulayabilsin, rahatça soru sorabilsin, uygulamaları yansıtabilsinler ve süreçle ilgili kendilerini sorumlu hissetsinler. Süreçten kendilerini sorumlu hisseden öğretmenler öğrenci başarısını da sahiplenir ve başarıyı yükseltmek için çabalarlar (Özçetin, 2013).

Tüm çalışanların karar verme sürecine dahil edildiği, alınan kararların mevcut veya toplanan verilere dayandığı, net bir amacı olan, kararlar verilmeden önce çalışanlara, öğrencilere ve velilere bilgi verilerek onların kararlarla ilgili düşüncelerinin tartışıldığı ortamları sağlayan okullar liderlik kapasitesi yüksek okullardır (Silins, Zarins ve Mulford, 2002).

Liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda öğretmenler daha çok öğrenme ve öğretme konularıyla meşguldürler. Mevcut sorunlar ve çözümleri için müdürden önce diğer öğretmenlerle görüşürler. Öğretmenler arası iş birliği fazladır, ders dışı okulla ilgili sorunların tespiti ve nedenlerinin belirlenmesinde sorumluluk alırlar (Fiarman, 2017).

Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin gelişimi de sürekli desteklenmektedir. Öğretmenlerin değişimi ve gelişimi için öğretmenlik bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi adına yatırımların yapılması, tüm öğretmenlerin liderlik davranışı sergileyebilmeleri için sorumluluk alabilme noktasında teşvik edilmeleri sağlanmaktadır (Mansour, 2011). Bu okullarda öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi için tüm çalışanlar birbirinin öğrenmesine katkıda bulunur (Conzemius ve O'Neill, 2001). Nakpansa ve Ye (2019)'ye göre bu katkı sayesinde karşılıklı öğrenmeler süreklilik kazanmaktadır. Okulda etkili olan bir öğretmenin bulunması diğer öğretmenlerin motive olmalarına, iş birliği yapmalarına dolayısıyla da öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemelerine sebep olacaktır.

Sackney, Walker ve Mitchell (2005) liderlik kapasitesi yüksek olan okulların ortak özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır;

- Paylaşılan vizyon ve sorumluluk: Okul müdürü tarafından desteklenen, öğretmenlerin benimseyerek uyguladığı ortak bir amaç ve vizyon ile tüm üyeler tarafından paylaşılan sorumluluk.
- Yansıtıcı uygulamalar: Öğretmenlerin kendi uygulamaları üzerinde düşünmeleri ve diğer öğretmenlerle paylaşımlarda bulunmaları, farklı mesleki uygulamaları tartışmaları, birbirlerini etkileyebilmeleri, farklı eğitim alternatiflerine yönelmeleri ve değerlendirmeleri.
- Örgütsel kaynaklar: Okulların yeterli teknolojik yapıya, müfredat programlarına ve kütüphane gibi alanlara sahip olması, çalışanların gelişiminin desteklenmesi için yeterli kaynak ve imkanların varlığı, müdürlerin bu konuda öğretmenleri destekleyerek gerekli zaman ve fırsatları sunması.
- Güncellik: Çalışanların eğitime dair son uygulamalardan haberdar olması, sürekli en iyi uygulamanın ne olduğunun araştırıldığı aktif öğrenenler olması, teknoloji kullanımı konusunda eğitimler alarak donanımlı bireyler haline gelmeleri.
- Öğrenme fırsatları: Öğretmenler, öğrenciler ve veliler için öğrenme fırsatlarının fazla olması, yaşanan olumsuz girişimlerde çalışanların desteklenmesi yeni öğrenme fırsatları sunularak teşvik edilmesi, sorunların çözümlerinde yaşanan çatışma ve fikir ayrılıklarının fırsata çevrilmesi.
- Etkileşimli eğitim: Öğretmenlerin sürekli olarak öğrenme ve öğretmeyi geliştirmek için uğraşması, öğrencilerine iyi birer öğrenen olabilmeleri için yol göstermesi, bu süreçte şefkatli, anlayışlı, mantıklı, iş birliği içinde olması, öğretme sevgisi taşıması ve otantik öğretim yaklaşımlarını uygulayabilmesi.
- Öğrenci katılımı: Öğrencilerin davranışsal, duygusal ve bilişsel boyutta katılım seviyelerinin yüksek olması, öğrenime aktif şekilde katılmaları sonucu akademik başarılarının yüksek olması, veli-öğrenci-öğretmen iletişiminin güçlü olması, etkinliklerin planlanmasında öğrenci seviyesinin ve beklentilerinin göz önünde bulundurulması.

- Liderler topluluğu: Veliler ve öğrencilerde dahil olmak üzere liderliğin tüm paydaşlar arasında dağıtılmış olması ve süreçten herkesin sorumlu olması.

2.3.1. Liderlik Kapasitesinin Boyutları

Lambert (2003)'ın liderlik kapasitesinin altı boyutundan bahsettiği sınıflama dikkate alınmıştır. Bu boyutlar “Liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılım, Program bütünlüğü için paylaşılan vizyon, Karar ve uygulamalarda araştırmaya dayalı veri kullanımı, Geniş katılımı, iş birliğini ve ortak sorumluluğu yansıtan rol ve davranışlar, Yeniliğe ulaştıran yansıtıcı uygulamalar, Yüksek ya da giderek artan öğrenci başarısı ve gelişimi” şeklindedir.

2.3.1.1. Liderlik Sürecine Geniş Tabanlı ve Beceri Temelli Katılım

Gronn (2002)'a göre örgütlerde liderliğin dağıtılması tek kişinin lider olmasından daha etkili sonuçlar yaratır. Bir örgütte liderliğin dağıtılması ve dağıtılan liderliğin koordine edilmesi örgütün liderlik kapasitesini artırır (Baloğlu, 2012). Liderliğin dağıtılması tüm bireylerin yetkilendirilmesinden ziyade liderlik yapma kapasitelerinin ön plana çıkmasını ifade eder (Portin, Alejano, Knapp ve Marzolf, 2006'den Akt. Kurt, 2016). Liderliğin paylaşılmasıyla okul çalışanları, öğrenciler ve veliler sürece dahil olacakları için okul gelişimi için daha çok çaba harcayacaklar, yeniliklere ve değişimlere daha rahat uyum sağlayacaklardır (Barth, 2003).

Liderlik kapasitesi yüksek olan okulların en temel niteliği liderlik sürecine geniş tabanlı ve beceri temelli katılımın sağlanmış olmasıdır. Güç ve otoritenin tek kişide olmadığı, müdürler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, toplum üyeleri ve eğitim bölgesi çalışanlarından oluşan okulun farklı birimlerini temsil eden yönetici ekiplerinin liderlik sürecine katıldığı okullardır (Lambert, 2003). Oluşturulan ekipler okulda karar verme sürecinin işleyişinden ve bu sürece üyelerin etkin katılımından sorumludurlar. Oluşturulan yönetim ekipleri,

zümreler, eylem araştırması grupları okulun hedeflerine ulaşmasında ve etkili olmasında destek sağlayabilir (Lambert, 1998). Okullarda tüm üyelerin sürece katılımı, bilgi ve becerilerini sürece aktarması, bunun için gereken fırsatların sunulması ve işbirlikçi bir anlayışla hareket edilmesi liderlik kapasitesi için oldukça önemlidir.

2.3.1.2. Program Bütünlüğü Sağlayan Paylaşılan Vizyon

Toplumda yaşanan gelişmeler ve değişimler sonucu örgütlerde değişimler yaşanmaktadır. Örgütlerin bu değişim ve gelişim sürecine uyum sağlayarak başarılı olabilmesinde, üyeler arası etkili iletişimin kurulmasında, tüm üyelerin karar verme sürecine katılmasında ve alınan kararların gerçekleştirilmesinde ortaklaşa belirlenen, herkes tarafından kabul edilen vizyona ihtiyaç duyulmaktadır (Covey, 1990). Ortak bir hedefin belirlenerek o hedefe ulaşılması ancak paylaşılmış bir vizyonla gerçekleşir (Çetin, 2009).

Vizyon insanların sahip olduğu değerlerin bir yansımasıdır. Dolayısıyla toplumun ve örgüt üyelerinin değerleri doğrultusunda oluşturulan vizyonlar başarıya ulaşacaktır. Okul vizyonunun oluşturulması sadece okul yöneticilerine ait bir görev değildir. Okuldaki herkes vizyonu geliştirebilmeli ve sahiplenebilmelidir. Vizyon üyelerin değerlerine ve taleplerine uygun şekilde ortaklaşa karar verilerek oluşturulmalıdır ki gerçekleşebilme ihtimali daha yüksek olsun (Durukan, 2006). Ortaklaşa belirlenen vizyona üyelerin bağlılığı ve gerçekleştirme yönündeki istekliliği daha fazladır.

Liderlik kapasitesinin yüksek olduğu okullarda üyeler kendi değerleri ile okulun değerlerini ortak bir vizyonda birleştirebilirler. Ayrıca yapılan uygulamaların vizyonla ilişkisini sorgulayabilirler (Lambert, 2002). Çalışanların bağlılık gösterdiği ortak vizyon sayesinde müfredat ve uygulamalarda tutarlılık ve eşgüdüm sağlanabileceğinden sınıflar arası farklılıklarda en aza indirgenmiş olabilecektir (Lambert, 2003). Örgüt üyeleriyle birlikte oluşturulan gerçekçi ve içten vizyonlar sayesinde üyeler kendileri istedikleri için hareket edecekler ve başarılı olmak için çaba sarf edeceklerdir (Senge, 2005'ten Akt. Kılınç, 2013).

2.3.1.3. Karar ve Uygulamalarda Araştırmaya Dayalı Veri Kullanımı

Murphy ve Lick (2001)'e göre öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesinde verilerin analiz edilmesi ve oluşturulan çalışma gruplarıyla sorgulamalar yapılarak sürece dair planların tasarlanması ve tüm bunlar için gerekli koşulların sağlanması oldukça önemlidir. Okullarda tartışma, soru sorma ve diyalog aracılığıyla bilginin yapılandırılması araştırma kültürünün oluşturulmasında temel noktadır (Kouzes ve Posner, 2012).

Liderlik kapasitesi düşük olan okullar diyalog ortamının olmadığı tek yönlü bilgi akışı içinde farklı düşünme tarzlarının gelişimine imkan tanınmayan okullardır. Liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda ise bunun tam tersi söz konusudur. Diyaloğun önemli olduğu, işbirlikçi, araştırmaya dayalı kararların alındığı, üretkenliğe imkan tanıyan okullardır. Karar verme ve uygulama aşamasında sorular sorularak veriler toplanır, elde edilen verilere göre hareket edilir (Lambert, 2003).

Liderlik kapasitesi yüksek olan okullar öğretmen ve öğretme merkezli değil öğrenci ve öğrenen merkezli bir yapıdadır. Öğrenmenin sadece öğrenci odaklı bir kavram olmayıp okuldaki tüm paydaşların öğrenebilmesi önemsenir. Öğrenmelerin gerçekleşme düzeylerini belirlemek için toplanan veriler aynı zamanda yapılan uygulamaların ve çalışmaların etkililiği ile performans hakkında da bilgi verir (Harris ve Lambert, 2003).

2.3.1.4. Geniş Katılımı, İş Birliğini ve Ortak Sorumluluğu Yansıtan Rol ve Davranışlar

Bandura (1997)'ya göre, bir örgütte birbirinden bağımsız şekilde çalışan insanlar etrafındakilerden tamamen ayrı ve sosyal açıdan yalıtılmış değillerdir onlardan etkilenmektedirler (Akt. Kurt, 2016). Birlikte çalışan insanlarda zamanla birbirlerinden etkilenecekleri için rol algıları değişebilir. Okul yöneticileri sürece çalışanların katılımını beklerken, çalışanlar işleri için alternatif yöntemler bulabilir, öğrenci ve veliler kendilerini

sürece ortak olarak düşünebilir. Mevcut rollerin genişlemesi ve iş birliğinin sağlanması ile sürece yönelik ortak sorumlulukta artar (Lambert, 2003).

Öğretmenlerin kolektif sorumluluk almaları için okul liderliğinde rol ve sorumlulukların okulun tüm seviyelerine dağıtılması ve genişletilmesi gerekir (Hargreaves, 2011). Rol algıları farklılaşan öğretmenler yalnız sınıfından değil okulun bütününden de sorumlu hale gelir. İşbirliğinin artmasıyla çalışanlar arasındaki etkileşim sayesinde birbirinden öğrenme davranışı da artar (Harris ve Lambert, 2003).

Okulların vizyonlarına ulaşabilmesi için tüm çalışanlar iş birliği ve ortak sorumluluk duygusunu kazanmalıdır. Örgütün tüm üyeleri sadece kendi çalışmalarında değil vizyon doğrultusunda birçok alanda kendini sorumlu hissetmelidir (Doğan, 2016).

Liderlik kapasitesi yüksek okullarda müdürler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler sürece dahildirler ve sorunlara cevap bulmak, yeni sorular üretmek için veri analizi yaparlar. Sürekli yapılan araştırma, müzakere ve yansıtma faaliyetleri ile iş birliği artar. Tüm bunlar bu okullarda rol ve davranışlarda geniş katılımın, iş birliğinin ve kolektif sorumluluğun var olduğu gösterir (Pate, James ve Leech, 2005'den Akt. Kurt, 2016).

2.3.1.5. Yeniliğe Götüren Yansıtıcı Uygulamalar

Yansıtıcı uygulamalar ile öğretmenler mevcut uygulamalarının diğerleri tarafından anlaşılmasını, kullanılmasını ve geliştirilmesini sağlar. Çalışanların birbirlerinin uygulamalarından ne derece faydalandığı ve yenilikler konusunda birbirlerine ne derecede katkıda bulundukları önemlidir (Ertürk, 2020).

Christie (2007) yansıtmayı sınıftaki uygulamaların etkililiğini artırmak için yapılan, öğretmenlerin kendilerini sorgulayabildikleri, öğrenci başarısını artırma yönündeki davranışlarını irdeleyebildikleri bir süreç şeklinde tanımlamıştır (Akt. Kılınç, 2013). Lambert (2003) ise yansıtıcı uygulamayı kişinin kendi faaliyetleri üzerine düşünmesi olarak betimlemiştir. Yansıtmanın kişiye kendini değerlendirme imkanı vererek daha

iyisini yapmasını sağlayabileceğini ve yansıtma uygulamalarıyla elde edilen verilerin okulun gelişimi sürecinde önemli olabileceğini ifade etmiştir.

Yansıtmayı liderlik kapasitesi kapsamında ele aldığımızda kişinin önce kendi bilgi ve beceri düzeyini geliştirip sonrasında okul gelişimine destek olmasına fırsat sağladığı şeklinde ifade edebiliriz (Kılınç, 2013). Yeniliklere ulaşma ve sürdürme işi bireysel çabadan ziyade tüm üyelerin çabasıyla mümkün olacaktır (Barth,2003).

2.3.1.6. Yüksek ya da Sürekli Artan Öğrenci Başarısı ve Gelişimi

Öğrencilerin başarısı okulların veya öğretmenlerin başarısını ölçmek için kullanılır. Öğrencinin başarısı veya başarısızlığı, öğretmenin-okulun başarısı veya başarısızlığı olarak değerlendirilir. Öğrenci başarısını etkileyen okul içi unsurların yanında aile, toplumsal çevre gibi okul dışı unsurlarda söz konusudur (Doğan, 2016). Liderlik kapasitesi kapsamında öğrenmenin öğrencinin yaşam becerilerine dayalı olduğu düşüncesinden hareketle öğrenci başarısının ölçülmesinde de test puanlarına ek olarak portfolyolar, etkinlikler ve sosyal becerilerde dikkate alınır. Çünkü başarı testlerde elde edilen başarıdan daha fazlasıdır (Lambert, 2003).

Newmann ve Wehlage (1995) öğrenci öğrenmesinin gerçekleştirilmesi ve başarının artırılması noktasında öğretmenlerin tek başına gösterdikleri çabanın yeterli olmadığını, okuldaki tüm bireylerin ortak bir hedef doğrultusunda iş birliği içinde çaba göstermeleri gerektiğini belirtmiştir (Sırıkgil, 2020). Conzemius ve O'Neill (2001)'de ortak sorumluluk kültürüne sahip okullarda öğrenci başarısının artacağını ifade etmiştir. Çalışanlar arasında iş birliğinin, yansıtmanın ve paylaşılan ortak bir vizyonun olması, ortak sorumluluğu dolayısıyla öğrenci başarısını getirir. Kısacası liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda öğrenci başarısı da yüksek olacaktır.

2.3.2. Liderlik Kapasitesinin Geliştirilmesi

Kapasite geliştirme birey, örgüt veya toplum tarafından zamanla ortaya çıkan, güçlenen, uyarlanan, devamlılığı olan, bilgi, beceri, yönetim, sistem, iş süreçleri, iş birliği gibi konularda farklılıklar yaratabilen bir süreç olarak ifade edilmektedir (Kerman, Lamba ve Tek, 2014). Eğitim örgütlerinin çıktılarının insan olması diğer örgütlerden ayrılmasına ve her ülke için önemli birer kurum haline dönüşmesine neden olmaktadır. Bu sebeple okulların liderlik kapasitelerinin geliştirilmesi oldukça önemli ve gereklidir (Mitchell ve Sackney, 2001).

Okullarda liderlik kapasitesi geliştirilebilir bir kavramdır. Bunun için öncelikle tek kişinin lider olduğu liderlik algısının değiştirilmesi gereklidir (Ertürk, 2020). Harris ve Lambert (2003)'e göre okullarda liderlik kapasitesinin gelişiminin temelinde çalışanların yetenekleriyle sürece geniş katılımı vardır. Liderlik kapasitesinin gelişimi için önemli iki unsur bulunmaktadır. Bunlardan birincisi okulun amaçlarına bağlı olması ve kendi kendini geliştirebilen, yenileyebilen bir kültüre sahip olmasıdır. Böylece çalışanlar arasında iş birliği, bilgi aktarımı, tartışma ve sorgulama gibi davranışlar gelişir. İkincisi ise okulda vizyonu benimseyen, çalışmalara katılan ve içeriğini anlayan, harekete geçebilen yetenekli lider öğretmenlerin sayısını artmasıdır.

Okulların liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde en önemli görev liderlik kapasitesinin mimarları olan okul müdürlerine düşmektedir. Okul müdürleri kendi liderlik kapasitelerini kullanarak okulun liderlik kapasitesinin gelişimine ve yükselmesine neden olmuştur (Lambert, 2006). Okul müdürleri; değerlerle örtüşen ortak vizyonun geliştirilmesine liderlik etmeli, öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili öğrenci öğrenmelerinin temel alındığı, tartışmaların yaşandığı düzenli toplantılar yapmalı, toplumsal değerlerle okulun uyumlu halde olmasını sağlamalı, çalışanlarla olumlu ilişkiler kurmalı, iş birliği içinde olmalı, onları sürece dahil etmeli ve desteklemelidir. Çalışanların güçlendirilmesi, çeşitli rollerle uzmanlaştırılması okul gelişimine katkı sağlamaktadır (Lambert, 2003). Bu bağlamda okullarda görevlendirilecek yöneticilerin belli liderlik özelliklerine sahip olması oldukça önemlidir.

Liderlik kapasitesini geliştirmek için okul müdürleri rolleri pozisyondan ziyade yapılacak işe göre tanımlamalıdır. Hedefe ulaşabilmek için nelerin yapılacağı göz önünde bulundurularak tanımlamalar yapılmalıdır. Geliştirme sürecinde öğrenmeye odaklanılmalı, çalışanların beraber öğrenebilecekleri liderlik uygulamaları tercih edilmelidir. Aynı zamanda okul gelişiminin tanımlanabilmesi için mevcut durum net olarak belirtilmeli, elde edilen gelişmeler düzenli şekilde ölçülerek paylaşılmalı, okulda iş birliği kültürü oluşturulmalıdır (Feeney, 2009).

Okulların ğrenen örgütlere dönüştürülmesi liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde önemlidir (Ertürk, 2020). Öğrenen rgtler, çalışanların gelişiminin ve öğrenmesinin ön planda tutularak teşvik edildiği, bilgi aktarımının, haberleşmenin ve etkili iletişimin olduğu örgütlerdir. Gruplar halinde gerçekleşen öğrenmeler sonucunda yeni düşünceler çalışanlar tarafından benimsenir. Örgütsel ğrenme kültürünün oluştuğu örgütlerde büyüme ve gelişme kaçınılmazdır (Senge, 2002).

Okullarda liderlik kapasitesi bir kişiye bağlı olan geleneksel liderlik yaklaşımlarının yanı sıra daha sürdürülebilir bir yaklaşımı içerir. Okulun liderliği ön plandadır ve tüm personelin davranışları sonucunda oluşan okula ait bir çalışma kültürüdür (Ertürk,2020). Blankstein (2004)'e göre okulda tüm personelin işbirlikçi çalışmalara katılımı, ortak amaç duygusu ve birlikte öğrenmeyi yani kolektif kapasitenin gelişmesini sağlar. Böylece okulların liderlik kapasitesinin gelişimine destek olur.

Newmann ve Wehlege (1995)'ye göre gelişmiş ve sürdürülebilir bir ğrenci başarıyla liderlik kapasitesinin geliştirilmesi arasında bir bağ vardır. Yüksek liderlik kapasitesine sahip okullarda hedeflerin ve vizyonun oluşturulmasında geniş tabanlı bir katılımın olması, vizyonun öğretmenler tarafından benimsenmesine ve vizyonun gerçekleştirilmesi doğrultusunda öğrencilerin akademik başarılarının en st seviyeye çıkarılması için abalamalarına sebep olacaktır. Dolayısıyla ğretmenler ğrenci öğrenmesine daha fazla odaklanacaktır (Nakpansa ve Ye, 2019).

Yüksek düzeyde liderlik kapasitesini sürdürebilmek için okul müdürleri, güven ortamı oluşturmali, öğretmen öğrenmesini ve gelişimini artıran sistemler yaratmalı, çevreyle iletişim halinde olarak öğretmenleri destekleyici yenilikler yapmalıdır (Youngs ve King, 2002). Düzenli şekilde vizyonlarını ortaya koyarak öğretmenlerin vizyonun geliştirilmesi ve sürdürülebilmesi hakkında düşünmelerini sağlayan iletişimler kurmalıdır. Beklentileri net olarak ortaya koymalı, öğretmenleri teşvik ve takdir etmelidir (Burke, 2009).

2.4. Entelektüel Sermaye ile Liderlik Kapasitesi Arasındaki İlişki

Conzemius ve O'Neill (2001) gelecekte okullarda müdür, öğretmen, öğrenci ve tüm personel arasındaki hiyerarşik mesafenin kalkacağını ve tüm bireylerin yönetim sürecine dahil olacağını ifade ederek çalışanların liderlik sürecine kattıkları bilgi, beceri ve uzmanlığın oldukça önemli olduğunu bunlardan faydalanmak gerektiğini belirtmiştir. Bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve uzmanlık örgütlerin insan sermayesi boyutunu oluşturmaktadır. Dolayısıyla okullarda liderlik süreci için insan sermayesi oldukça önemli bir unsurdur.

Liderlik kapasitesi yüksek olan okulların en önemli özellikleri kişiler arasında kurulan ilişkiler ile bu ilişkilerin geliştirilmesi, öğretmenlerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi, program bütünlüğünün ve devamlılığının sağlanması, kitap, müfredat, bilgisayar, okul ve çalışma ortamı gibi teknik kaynakların geliştirilmesidir (Conzemius ve O'Neill, 2001). Tüm bu özellikler okulların yapısal sermayelerini ifade etmektedir. Dolayısıyla yapısal sermayesi güçlü okulların liderlik kapasitelerinin yüksek olduğu ifade edilebilir.

Sackney, Walker ve Mitchell (2005)'e göre liderlik kapasitesi yüksek olan okulların ortak özelliklerinden biri de bu okulların yeterli örgütsel kaynağa sahip olmasıdır. Bu okullar yeterli teknolojik yapıya, müfredat programlarına ve kütüphane gibi alanlara sahiptir. Okul müdürleri çalışanların gelişiminin desteklenmesi için yeterli kaynağı ayırmakta veya temin edebilmekte ve bunun için fırsatlar yaratmaktadır. İfade edilen bu örgütsel kaynaklar

örgütün yapısal sermayesini oluşturmaktadır. Buradan hareketle liderlik kapasitesi yüksek olan okulların yapısal sermayelerinin de güçlü olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Lambert'e (2003) göre öğretmenin güçlendirilmesi, çeşitli rollerle uzmanlaştırılması okul gelişimine katkı sağlamaktadır. Liderlik kapasitesi için önemli olan öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesi noktasında insan sermayesine yapılan yatırımın aynı zamanda liderlik kapasitesinin gelişimine yönelik olduğu söylenebilir.

Çalışanların bilgi birikimleri insan sermayesini oluşturmaktadır. Bilgiyi üreten çalışanların yetenekleri, problem çözme becerisi, yaratıcılığı, iş birliği yapabilmesi, değişime uyum gösterebilmesi, özgüvenli olması ve yeri geldiğinde inisiyatif alabilmesi, eğitimi, sahip olduğu bilgi ve bu bilgiyi paylaşabilmesiyle örgüte kattığı değer arttıkça insan sermayesinin değeri de aynı oranda artacaktır. Örgütler insan sermayelerini yapısal sermayeye dönüştürmeye çalışırlar. Çünkü çalışanlar örgütten ayrıldığı zaman sahip oldukları bilgide onlarla birlikte gideceği için mevcut bilgiyi örgütün malı, yapısal sermayesi haline getirmek oldukça önemlidir (Uyaroğlu, 2019). Harris ve Lambert (2003) liderlik kapasitesini örgütün kendi kendini yönetebilmesi, örgüt için önemli olan kişiler örgütten ayrılrsa bile varlığını sürdürebilmesi şeklinde tanımlamıştır. İşbirlikçi bir anlayışla birlikte öğrenme ve bilgiyi yapılandırmanın liderlik kapasitesinin temel noktası olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla liderlik kapasitesi için insan sermayesi ve yapısal sermayenin son derece önemli olduğu görülmektedir.

Liderlik kapasitesi yüksek okullarda öğretmenler öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi ve artırılması için çabalarlar. Dolayısıyla öğrenci başarısı yüksektir ve istikrarlı bir şekilde artmaktadır (Harris ve Lambert, 2003). Paletta ve Alimehmeti (2014) yaptıkları çalışmada entelektüel sermayenin öğrenci öğrenmesini artıracaklarını belirtmişlerdir. Buradan hareketle entelektüel sermayenin öğrenci öğrenmesi üzerine olumlu katkısı okulun liderlik kapasitesine de olumlu şekilde yansiyacaktır.

Roberts (2013)'e göre liderlik kapasitesi için hem bireysel hem de ortak liderliğin gelişmesi gerekmektedir. Bu yüzden de etkili bir liderlik kapasitesi oluşturmak isteyen örgütler hem insan sermayelerini hem de sosyal sermayelerini geliştirmelidirler.

Wu, Marsono ve Huang (2015), okul çalışanlarının entelektüel sermaye konusunda sahip oldukları olumlu görüşün, onların örgütsel öğrenmelerini artırmakta, aynı zamanda okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile okul performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağını belirtmektedirler. Okul müdürünün çalışanlarını desteklemesi, okul vizyonun geliştirilmesi ve şekillendirilmesi noktasında çalışanların düşüncelerine yer vermesi, süreçle ilgili onları bilgilendirmesi gerekir. Bu nedenle müdürler ve çalışanlar başarılı bir okul performansı için entelektüel sermayenin aracılığıyla işbirlikçi bir okul atmosferi oluşturmalıdır. Okul müdürünün vizyon oluşturma, sürece çalışanları dahil etme ve onları destekleme, işbirlikçi okul ortamı oluşturma davranışları liderlik kapasitesi için oldukça önemli kavramlardır. Entelektüel sermaye aracılığı ile okul müdürünün liderlik davranışlarının olumlu yönde değişmesi okulun liderlik kapasitesini de olumlu yönde etkileyecektir.

Hord (1997)'e göre okullarda entelektüel sermayeyi geliştirmek için profesyonel öğrenme topluluğu modeli uygulanarak, çalışanların bilgi ve deneyimlerini paylaşmaları, etkileşim içinde olmaları böylece mesleki gelişimlerine odaklanmaları sağlanmalıdır. Profesyonel öğrenme toplulukları olan okulların beş boyutu vardır ve bu boyutlarda çalışanlar sürekli faaliyette bulunmaktadır. Bu boyutlar; destekleyici ve paylaşılan liderlik, toplu öğretme ve öğrenme uygulaması (kolektif, yaratıcı ve yansıtıcı uygulamalar), paylaşılan değerler ve vizyon, destekleyici koşullar ile paylaşılan kişisel uygulamalar boyutu şeklinde tanımlanmaktadır. Okul müdürleri okullarında başarılı profesyonel öğrenme toplulukları yaratabilmek için iş birliğine dayalı bir okul kültürü oluşturmali, çalışanlarının gelişimini desteklemeli, öğretmenlerin birer lider olmalarını teşvik etmeli, öğrenmeye odaklanmalı, destekleyici ve yansıtıcı ortamlar sağlamalıdır. Böylelikle okullarında entelektüel sermayenin gelişmesini sağlamış olurlar. Tüm bunlar incelendiğinde entelektüel sermayenin gelişimi için oluşturulan profesyonel öğrenme toplulukları boyutlarının liderlik

kapasitesinin alt boyutlarından oluştuğu görülmektedir. Aynı zamanda okul müdürünün entelektüel sermayenin gelişimi için yapması gerekenler liderlik kapasitesinin artırılması için gereklidir. Dolayısıyla okullarda entelektüel sermayenin gelişimi liderlik kapasitesinin de gelişmesini destekleyecektir.

Okulların liderlik kapasitelerinin geliştirilebilmesinde mesleki bilgi ve beceriye sahip çalışanların varlığı, sürece geniş tabanlı katılımın sağlanması (öğretmen, öğrenci, veli, çevre,...) ve uygun ortamın oluşturulması oldukça önemlidir. Mesleki bilgi ve beceriye sahip çalışanlar insan sermayesi, geniş tabanlı katılım için öğretmen, öğrenci, veli ve çevreyle kurulacak ilişkiler ilişkisel sermaye, uygun ortamın sağlanması için gerekenleri yapısal sermaye boyutunda değerlendirdiğimizde liderlik kapasitesi ile entelektüel sermaye arasında bir ilişkinin varlığından söz edebiliriz. Liderlik kapasitesinin gelişebilmesi için entelektüel sermayeye ihtiyaç vardır denilebilir.

2.5. İlgili Alan Yazın Araştırmaları

2.5.1. Entelektüel Sermaye ile İlgili Araştırmalar

Alan yazın tarandığında eğitim ve okullara yönelik entelektüel sermaye çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bu bölümde entelektüel sermayeye ilişkin yalnızca eğitim ve okullara yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

Güler (2007) “Eğitim örgütlerinde insan sermayesi” adlı çalışmasında bilginin daha çok kullanıldığı ve tüketildiği eğitim kurumlarında entelektüel sermayenin doğru anlaşılması ve değerlendirilmesinin oldukça önemli olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda bilgiyi aktarırken amaca ulaşılabilmesi için aktaran kişinin kalitesinin önemli olduğu, öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımının sağlandığı toplantıların etkili bir şekilde yapılmasının öğretmenler arasındaki paylaşımı ve etkileşimi artıracığından insan sermayesine de olumlu katkıda bulunacağı ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda okulların insan sermayelerinin sahip oldukları en önemli sermayeleri olduğu ve bu sermayenin yöneticiler tarafından

farkına varılarak değerlendirilmesinin gerekliliği ifade edilmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin örtük bilgilerinin ortaya çıkabileceği fırsatları sunan faaliyetlerin planlanmasının ve yapılmasının insan sermayesini geliştirerek eğitimin kalitesini artıracığı vurgulanmıştır.

Karakuş (2008) “Eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin yönetimi” çalışması entelektüel sermayenin unsurlarının neler olduğunun ve örgüt için öneminin ifade edildiği literatür taraması şeklindedir. Örgütlerin entelektüel sermayeye sahip olmasının yanı sıra bu sermayenin yönetiminin de son derece önemli olduğu vurgulanmıştır. Entelektüel sermayenin, örgütlerin soyut öğelerini değere dönüştürme aşamasında iyi yönetilmesi gerekliliğini ifade etmiştir.

Şahin (2011) “Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi” adlı doktora çalışmasında Bayburt, Gümüşhane ve Trabzon illerinde görev yapan 305 okul yöneticisinin görüşleri doğrultusunda ilköğretim okullarında sosyal ve entelektüel sermayenin kullanılma düzeyleri incelenmiştir. Araştırma sonucu elde edilen veriler doğrultusunda okulların sosyal ve entelektüel sermaye düzeyleri okul müdürleri tarafından “iyi”, müdür yardımcıları tarafından ise “orta” seviyede olarak ifade edilmiştir. Okulların sosyal ve entelektüel sermaye düzeyleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi, okul türü, yönetici şekli değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, çalışma yılı-kıdem ve okul büyüklüğü değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Okul türü değişkenine göre ilköğretim okullarında görev yapan yöneticiler okulların sosyal ve entelektüel sermaye düzeylerinin “iyi” seviyede, ortaöğretim okullarında görev yapan yöneticiler ise “orta” seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre ise kadın yöneticiler “orta ve daha alt”, erkek yöneticiler “iyi” seviyede olduğunu, eğitim düzeyi değişkenine göre de yüksek lisans ve doktora mezunları “düşük”, lisans mezunları ise “iyi” düzeyde olduğu şeklinde belirtmişlerdir.

Çobanoğlu (2013) “İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi” isimli tez çalışmasında ilkokullarda entelektüel sermayenin

ölçülebilmesi için bir ölçek geliştirilmesi ve bu ölçekle ilkokulların entelektüel sermayesinin bazı değişkenler (okuldaki öğretmen sayısı, iş gören devir oranı ve ders dışında okulda geçirilen süre) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen ölçeğin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye olmak üzere üç boyuttan oluştuğu, insan sermayesi boyutunun altı ifade, yapısal sermaye boyutunun dokuz ifade ve ilişkisel sermaye boyutunun on ifade içerdiği belirtilmiştir. Ölçek uygulandıktan sonra elde edilen veriler doğrultusunda insan sermayesini; öğretmenlerin devir oranı değişkeninin negatif yönde yordadığı, ders saatleri dışında geçirilen süre değişkeninin ise pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı ifade edilmiştir. Aynı zamanda bu değişkenin entelektüel sermayeyi ve bütün alt boyutlarını da pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı belirtilmiştir.

Altan (2014) “Entelektüel sermaye ve okul performansı: Özel okullarda bir araştırma” isimli doktora çalışmasında İstanbul’da bulunan özel ortaokulların okul performansı ile entelektüel sermaye yapıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda entelektüel sermayenin üç alt boyutunun da okul performansına direkt ve anlamlı olarak etkide bulunduğu ifade edilmiştir. Entelektüel sermayenin insan sermayesi alt boyutunun, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye alt boyutlarına göre daha zayıf düzeyde okul performansını etkilediği belirtilmiştir. Okul performansı üzerinde okulun entelektüel sermayesinin bir kaldıraç etkisiyle olumlu sonuçlar doğurduğu tespit edilmiştir.

Şahin, Akan ve Başar (2014) “Okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye ilişkilerinin düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi” adlı çalışmasında öğretmenlerin görüşlerine göre okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye düzeylerini ve ilişkisini incelemiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okulların sosyal sermayeleri ile entelektüel sermayeleri arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu ve sosyal sermaye boyutlarının entelektüel sermayenin %88’ini, entelektüel sermaye boyutlarının ise sosyal sermayenin %75’ini açıkladığını ifade etmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin kıdem ve aynı okulda çalışma sürelerinin artmasının sosyal ve entelektüel sermayeye verdikleri önemin artmasına neden olduğunu belirtmiştir.

Güngör ve Celep (2016) “Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki” isimli İstanbul ili Bağcılar ilçesindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 408 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin örgütsel öğrenme düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşmazken, öğretmenlerin örgüt içi bilgi paylaşım düzeyinin cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre, entelektüel sermaye düzeyinin de mesleki kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmiştir. Örgütsel öğrenme ve örgüt içi bilgi paylaşımı değişkenlerinin entelektüel sermaye düzeyi toplam varyansının %68’ini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki değişkenin entelektüel sermaye düzeyinin önemli birer yordayıcıları olduğu ifade edilmiştir.

Ali (2017) “Entelektüel sermayenin rekabet avantajı elde etmeye etkisi: Erbil'deki özel üniversiteler üzerine bir çalışma” isimli Irak’ın Erbil şehrinde bulunan özel üniversitelerinde yaptığı tez çalışmasında üniversitelerin sahip olduğu entelektüel sermayenin rekabet avantajı üzerine etkisini incelemiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda üniversitelerin entelektüel sermayeleri ile rekabet avantajları arsında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda rekabet avantajı elde etmek isteyen üniversitelerin entelektüel sermayelerine önem vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda üniversiteler için entelektüel sermayenin kritik bir kaynak olduğu ve istenen başarının elde edilebilmesi için korunması gerekliliği ifade edilmiştir.

Çetin, Akpolat ve Özdemir (2017) “Okullarda entelektüel sermaye kullanımı ile okul yöneticilerinin yenilik yönetimi arasındaki ilişki” adlı 169 okul yöneticisinin katıldığı çalışmada yöneticilerin okullarında entelektüel sermaye kullanım algısı ile yenilik yönetimi yeteneği algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular sonucunda okullarda entelektüel sermaye kullanımı ve yenilik yönetimi yeteneği algılarında katılımcıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken, yönetici şekli değişkenine göre entelektüel sermayenin alt boyutlarından yapısal sermaye, yenilik ve Ar-Ge, bilgi ve

bilgi teknolojileri boyutları ile yenilik yönetimi algılarında yöneticilerin lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Entelektüel sermayenin alt boyutları ile yenilik yönetimi yeteneği algısı arasında pozitif yönlü, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Demir (2018) “Entelektüel sermaye ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma” isimli çalışmasında öğretmenlerin entelektüel sermaye algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Hatay’ın Kırıkhan ilçesindeki 37 okulda görev yapan 252 öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algıları ile iş doyumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizine göre de okulların entelektüel sermaye düzeylerinin öğretmenlerin iş doyumlarını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde entelektüel sermayenin alt boyutlarında ise ilişkisel sermaye boyutu öğretmenlerin iş doyumlarını anlamlı olarak yordamaktayken, insan sermayesi ve yapısal sermaye boyutları anlamlı olarak yordamamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin iş doyumlarını artırmak istiyorsa entelektüel sermayeyi güçlendirmeli ve geliştirmelidir değerlendirmesi yapılmıştır.

Köybaşı (2018) “Okullarda entelektüel sermaye: Öğretmen görüşleri” adlı nicel ve nitel yöntemin bir arada kullanıldığı çalışmasında Sivas ilindeki merkez ilçelerde bulunan ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okulların sahip olduğu entelektüel sermayenin düzeyini ve durumunu belirlemiştir. Araştırma sonucunda okulların entelektüel sermayesinin öğretmenlerin görüşlerine göre istenen düzeyde ve olumlu görüşlerle desteklendiği belirtilmiştir. Aynı şekilde okulların insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye boyutlarındaki öğretmen görüşlerinin de katılıyorum düzeyinde olduğu ifade edilmiştir.

Sarıçan (2018) “Okullarda entelektüel sermaye, inovasyon ve etkililik ilişkisi” adlı doktora çalışmasında Edirne ilinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin görüşlerine göre okulların entelektüel sermaye, inovasyon ve okul etkililiği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda kurum türü değişkenine göre okulların

entelektüel sermaye ve tüm alt boyutlarına ilişkin görüşlerin anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde inovasyon ve değişime duyarlılık alt boyutu ile okul etkililiğine ilişkin görüşlerinde de kurum türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okullarda entelektüel sermaye ile inovasyon arasında, inovasyon ile etkililik arasında, entelektüel sermaye ile etkililik arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve okulların entelektüel sermayesi ile alt boyutlarının okullardaki inovasyon ve etkililik arasındaki ilişkide aracılık rolü üstlendiği ifade edilmiştir.

Sezgin (2018) “Ortaöğretim kurumlarında öğretmen algılarına göre entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi” çalışmasında ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasındaki ilişki ve demografik özelliklere göre algı farklılıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda iki kavram içinde öğretmen algılarının yeterli düzeyde olduğu, entelektüel sermaye ile yapısal sermaye algıları arasında eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğu, entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algı ile okulların etkililiğine yönelik algıların kıdem değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Entelektüel sermaye ve okul etkililiği arasında yüksek düzeyde, pozitif, anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca entelektüel sermayenin alt boyutlarına (sırasıyla yapısal, ilişkisel, insan sermayesi) ilişkin algıların okul etkililiği algısının güçlü bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2019) “Anadolu lisesi öğretmenlerinin entelektüel sermaye algısı ve akademik iyimserliği ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişki” adlı doktora tez çalışmasında Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan Anadolu liselerindeki akademik başarı düzeyi ile öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyi algıları ve akademik iyimserlik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda Anadolu liselerinde akademik başarı düzeyi ile okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı ama öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin akademik iyimserlik düzeyleri ile okulun algılanan entelektüel sermaye düzeyi arasında da zayıf, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin akademik

iyimserlik ve entelektüel sermaye düzeyi algıları ile demografik özellikleri arasında ilişki bulunmamıştır. Araştırma sonucunda okullardaki akademik başarının artırılabilmesi için öğretmenlerin akademik iyimserliğine önem verilmesi önerisinde bulunulmuştur.

Sorm (2019) “Kamboçya ilkokullarında öğretimin ve öğrenme kalitesinin geliştirilmesinde okul yöneticisinin pedagojik liderlik uygulamaları” isimli tez çalışmasında ilkokullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal sermaye, entelektüel sermaye, akademik sermaye ve profesyonel sermaye geliştirme yöntemleri ile eğitim liderliğinin ulaşılan ve ulaşılamayan boyutlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerin okullarında sosyal sermaye, entelektüel sermaye, akademik sermaye ve profesyonel sermayenin oluşturulmasıyla okulda güveni sağlayabileceği, çalışanlar arası deneyimlerin paylaşılabilmesi ve böylece okul gelişimine katkıda bulunulacağı ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda yöneticilerin okullarında entelektüel sermaye oluştururken kullandıkları yöntemlerde açıklanmıştır. Bu yöntemler açık bir planın tasarlanması, uygun çevre ve ortamın yaratılması, yaşam boyu öğrenmenin teşvik edilmesi, çalışanların özerkliğinin sağlanması, bilgi ve deneyimlerinin artırılması ve paylaşımının sağlanması, çalışanlar arası iş birliğinin geliştirilmesi, karar verme ve tartışma süreçlerine öğretmenlerin aktif katılımının sağlanması şeklinde belirtilmiştir.

İbili ve Özbaş (2021) “Devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, entelektüel sermaye ve yönetimi hakkındaki görüşleri (Erzincan ili örneği)” isimli nitel çalışmasında Erzincan ilinde bulunan resmi lise, ortaokul, ilkokul ve anaokullarında çalışan okul yöneticilerinin okulun entelektüel sermayesi ve yönetimine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yöneticilerin okulun entelektüel sermayesi ve entelektüel sermayenin alt boyutlarına ilişkin yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları ifade edilmiştir. Yöneticiler tarafından okullarında yürüttükleri mevcut eğitim politikalarının; okulun entelektüel sermayesine, bütün paydaşları ile etkili iletişimlerin kurulmasına, paydaşlarla sorumlulukların paylaşılmasına ve sürece aktif katılımlarının sağlanmasına olumlu etkilerinin olduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda bu eğitim politikalarının; okulun entelektüel sermayesinin yönetilmesi sürecinde okulun inisiyatif

alabilmesini ve hareket kabiliyetini kısıtlaması gibi olumsuz etkilerinin de olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Bontis (1998) “Intellectual Capital: An exploratory study that develops measures and models” çalışması entelektüel sermayenin örgüt performansı üzerine etkisine ilişkin çeşitli kavramsal ölçü ve modellerin gelişiminin araştırıldığı ampirik bir çalışmanın detaylandırılmasıdır. Araştırma sonucunda entelektüel sermaye ve alt boyutları ile örgüt performansı arasında geçerli, güvenilir ve anlamlı ilişkilerin var olduğu tespit edilmiştir. Entelektüel sermaye ve alt boyutu olan müşteri (ilişkisel) sermayesi ile örgüt performansı arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların entelektüel sermaye ve alt boyutlarını daha rahat anlaşılması ve geliştirilmesi sürecinde uygulayıcılar ve akademisyenlere rehberlik etmesi açısından önemli olduğu vurgulanmıştır.

Kelly (2004) “The intellectual capital of schools: Analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization” çalışmasında okullar için entelektüel sermayeyi farklı bir bakış açısıyla yeniden kavramsallaştırmıştır. Okulların etkililiğinde ve gelişiminde entelektüel sermayenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Okulların entelektüel sermayesini düşünen ve düşünmeyen sermaye olarak iki boyutta ele almıştır. Düşünen sermaye yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerden; düşünmeyen sermaye yapı, süreç, kültür ve ilişkilerden oluşmaktadır. Düşünen sermaye (İnsan sermayesi) boyutu yeterlilik, tutum ve entelektüel çevikliklerdir. Düşünmeyen sermaye boyutu ise örgüt içi sermaye (yapısal sermaye) ve örgüt dışı sermaye (ilişkisel sermaye) ve yenilik-personel geliştirme sermayesidir. Belirlediği kriterlerin hükümetler tarafından okulların etkililiğinin ölçülmesinde belirlenen politikalara farklı bir bakış açısı sunabileceğini belirtmiştir.

Kong (2007) “The strategic importance of intellectual capital in the non-profit sector” çalışmasında kar amacı gütmeyen kurumlarda beş temel stratejik yönetim kavramını incelemiştir. Endüstriyel organizasyon, kaynak tabanlı görünüm, bilgi tabanlı görünüm, dengeli puan kartı ve entelektüel sermaye kavramlarından hangisinin kar amacı gütmeyen kurumlarda en uygun olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda kar amacı

gütmeyen kurumlarda entelektüel sermaye kavramının diğer kavramalara göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Kar amacı gütmeyen kurumların geliştirilmesinde en önemli kaynağın entelektüel sermaye olduğu ifade edilmiştir.

Ramirez, Lorduy ve Rojas (2007) "Intellectual capital management in Spanish universities" adlı çalışmalarında İspanya devlet üniversitelerindeki entelektüel sermaye yönetimi girişimlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda yalnızca birkaç üniversitenin entelektüel sermayeye ilişkin sahip olunan maddi olmayan varlıklara dair ölçme, yönetme ve raporlama girişiminde bulundukları tespit edilmiştir.

Bahrami, Rajaeepour, Aghahosseini, Bakhtiar Nasrbadi ve Yarmohamadian (2011) "Analysis of multiple relationships of intellectual capital and organizational innovation in higher education" adlı çalışmalarında İran'ın İsfahan ilindeki devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenlerin görüşlerine göre entelektüel sermaye ile örgütsel inovasyon arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ildeki üniversitelerde entelektüel sermayenin alt boyutları olan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye puanlarının ortalamasının altında olduğu belirtilmiştir. Aynı şekilde örgütsel inovasyonun alt boyutları olan idari inovasyon ve teknik inovasyon puanlarının da ortalamasının altında olduğu ifade edilmiştir. Veriler doğrultusunda insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye boyutları ile idari inovasyon ve teknik inovasyon boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ferris (2012) "Human capital in turnaround schools" çalışmasında ABD eğitim bakanlığı okul geliştirme hibe programı tarafından desteklenen geri dönüşümlü okullardaki entelektüel sermayenin alt boyutu olan insan sermayesine ilişkin bileşenleri incelemiştir. Bu okullarda en yetenekli personelin işe alınması, desteklenmesi ve devamlılığının sağlanması konularında başarı elde edilebilmesine yönelik altı temel bileşen araştırılmıştır. Boston ve Pittsburgh bölgelerindeki okullar ekip yaklaşımı, güçlü lider, yetkilendirme, ek eğitim ve destek, prestij ile tazminat bileşenleri kapsamında incelenmiştir. Araştırma sonucunda ekip tabanlı yaklaşımların bu okullarda sürdürülebilir öğretim kapasitesinin geliştirilmesinde oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir.

Bornemann ve Wiedenhofer (2014) “Intellectual capital in education: A value chain perspective” isimli çalışmalarında eğitim süreçlerinin kalitesi için önemli olan maddi olmayan kaynakların değerlendirilmesinde entelektüel sermaye kavramını kullanarak Avusturya’da bir prototip çalışması yürütmüşlerdir. Çalışmada eğitim kurumlarının genel süreçleri ile entelektüel sermayenin itici güçleri arasındaki karşılıklı ilişkiyi açıklayan modeller tanımlanmıştır. Aynı zamanda otomotiv endüstrisinin değer zincirlerinde entelektüel sermayenin değerlendirilmesine ilişkin deneyimler eğitime aktararak okulların değer zincirinin oluşturulması, entelektüel sermayenin yönetimi ve değerlendirmesine ilişkin metodolojiler ortaya konmuştur.

Paletta ve Alimehmeti (2014) “Intellectual capital management and school performance” adlı çalışmaları İtalyan devlet okullarında öğrenci öğrenimine ilişkin verilere dayanan ve entelektüel sermaye ile entelektüel sermayenin okul yönetimiyle ilişkisine dair ampirik bir çalışmadır. Çalışmada okul performansının bir kriteri kabul edilen öğrenci öğrenmesinin kapsamlı bir entelektüel sermaye ile daha yüksek seviyelere ulaşabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Entelektüel sermaye ve alt boyutlarının okul yönetiminin merkezinde yer aldığı ve okulların entelektüel sermayelerini oluşturma, organize etme ve kullanma biçimleriyle öğrenci öğrenmelerinde fark yaratabilecekleri ifade edilmiştir.

Cheng (2015) “Knowledge sharing for creating school intellectual capital” çalışmasında bilgi paylaşımının okullarda entelektüel sermayenin yaratılmasındaki önemini araştırmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımının okulun entelektüel sermayesinin ve alt boyutlarının gelişimine olumlu yönde katkıda bulunduğu belirtilmiştir. Aynı zamanda entelektüel sermayenin okullarda kullanılabileceği ve etkili örgütsel iletişim yöntemleriyle geliştirilip, güçlendirilebileceği de ifade edilmiştir.

Zvavahera (2015) “Human capital management in Zimbabwean rural schools: A socio-economic analysis” adlı çalışmasında Zimbabwe’nin kırsal okullarında entelektüel sermayenin alt boyutu olan insan sermayesinin yönetimine sosyo-ekonomik faktörlerin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mevcut maaş, kötü çalışma ve yaşam koşullarından hoşnut olmadıklarını bu durumda ilköğretim ve ortaöğretimdeki

eğitim sonuçlarına olumsuz olarak yansıdığı belirtilmiştir. Bu okullarda öğretmenleri motive etmek ve istihdamının devamlılığını sağlayabilmek için iyi çalışma koşullarının, iyi bir maaşın, yeterli barınma imkanlarının ve gerekli öğretim materyallerinin sağlanmasının oldukça önemli olduğu ifade edilmiştir.

Cheng ve Lee (2016) “Knowledge management process for creating school intellectual capital” çalışmalarında bilgi yönetimi süreçleri ile okulun entelektüel sermayesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Hong Kong’da rastgele seçilen dört ortaokul, dört ilkokul ve bir özel okulda görev yapan 458 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda bilgi yönetiminin bilgi edinme ve bilgi paylaşımı alt boyutlarının entelektüel sermayeyi ve tüm alt boyutlarını yordadığı, bilgi uygulaması alt boyutunun ise sadece insan sermayesi alt boyutunu yordadığı tespit edilmiştir. Değer ve kapasite yaratmak için okullarda entelektüel sermayenin geliştirilmesinin tüm örgütler için önemli bir bilgi yönetimi süreci olduğu belirtilerek bulgular sonucunda Hong Kong’daki okulların entelektüel sermayeyi geliştirmek için kişiselleştirilmiş bilgi yönetimi süreçlerini benimsedikleri ifade edilmiştir.

Chidi ve Viktor (2017) “ Principals’ human capital development practices for enhancing staff personnel administration in secondary schools in Oyo State, Nigeria” isimli ortaokul öğrencilerinin dış sınavlardaki yetersiz performanslarının iyileştirilmesi amacıyla okul yöneticilerinin insan sermayesini geliştirmeye yönelik uygulamalarını belirlemek için yapmış oldukları bu çalışmada Oyo eyaletinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan 94 yönetici ve 588 öğretmen çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Çalışmada insan sermayesi yönetiminin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim uygulamalarının yeterince kullanılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca insan sermayesi yönetiminin geliştirilmesi konusunda yöneticilerin mentörlük uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmenler arasında belirgin bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Secundo, Lombardi ve Dumay (2018) “Intellectual capital in education” isimli çalışmalarında eğitim alanında entelektüel sermaye ile ilgili yapılan uluslararası

araştırmaları incelemişlerdir. Araştırmaların ana temaları analiz edilerek, eēitimde entelektüel sermaye konulu gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Veretennik (2018) “The intellectual capital of schools in St Petersburg: Analysing the status quo of IC application in Russia” adlı çalışmasında Rusya’nın St. Petersburg kentindeki okullarda eēitimde entelektüel sermaye uygulamasının mevcut durumu araştırılmıştır. Okullarda entelektüel sermayenin ölçölmesi, raporlanması ve yönetimi ile ilgili mevcut bir yapının olup olmadığının anlaşılması için stratejik belgeler incelenmiştir. Araştırma sonucunda entelektüel sermaye ölçüm ve raporlama uygulamalarının daha çok üniversitelerde yapıldığı orta ve ilköēretim düzeylerindeki okullarda daha az uygulandığı tespit edilmiştir.

Pedro, Leita ve Alves (2020) “Bridging Intellectual Capital, Sustainable Development and Quality of Life in Higher Education Institutions” isimli çalışmalarında yükseköēretim kurumlarının entelektüel sermayesi ile sürdürülebilir kalkınma uygulamalarının paydaşların yaşam kalitesi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı araştırmaya 7 Portekiz yükseköēretim kurumundan 738 öērenci ve 587 öēretmen katılmıştır. Elde edilen bulgular doērultusunda entelektüel sermayenin sürdürülebilir kalkınma uygulamalarını doērudan ve pozitif yönde etkilediēi, sürdürülebilir kalkınma uygulamalarının ise öērencilerin yaşam kalitelerini önemli ölçüde etkilerken öēretmenlerin yaşam kalitelerini etkilemediēi sonucuna ulaşılmıştır.

2.5.2. Liderlik Kapasitesi ile İlgili Araştırmalar

Alan yazın tarandığında liderlik kapasitesi ile ilgili çalışmalarının sınırlı sayıda olduēu görölmüştür. Bu bölümde liderlik kapasitesine ilişkin yalnızca eēitim ve okullara yönelik araştırmalara yer verilmiştir.

Kılınç (2013) “İlköēretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi” çalışmasında ilköēretim okullarında çalışan öēretmen ve yönetici görüşlerine göre algılanan liderlik kapasitesi düzeyinin belirlenmesini ve ilgili kavramların açıklanmasını amaçlamıştır.

Araştırmasında nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullandığı karma bir yöntem kullanmıştır. Nicel boyutta elde ettiği veriler doğrultusunda liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunu, iş birliği, ortak sorumluluk ve paylaşılan okul vizyonu boyutlarının algılanan öğrenci başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğunu saptamıştır. Nitel boyutta katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde ettiği verilere göre üst düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda ekip çalışması, etkili iletişim ve yeniliğe açıklığın, orta düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda meslektaş öğrenmesinin ve etkili iletişimin, alt düzey liderlik kapasitesine sahip okullarda da okul müdürünün desteğinin öğretmen liderliğinin gelişiminde önemli olduğunu belirtmiştir.

Özçetin (2013) “Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması” araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin öğretmen liderliği konusundaki görüşlerini belirleyerek bu doğrultuda okulların liderlik kapasitesini geliştirmek için faydalı olabileceğini düşündüğü fikirler ortaya koymuştur. Nitel araştırma yöntemiyle topladığı veriler doğrultusunda öğretmen liderliğinin liderlik kapasitesini geliştirmeye yardımcı olacağını belirtilmiştir. Öğretmen liderliğinin gelişimi için yöneticilerin liderlik rollerini paylaşarak öğretmenlerin özerklik duygularının gelişimine destek sağlaması gerektiğini böylece liderlik kapasitesinin de gelişebileceğini ifade etmiştir.

Kılınç, Büyüköztürk ve Altun (2014) yaptığı çalışmada Lambert (2003) tarafından geliştirilen “Leadership Capacity School Survey–LCSS” ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Ankara ilinde görev yapan toplam 299 öğretmen ve yöneticinin katıldığı çalışmada Açıklayıcı faktör analizi ve Doğrulayıcı faktör analizi yapılarak ölçeğin yapı geçerliliği tespit edilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda dört alt boyuttan oluşan bir ölçek elde etmişlerdir. 30 maddelik ölçeğin alt boyutlarını "Dağıtımçı Liderlik", "Paylaşılan Okul Vizyonu", "İş Birliği ve Ortak Sorumluluk" ve "Algılanan Öğrenci Başarısı" olarak tanımlamışlardır. İç tutarlılık değerleri .91 ve .94 arasında değişen ölçeğin ilk ve ortaokulların liderlik kapasitesini belirlemede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu ifade etmişlerdir.

Güçlü, Paksoy ve Tetik (2015) “Liderlik kapasitesi: Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk davranışlarının belirlenmesinde yönelik nitel bir araştırma” adlı çalışmasında Ankara ilinde görev yapan toplam 11 okul müdürünün sosyal sorumluluk davranışlarını incelemiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal sorumluluk kapsamında müdürler tarafından yapılan faaliyetlerin kamusal projelerle sınırlı olup yenilikçi projelerin geliştirilmediği, müdürlerin toplumsal normların yansıtılması ve iletilmesi noktasında aktif olmadıkları fakat çevreyle kurulan ilişkilerde bilgi teknolojilerinin yeterli düzeyde kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Okullarda liderlik kapasitesinin geliştirilebilmesi için yeni liderlik tarzlarına ihtiyaç olduğu bunun içinde okulların daha çok sosyal sorumluluk projelerinde yer almaları gerektiği yorumu yapılmıştır.

Kılınç ve Özdemir (2015) “An inquiry into leadership capacity: The case of Turkish primary schools” adlı çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin okullarının liderlik kapasitesi ve ilgili faktörlerine ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik ve paylaşılan okul vizyonu alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin, iş birliği ve orta sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinden daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra araştırma sonuçlarının liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin vizyon oluşturma ve karar verme süreçlerine daha sık katıldıklarını gösterdiğini ifade etmiştir.

Omağ (2016) “Ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin liderlik kapasiteleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki” isimli tez çalışmasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde ortaöğretim okullarında görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin liderlik kapasitesi algıları ile özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin okullarındaki liderlik kapasitesi ile özyeterlik algıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra okullarda öğretmenlerin liderlik yapabilmelerine olanak sunan olumlu bir ortamın var olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler, okul vizyonunun eğitim paydaşlarıyla

paylaşıldığını ve hem bireysel hem de kurumsal düzeyde katkıları dolayısıyla öğrenci başarısına ilişkin durumun tatmin edici olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir.

Doğan (2016) “İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi; Bursa ili örneği” çalışmasında ilköğretim okullarındaki liderlik kapasitesini, liderlik kapasitesiyle ilişkili öğeleri ve katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına dair görüşlerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmada katılımcılar Bursa ilindeki 18 okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda katılımcıların liderlik kapasitesinin alt boyutlarına dair görüşlerinin demografik özelliklere göre farklılaşmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda birçok katılımcı tarafından liderlik kavramının farklı yorumlandığı, öğretmenlerin çoğunluğunun okullarında merkeziyetçi, otokratik liderlik anlayışının hakim olduğunu belirtirken yöneticilerin dağıtımçı, demokratik yönetim uyguladıklarını ifade ettikleri, vizyonun belirlenmesinde yeterli katılımın sağlanmadığı, okullarda bireysenci ve kutuplaşmacı okul kültürünün hakim olduğu ve öğrencilerin akademik başarılarının yükselmekte olduğu ifade edilmiştir.

Karakol (2016) “Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ile liderlik kapasitelerine ilişkin görüşleri” çalışmasında Ankara ilindeki ilk ve ortaokul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ile liderlik kapasitelerine ilişkin görüşlerini ve bu görüşler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin genel yetki kullanımı kaygı düzeylerinin ortalamalarının “çok az kaygılanırım” düzeyinde olduğunu, liderlik kapasitesine yönelik görüşlerin ortalamasının ise “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde olduğunu belirtmiştir. Yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre genel yetki kullanım kaygısının alt boyutlarından eğitim-öğretim işleri alt boyutunda, yaş değişkeninde ise okul düzen disiplin işleri alt boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra yöneticilerin genel yetki kullanma kaygısı ile liderlik kapasitesine ilişkin görüşleri arasında herhangi bir ilişkinin tespit edilemediği ifade edilmiştir.

Işıklar Pürçek (2017) “Okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyi ve okulun liderlik kapasitesi” çalışmasında Denizli ilindeki özel okullarda görev yapan yöneticilerin koçluk davranışı gösterme düzeyleri ile okulun liderlik kapasitesini incelemiştir. 9 okul müdürü, 159 öğretmenin katıldığı çalışmada okul müdürlerinin koçluk gösterme düzeyi ile okulun liderlik kapasitesi arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Koçluk davranışı sergileyen okul müdürlerinin okulun liderlik kapasitesini harekete geçirerek etkili okul gelişimine katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Çolak (2019) “Okulların liderlik kapasitesi ve öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)” çalışmasında öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel sapma ile okulların liderlik kapasitesi arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Elde ettiği veriler doğrultusunda öğretmenlerin okullarda istenmeyen sapma davranışlarıyla karşılaştıkları ve sapma davranışını en çok örgütsel boyutta sergilediklerini belirtmiştir. Liderlik kapasitesinin alt boyutlarından dağıtımçı liderlik boyutunun en düşük, iş birliği ve ortak sorumluluk boyutunun en yüksek ortalamaya sahip olduğunu ifade etmiştir. Örgütsel sapma davranışları ile okulların liderlik kapasitesi arasında negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır.

Sırıklıgil (2020) “Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki” adlı çalışmasında ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlık algıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda algılanan liderlik kapasitesi ortalamasının orta düzeyde olduğu ve katılımcıların cinsiyet değişkeni ile liderlik kapasitesinin alt boyutu olan dağıtımçı liderlik arasında anlamlı bir farklılığın görüldüğü belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaş, kıdem ve yöneticilik deneyimi değişkenleri ile liderlik kapasitesinin alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu dolayısıyla bu değişkenlerin artmasının toplam liderlik kapasitesini attırdığı ifade edilmiştir. Aynı şekilde algılanan örgütsel adanmışlık düzeyi ortalamasının orta düzeyde olduğu ve algılanan örgütsel adanmışlık ile öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum ve yöneticilik deneyimi değişkenleriyle anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaş, kıdem, okulda geçirilen süre ve

yöneticilik deneyimi değişkenleri ile örgütsel adanmışlık algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Son olarak öğretmenlerin örgütsel adanmışlık algıları ile liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin liderlik kapasiteleri arttıkça örgütsel adanmışlık düzeyleri de artmaktadır şeklinde yorumlanmıştır.

Karakaş (2021) “Okullarda farklılıkların yönetiminin liderlik kapasitesiyle ilişkisi” adlı çalışmasında Konya ilindeki ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine göre okullarda farklılıkların yönetimi ile okulların liderlik kapasitesi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda okullarda farklılıkların yönetimi ile liderlik kapasitesi arasında pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ile okullarda liderlik kapasitesinin dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ile iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Liderlik kapasitesinin artırılmasında okul vizyonunun belirlenmesinde katılımın fazla olmasının, gençlerin ve kadınların yönetimde daha çok yer almalarının önemli olduğu ifade edilmiştir.

Herbert (2006) “Leadership Capacity: Superintendent and middle school principal perceptions of Lambert's essential elements” adlı çalışmasında ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin ve eğitim denetmenlerinin liderlik kapasitesine dair görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyete göre liderlik kapasitesinin paylaşılan vizyon ve geniş tabanlı katılım alt boyutlarında belirgin bir farklılık tespit edilmiş ve bu durumun cinsiyetlere yönelik bireysel liderlik farklılıklarından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Lambert (2006) “Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools.” isimli çalışmasında farklı kademe ve bölgelerdeki 15 okulun yöneticisine, öğretmenlerine, velilerine ve danışmalarına okulların liderlik kapasitesinin ne demek olduğuna dair açık uçlu sorular yöneltmiştir. Liderlik kapasitesinin önündeki engeller ve sürdürülebilirliğine dair bilgiler toplamıştır. Topladığı bilgiler doğrultusunda okullarda çeşitli geliştirme

alışmaları yaparak sonuçları gözlemlemiştir. Geliştirmeler sonucunda çalışanların problem çözme yeteneklerinin arttığını, okullarda müdür yardımcılığı pozisyonu kaldırıldığında o pozisyonla ilgili görevlerin çalışanlar arasında paylaşıldığını, okuldaki öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabasıyla okul dışı eğitimlere başvurduğunu yani yapılan tüm değişimlerin çıktılara yansıdağını gözlemlemiştir.

Scoggins (2008) “The impact of leadership capacity and style on Professional learning communities in schools” adlı çalışmasında okulların liderlik kapasitesi ile öğrenen profesyonel örgüt düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma kapsamında 18 okulun liderlik kapasitesinin düzeyini, liderlik tarzını ve okullardaki profesyonel öğrenme düzeylerinin belirlenmesinde iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Üç yıl süren çalışma sonucunda liderlik kapasitesini geliştirmeye çalışan okulların profesyonel öğrenme toplulukları oluşturarak hareket etmeleri sonucu okulların öğrenen örgüt olma düzeylerinde ve ğrenci başarılarında artış olduğu, sadece iş birliği ile hareket edildiğinde ise bu artışın daha düşük seviyede kaldığı gözlemlemiştir. Liderlik kapasitesinin çalışanların profesyonel bir öğrenme topluluğu oluşturarak çalışmasıyla gelişebileceği belirtilmiştir.

Keith (2009) alışmasında liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin liderlik kapasitesi algıları ve liderlik kapasitesi algılarıyla ğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma verilerine göre okul liderliği üyeler arasında paylaşıldığında, üyelere de liderlik yapma firsatı sunulduğunda, yönetim süreçlerine üyelerin katılımı ve ğrenci başarısında sorumluluk almaları sağlandığında, yansıtıcı uygulamalara daha çok önem verildiğinde liderlik kapasitesinin dolayısıyla başarının artacağı görüşüne ulaşılmıştır. Liderlik kapasitesinin akademik başarıyı artırma yönünde etkili bir şekilde kullanılabileceği belirtilmiştir.

Gambini (2011) “Leadership capacity for succession and sustainability in a familyowned private school” çalışmasında karma yöntem kullanılarak özel okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre okulların liderlik kapasitesini belirlemeye çalışmıştır. Okulların başarılı olabilmesi ve devamlılıkları için liderlik kapasitesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Liderlik kapasitesinin oluşturulması ve geliştirilmesi için mdrlerde

bulunması gereken temel becerilerden bahsedilmiştir. Liderlik uygulamalarının iyileştirilmesi, çalışan gelişimine yönelik liderlik eğitimlerinin planlanması için müdürlerin mentör olması, çalışanlar arasında güçlü iletişim kanalları oluşturması, bilgi paylaşımında bulunması, değerlendirme araçlarından faydalanması gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Isoye (2011) "School Leadership Capacity and Student Achievement" isimli çalışmasının amacı okulların liderlik kapasitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Lambert tarafından geliştirilen modele dayanılarak durum değerlendirmesi yapılmış ve liderlik kapasitesi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki belirlenmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda okulun liderlik kapasitesinin öğrenci başarısı üzerinde direkt olarak bir etki göstermediği ifade edilmiştir.

Mar ve Ye (2015) "The relationship of teachers' perception towards leadership capacity with their demographic factors at mon national middle schools, in ye township, Mon state, Myanmar" çalışmada Myanmar'ın Mon eyaletindeki ortaokullarda görev yapan 90 öğretmenin liderlik kapasitelerine yönelik algılarını demografik değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik kapasitesine yönelik algılarının "yeterince iyi" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenlere göre yapılan incelemede öğretmenlerin iş deneyimi ile liderlik kapasitesi algıları arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilirken diğer değişkenlerde herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir. Okulların sürdürülebilirliği ve liderlik kapasitesinin geliştirilebilmesi için okul müdürlerinin yenilikler getirmeleri, öğretmenlerine kendini ifade edebileceği ve gelişme gösterebileceği fırsatlar yaratmaları önerilerinde bulunulmuştur.

Huggins, Klar, Hammonds ve Buskey (2017) "Developing leadership capacity in others: an examination of high school principals' personal capacities for fostering leadership" isimli lise düzeyindeki okullarla yaptığı çalışmada kendi okullarında liderlik kapasitesini geliştirmiş okul müdürlerini incelemiştir. Okul müdürlerinin hangi özelliklerinin liderlik kapasitesini geliştirmede etkili olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Liderlik kapasitesini geliştiren müdürlerin; bu konuda güçlü bir bağlılığa sahip oldukları, liderlik gelişimini bir süreç olarak algıladıkları ve olası riskleri tolere edebildikleri

sonucuna ulaşmıştır. Liderlik kapasitelerini artırmak isteyen okul müdürlerinin bu tarz davranışları sergileyebilecek özelliklere sahip olmaları gerektiği belirtilmiştir.

Yakavets, Frost ve Khoroshash (2017) “School leadership and capacity building in Kazakhstan” adlı çalışmada kapasite geliştirme yaklaşımlarına odaklanılarak Kazakistan’daki okul müdürlerinin bu kapsamda yürüttüğü girişimleri ve eylemleri incelemektedir. Kazakistan’ın altı farklı bölgesindeki 20 okul ve 11 eğitim kuruluşunda 2012 yılında başlatılıp 2014 yılında bitirilen çalışmada okulların liderlik kapasitelerini geliştirmek hedeflenmiştir. Okullarda reformları etkili kılabilmek için liderlik kapasitesinin geliştirilmesinin gerekli olduğunu belirterek kapasitenin geliştirilmesi, işbirlikçi yapının kurulması ve öğrenen okul kültürünün oluşturulmasında en önemli sorumluluğun okul müdürüne düştüğünü ifade etmektedir.

Kujur ve Ye (2018) “The relationship of teachers’ perception towards leadership capacity and organizational culture in the marianists schools, India” çalışmasında Hindistan’daki 7 okulda görev yapan öğretmenlerin liderlik kapasitesine yönelik algıları ile örgütsel kültür arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin liderlik kapasitesine yönelik algıları ile örgüt kültürü arasında anlamlı ve pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Liderlik kapasitesi yüksek olan okullarda çalışanlar arası iş birliği ve fikir alışverişinin fazla olduğu ve bu ortamların yaratılmasında daha istekli oldukları, öğrenci başarısına daha fazla önem verdikleri görülmüştür. Liderlik kapasitesi ve örgütsel kültürü geliştirmek için okulda vizyon ve misyon paylaşımına, iş birliğine ve bunun için gerekli ortamların yaratılmasına, öğrenciye daha fazla ilgi gösterilmesine gerek duyulduğu ifade edilmiştir.

Nakpansa ve Yan (2019) “The relationship between teachers' perception towards their leadership capacity and school climate in the lovers of the cross of Ubon Ratchathani schools, Thailand” çalışmasında Tayland’daki beş okulda görev yapan öğretmenlerin liderlik kapasitesine yönelik algıları ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin liderlik kapasitesine yönelik algıları ile okul iklimi arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Liderlik kapasitesinin

artmasıyla öğrenci başarısının arttığını bununda okul gelişim düzeyinde artışa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Liderlik kapasitesini güçlendirmek ve okul iklimini iyileştirmek için daha fazla iş birliği yapılması, iletişimin güçlendirilerek katılımın desteklenmesi, öğretmen ve yöneticilerin gelişimi için gerekli ortamın ve fırsatların yaratılması gibi önerilerde bulunulmuştur.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırmanın amacına ulaşmak için hangi yolun izlendiğini gösterecek olan araştırma modeli ve yöntemi konusunda ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın ilk bölümünde entelektüel sermaye ve liderlik kapasitesi ile ilgili temel kavramlar, konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelenip, çalışmanın kavramsal altyapısı oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına uygun ölçme işlemini yapabilecek araç, önceki araştırmalarda kullanılan ölçme araçları incelenerek belirlenmiştir.

Bu çalışma nicel bir araştırma olup araştırmada ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ile liderlik kapasiteleri arasındaki ilişkinin incelenmesinde ilişkisel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalar iki veya daha fazla değişkenin birbiri ile olan etkileşimini, değişkenler arasındaki değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Bulunan ilişkiler neden-sonuç ilişkisi değildir; ancak birinin bilinmesi halinde diğeri kestirilebilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017; Karasar, 2017).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, Yenimahalle) bulunan devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

İlçelerdeki ortaokul ve öğretmen sayılarına Milli Eğitim Bakanlığı'nın "2019-2020 yılı Eğitim İstatistikleri"nden ulaşılmıştır. Bu verilere göre Ankara'nın merkez ilçelerinde 426 devlet ortaokulu bulunmakta olup bu okullarda 16242 öğretmen görev yapmaktadır. Evrende bulunan ilçelerdeki devlet ortaokulları ve öğretmen sayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Ankara İli Merkez İlçelerinde Bulunan Devlet Ortaokulları

İlçe	Devlet Ortaokul sayısı	Öğretmen sayısı	Erkek	Kadın
Altındağ	48	1376	410	966
Çankaya	70	2374	476	1898
Etimesgut	35	1920	408	1512
Gölbaşı	26	542	117	425
Keçiören	61	3033	876	2157
Mamak	65	2011	594	1417
Pursaklar	16	581	206	375
Sincan	48	2136	610	1526
Yenimahalle	57	2269	529	1740
Toplam	426	16242	4.226	12.016

Kaynak: 2019-2020 Öğretim yılı ortaokul istatistikleri MEB (2020). <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.

Evrenden örnekleme alınacak öğretmen sayısını belirlemek amacıyla aşağıdaki formül kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2017).

$$n = \frac{Nt^2 pq}{d^2 (N - 1) + t^2 pq}$$

Bu formülde;

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (Örneklem hatası)

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evren için p tahmini yoksa $p=q=0.5$ alınabilir. İncelenen olayın %95 güven aralığında, $d=0.05$ örnekleme hatası ile teorik t değeri 1.96 ya denk gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemek için belirlenen değerler, formülde yerine konulduğunda:

$$n = \frac{16242 \times (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}{(0,05)^2 \times (16242 - 1) + (1,96)^2 \times 0,5 \times 0,5}$$

$$n = \frac{15598,8168}{40,6025 + 0,9604} = 375,3 \cong 375$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerekli işlemlerin yapılması sonucunda 16242 öğretmenden oluşan evrenden seçilecek örneklemin en az 375 öğretmenden oluşması gerektiği belirlenmiştir.

Bu büyüklükte bir evrenden kaç kişinin örnekleme alınması gerektiğini belirlemek amacıyla Tabakalı Örneklem (Orantılı Paylaştırma) yöntemi kullanılmıştır (Yamane, 2001). Bu yöntemde evreni oluşturan birimler belli niteliğe göre homojen gruplara ayrılarak random seçim yapılır. Böylece alt grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmeleri sağlanır (Büyüköztürk vd., 2017). Tabakalı örneklem yönteminin kullanılmasının temel sebebi homojen gruplar oluşturulduğundan evreni temsil etme gücünün daha fazla olmasıdır.

Araştırmada, Ankara’ya bağlı dokuz merkez ilçenin her biri, ilçe ölçüt alınarak bir tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece, her bir ilçede yer alan öğretmen sayısının, toplam içindeki oranına göre araştırma örnekleminde temsil edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada uygulama yapılacak ortaokulların seçilmesinde kota örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Kota örneklem yönteminde araştırma evreni belirli özelliklere göre tabakalara ayrılmakta ve her bir özelliğe ilişkin kota hesaplanmaktadır (Zikmund, 2003). Belirlenen ilçelerdeki örneklem sayısı göz önünde bulundurularak bir ortaokuldan çalışmaya dahil edilen öğretmen sayısı en fazla 10 kişi ile sınırlandırılmıştır. Katılımcı sayısının kısıtlanmasının nedeni, çok sayıda ortaokuldan örneklem alınmasını sağlamak ve böylece bulguların genellenebilirliğini artırmaktır. Çalışma kapsamında 550 civarında öğretmenden dönüt alınmıştır ve kayıp veri barındıran anketler değerlendirme dışında tutularak toplam 528 adet anket kullanılmaya değer bulunmuştur. Tablo 3’te örneklemin dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3

İlçelere Göre Örnekleimde Yer Alan Devlet Ortaokulu ve Öğretmen Sayıları

İlçe	Öğretmen (%)	Öğretmen (n=528)	Devlet Ortaokulu
Altındağ	7,4	39	5
Çankaya	15,0	79	9
Etimesgut	10,6	56	6
Gölbaşı	4,7	25	4
Keçiören	16,1	85	9
Mamak	16,5	87	10
Pursaklar	4,9	26	4
Sincan	11,6	61	7
Yenimahalle	13,3	70	8
Toplam	100	528	62

İlçelerden seçilen ortaokul ve öğretmenlerin belirlenmesinde random seçme yoluna gidilmiştir. Buna göre örnekleme alınan devlet ortaokulu sayıları Altındağ’dan 5, Çankaya’dan 9, Etimesgut’tan 6, Gölbaşı’ndan 4, Keçiören’den 9, Mamak’tan 10,

Pursaklar'dan 4, Sincan'dan 7 ve Yenimahalle'den 8'dir. Evreni temsil edecek araştırmanın örnekleminde yer alan 528 öğretmenin ilçelere göre dağılımı ise Altındağ'dan 39, Çankaya'dan 79, Etimesgut'tan 56, Gölbaşı'ndan 25, Keçiören'den 85, Mamak'tan 87, Pursaklar'dan 26, Sincan'dan 61 ve Yenimahalle'den 70 öğretmendir. Böylelikle araştırma örneklemini 528 öğretmenden oluşmuştur.

Tablo 4'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ait bulgular yer almaktadır.

Tablo 4

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

	Demografik Değişkenler	n (528)	%
Cinsiyet	Kadın	395	74,8
	Erkek	133	25,2
Eğitim	Lisans	451	85,4
	Lisansüstü	77	14,6
Yaş	21-30	53	10
	31-40	238	45,1
	41-50	177	33,5
	51 yaş ve üzeri	60	11,4
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	36	6,8
	6-10 yıl	129	24,4
	11-15 yıl	99	18,8
	16 yıl ve üzeri	264	50,0
Okuldaki hizmet süresi	1 yıl ve daha az	95	18,0
	2-5 yıl	228	43,2
	6-9 yıl	126	23,9
	10-13 yıl	46	8,7
	14 yıl ve üzeri	33	6,3

* Demografik özellikler için n=528.

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine göre öğretmenlerin %74,8'i kadın ve %25,2'si erkektir. Cinsiyet açısından Ankara ilinde görev yapan öğretmenlerin

cinsiyetlerine göre dağılımlarına benzer bir dağılıma olduğu ve bir yığılma olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde %85,4'ü lisans, %14,6'sı lisansüstü eğitim durumunda oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler yaşları açısından dört gruba ayrılmıştır. Gruplar arasında en fazla orana sahip olan yaş grubunu %45,1 oran ile 31-40 yaşları arasındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Bu yaş grubunu sırası ile %33,5 oran ile 41-50, %11,4 oran ile 51 yaş ve üzeri, %10 oran ile 21-30 yaş grubu takip etmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süreleri açık uçlu sorular sorularak tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri 1 ile 38 yıl; okuldaki hizmet süreleri ise 1 yıldan az ve 27 yıl olarak değişiklik göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem ve okuldaki hizmet süreleri incelendiğinde, mesleki kıdemlerinin dört gruba ve okuldaki hizmet sürelerinin beş gruba ayrılacak şekilde alt ve üst sınırlar belirlenerek hem grup sayılarının birbirine yakın olması hem de benzer mesleki kıdem ve hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin aynı grupta yer almaları sağlanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine ait en yüksek oran %50 ile 16 yıl ve üzeri kıdem grubuna, en düşük oran ise %6,8 ile 1-5 yıl kıdem grubuna aittir. Okuldaki hizmet sürelerine ilişkin gruplar incelendiğinde %43,2 oran ile 2-5 yıl arası hizmet grubu en yüksek orana sahiptir. Bu grubu %23,9 ile 6-9 yıl, %18 ile 1 yıl ve daha az, %8,7 ile 10-13 yıl ve %6,3 ile 14 yıl ve üzeri hizmet grupları takip etmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarının alfabetik sıralaması Tablo 5'de görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı

Branşlar	n	%
Beden Eğitimi	38	7,2
Bilişim Teknolojileri	22	4,2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	32	6,1
Fen Bilimleri	79	15,0
Görsel Sanatlar	23	4,4
İlköğretim Matematik	76	14,4
İngilizce	59	11,2
Müzik	8	1,5
Rehberlik	29	5,5
Sosyal Bilgiler	41	7,8
Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği	46	8,7
Türkçe	75	14,2
Toplam	528	100

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre dağılımlarında ilk beş branş sırasıyla şunlardır: Fen bilimleri (%15,0), İlköğretim Matematik (%14,4), Türkçe (%14,2), İngilizce (%11,2) ve Teknoloji ve Tasarım (%8,7). Öğretmenlerin branşları incelendiğinde 12 farklı branştan toplam 528 öğretmenin çalışmaya katıldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları ortaokulların bulunduğu ilçelere ilişkin tanımlayıcı istatistiki bulgular Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6

Öğretmenlerin İlçelere Göre Dağılımı

İlçeler	n	%
Altındağ	39	7,4
Çankaya	79	15,0
Etimesgut	56	10,6
Gölbaşı	25	4,7
Keçiören	85	16,1
Mamak	87	16,5
Pursaklar	26	4,9
Sincan	61	11,6
Yenimahalle	70	13,3
Toplam	528	100

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %16,5'inin Mamak, %16,1'inin Keçiören, %15'inin Çankaya, %13,3'ünün Yenimahalle, %11,6'sının Sincan, %10,6'sının Etimesgut, %7,4'ünün Altındağ, %4,9'unun Pursaklar ve %4,7'sinin Gölbaşı ilçelerinde faaliyet gösteren ortaokullarda görev yaptığı anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada gerekli izinler alınarak 3 bölümden oluşturulan veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirleyen 6 soru yer almaktadır. Bu sorular katılımcıların cinsiyet, eğitim durumu, yaş, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi, branş ve görev yapılan ortaokulun bulunduğu ilçeyi belirlemeye yönelik olup sorular araştırmacı tarafından düzenlenmiştir.

İkinci bölümü ortaokulun algılanan entelektüel sermaye düzeylerini ölçmek için Stewart (1997) tarafından işletmeler için geliştirilen, okula ve Türkçeye uyarlaması Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından yapılan “Entelektüel Sermaye Ölçeği” oluşturmaktadır. 25 ifadeli likert tipi bu ölçek üç alt boyuta sahiptir. Birinci boyut olan insan sermayesi 6, ikinci boyut yapısal sermaye 9 ve üçüncü boyut ilişkisel sermaye 10 ifadeden

oluşmaktadır. İfadeler, beşli Likert tipi ölçek (1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) kullanılarak derecelendirilmiştir.

Üçüncü bölümü ise Lambert (2003) tarafından geliştirilen Kılınç, Büyüköztürk ve Altun (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okullarda liderlik kapasitesi Ölçeği (OLKÖ)” oluşturmaktadır. 30 ifadelik likert tipi bu ölçek 4 boyuta sahiptir. Dağıtımcı liderlik boyutu 6, paylaşılan okul vizyonu boyutu 9, iş birliği ve ortak sorumluluk boyutu 6 ve algılanan öğrenci başarısı boyutu 8 ifadeden oluşmaktadır. İfadeler, dördümlü Likert tipi ölçek (1=Bunu Yapmayız, 2=Bu Yönde Hareket Etmeye Başladık, 3=Bu Yönde İyi Bir Mesafe Aldık, 4=Bu Durumu Çok İyi Yapılandırdık) kullanılarak derecelendirilmiştir.

Araştırmanın veri toplama aşamasına geçilmeden önce hazırlanan anket formunun anlaşılabilirliğini incelemek için 56 öğretmenden oluşan bir örneklem üzerinde ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama ile ölçeğin genel görünümünün, soruların ifade ediliş biçiminin ve anlaşılabilirliğinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Pilot araştırmada ölçekte kullanılan ifadelerin kolaylıkla anlaşıldığı görülmüştür. Pilot çalışmada elde edilen veriler üzerinde yapılan güvenirlik analizi sonucu Cronbach Alpha katsayısı 0,958 ile 0,970 arasında hesaplanmıştır. Araştırmanın devamında aynı ölçeğin kullanılmasında bir çekince ile karşılaşılmasıdır.

3.4. Ölçüm Geçerliliği ve Güvenirliği

Bir ölçme aracının ölçmek istenilen varlık ya da bu varlığa ait bir özelliği ölçebilme gücüne geçerlilik denilmektedir. Churchill (2001), geçerliliği: bir ölçme aracının, ölçmek istenilen yapı doğrultusunda bireyler (denekler) arasındaki farklılığı belirleyebilme derecesi olarak tanımlamaktadır.

Güvenirlik kavramı yapılan her ölçüm için gereklidir, çünkü güvenirlik bir test ya da ankette yer alan ifadelerin birbirleri ile olan tutarlılığını ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade etmektedir (Kalaycı, 2008). Bir özelliğin aynı araçla birden çok ölçüldüğünde, ölçme sonuçlarının birbirinden dikkate değer ölçüde farklılık

göstermemesi, ölçme sonuçlarının kararlılığının göstergesidir (Büyüköztürk vd., 2017). Güvenirlik analizinde kullanılan modellerden biri de Cronbach Alfa Modelidir (Cronbach Alpha Coefficient). Madde puanlarının sürekli olduğu Likert tipi ölçeklerin güvenirlilik düzeyinin saptanmasında Cronbach Alfa Modeli (Cronbach Alpha Coefficient) önerilmektedir. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliliği aşağıdaki gibi yorumlanmaktadır:

- $0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin güvenirliliği düşük,
- $0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek güvenilir ve
- $0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir (Kalaycı, 2008).

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirliliğini test etmek için hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Entelektüel Sermaye ve Liderlik Kapasitesi Ölçeklerine İlişkin Güvenirlilik Katsayıları

	Cronbach Alpha (α)
Entelektüel Sermaye	0,98
İnsan Sermayesi	0,95
Yapısal Sermaye	0,96
İlişkisel Sermaye	0,96
Liderlik Kapasitesi	0,98
Dağıtımçı Liderlik	0,93
Paylaşılan Okul Vizyonu	0,95
İş birliği ve Ortak Sorumluluk	0,95
Algılanan Öğrenci Başarısı	0,96

Tablo 7 incelendiğinde her bir faktör için ayrı hesaplanmış olan Cronbach Alfa Katsayıları 0,93 ile 0,98 arasında değişmektedir. Yukarıdaki açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda araştırmada kullanılan ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu görülmektedir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öncelikle veriler tasnif edilerek, hatalı veri girilip girilmediği kontrol edilmiştir. Ortaokulların entelektüel sermaye ve liderlik kapasitesi ölçeklerinin güvenilirlik düzeylerini incelemek için madde-toplam puan korelasyonu katsayılarının ortalamaları ve Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır.

Çalışmada verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları normal dağılımdan sapmayı gösteren değerlerdir (Kline, 2011). Kline (2011) verilere ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması gerektiğini ifade etmiştir. Ölçeklere ait maddeler incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -1,325 ile -0,152 ve basıklık değerlerinin -1,006 ile +1,898 aralığında olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla verilerin normal dağılımı ile ilgili bir sorunla karşılaşılmamıştır.

Ölçeklere yönelik örneklem sayısının analiz yeterliliğini belirlemek maksadıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerlerine bakılmıştır. Entelektüel sermaye ölçeği için KMO değerinin ,976 ve Bartlett Küresellik Testi Değerinin 16465,23 olduğu görülmektedir. Bu değerler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin toplam açıklanan varyansı %78,98'dir.

Liderlik kapasitesi ölçeği için KMO değerinin ,982 ve Bartlett Küresellik Testi Değerinin 18994,65 olduğu görülmektedir. Bu değerler istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ölçeğin toplam açıklanan varyansı %78,60'dır. Analiz sonucunda değerlerin uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen verilerin faktör analizine uygunluğunu saptamak amacıyla Bartlett küresellik test sonuçları incelenmiş ve sonuçların anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar dahilinde KMO değerlerinin 0,60'dan yüksek olması ve Bartlett test sonuçlarının anlamlı çıkması (Büyüköztürk, 2002) verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymuştur. Ölçek maddelerinin faktör yüklenmeleri incelendiğinde maddelerin yük değerlerinin ,30 ve üzerinde olması uygun bir ölçü olarak

kabul edilmiştir (Kline, 1994). Ölçeklere ilişkin ifadelerin faktör yükleri ,525 (İOS 6) ile ,792 (İS 2) arasında değişmektedir. Aynı zamanda hesaplanan tüm t değerleri istatistiksel olarak ($p \leq 0,001$) düzeyinde anlamlıdır. Diğer bir ifadeyle faktörler altında yer alan ifadeler ilgili faktörün ölçülmesine anlamlı olarak katkı sağlamaktadır.

Verilerin normallik dağılımlarına göre araştırmanın alt problemlerinin sınanması için parametrik test tekniklerinden T-testi, Tek Yönlü Varyans analizi, Çoklu Korelasyon analizi kullanılmıştır. Ayrıca entelektüel sermaye ve alt boyutlarının ortaokulların liderlik kapasitesi üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırmada entelektüel sermaye ölçeğine ilişkin puanların yorumlanmasında kullanılan beşli likert sıklık aralıkları Tablo 8’de belirtilmiştir.

Tablo 8

Entelektüel Sermaye Ölçeği Sıklık Aralıkları

Sıklık Aralığı	Ölçütleri
1-1,80	Hiç katılmıyorum
1,81-2,60	Katılmıyorum
2,61-3,40	Kısmen katılıyorum
3,41-4,20	Katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen katılıyorum

Araştırmada okullarda liderlik kapasitesi ölçeğine ilişkin puanların yorumlanmasında kullanılan dörtlü likert sıklık aralıkları Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Sıklık Aralıkları

Sıklık Aralığı	Ölçütleri
1-1,75	Bunu yapmayız
1,76-2,50	Bu yönde hareket etmeye başladık
2,54-3,25	Bu yönde iyi bir mesafe aldık
3,26-4,00	Bu durumu çok iyi yapılandırdık

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle tanımlayıcı istatistikler, ardından entelektüel sermaye ve liderlik kapasitesi arasındaki ilişkilere ait analiz sonuçları alt problemlere uygun şekilde sunulmuştur. Tüm bulgular ilgili tablolar yardımıyla yorumlanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Ortaokulların Entelektüel Sermaye Düzeyi Algılarına Yönelik Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin ortaokulların entelektüel sermaye düzeyi algılarını belirlemeye yönelik sunulan ifadelerin tanımlayıcı istatistiksel değerlerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda, önceki araştırmalarda belirlenen entelektüel sermaye düzeyi boyutlarından insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye boyutlarına ilişkin ifadeler sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 10’da insan sermayesi boyutunu ölçen ifadelerin tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 10

İnsan Sermayesi Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İfade No	İfadeler	$\bar{x}$	s
İS1	Bu okuldaki öğretmenler, okulu sahiplenir ve okulla ilgili işlerin sorumluluğunu üzerlerinde hissederler.	3,93	0,97
İS2	Bu okuldaki öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili şekilde gerçekleştirecek yeteneklere sahiptirler.	4,05	0,92
İS3	Bu okuldaki öğretmenler, okula katkısı olabilecek yeni fikirler üretmektedirler.	3,89	0,95
İS4	Bu okuldaki öğretmenler, iş arkadaşları ile olumlu ilişkilere sahiptirler.	3,92	0,98
İS5	Bu okuldaki öğretmenler, okulda veya sınıfta yeni durumlar karşısında yaratıcı fikirler üretebilirler.	3,87	0,96
İS6	Bu okuldaki öğretmenler, diğer öğretmenler ile iş birliği ve takım çalışması içinde çalışmaktadırlar.	3,86	0,99

Not: İfadeler, beşli Likert tipi ölçek (1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) kullanılarak derecelendirilmiştir. (n=528)

Tablo 10’da görüldüğü üzere insan sermayesi boyutuna ilişkin en yüksek ortalama değer “bu okuldaki öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili şekilde gerçekleştirecek yeteneklere sahiptirler” ifadesinde tamamen katılıyorum düzeyindedir ($\bar{x}=4,82$). Diğer taraftan “bu okuldaki öğretmenler, okulu sahiplenir ve okulla ilgili işlerin sorumluluğunu üzerlerinde hissederler” ($\bar{x}=3,93$) ile “bu okuldaki öğretmenler, iş arkadaşları ile olumlu ilişkilere sahiptirler” ifadelerinin ($\bar{x}=3,92$) entelektüel sermaye düzeyinin insan sermayesi boyutu içerisinde en yüksek ikinci ortalama ve birbirlerine yakın katılıyorum düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde en düşük ortalama sahip “bu okuldaki öğretmenler, diğer öğretmenler ile iş birliği ve takım çalışması içinde çalışmaktadırlar” ($\bar{x}=3,86$) ile “bu okuldaki öğretmenler, okulda veya sınıfta yeni durumlar karşısında yaratıcı fikirler üretebilirler” ($\bar{x}=3,87$) ifadelerinin ortalama değerlerinin birbirlerine çok yakın ve katılıyorum düzeyinde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 11’de yapısal sermaye boyutunu ölçen ifadelerin tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 11

Yapısal Sermaye Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İfade No	İfadeler	$\bar{x}$	s
YS1	Bu okulda, öğretmenleri başarıya yönlendiren ve başarıyı önemseyen bir okul kültürü bulunmaktadır.	3,85	1,04
YS2	Bu okulda, öğretmenlerin yeni fikirler üretmeleri teşvik edilmektedir.	3,81	1,05
YS3	Bu okulda, bütün çalışanlar yaptıkları işlerde en kaliteli sonuçları almayı amaçlayarak çalışır.	3,78	1,04
YS4	Bu okulda, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar birbirlerini desteklemektedir.	3,77	1,06
YS5	Bu okulda, hizmetler en hızlı şekilde vermeye çalışılmaktadır.	3,82	1,04
YS6	Bu okulda, stratejik planlamalar yapılmakta ve okul bu planlara göre yönetilmektedir.	3,81	1,02
YS7	Bu okulda, hizmetlerin en kaliteli şekilde verilmesi hedeflenmektedir.	3,91	1,06
YS8	Bu okulda, öğretmenler okumaları ve kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilmektedir.	3,73	1,04
YS9	Bu okulda, alınacak yeni kararlar eskiden yaşanmış benzer durumların kayıtları incelenerek alınır.	3,64	1,05

Not: İfadeler, beşli Likert tipi ölçek (1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) kullanılarak derecelendirilmiştir. (n=528)

İlgili tablo incelendiğinde, yapısal sermaye boyutuna ilişkin ifadelerden en yüksek ortalamanın “bu okulda, hizmetlerin en kaliteli şekilde verilmesi hedeflenmektedir” ($\bar{x}=3,91$), en düşük ortalamanın ise “bu okulda, alınacak yeni kararlar eskiden yaşanmış benzer durumların kayıtları incelenerek alınır” ($\bar{x}=3,64$) ifadelerinde hesaplanmıştır. Her iki ifadenin de katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Diğer ifadeler olan “bu okulda, öğretmenlerin yeni fikirler üretmeleri teşvik edilmektedir” ifadesi ($\bar{x}=3,81$) ile “bu okulda, stratejik planlamalar yapılmakta ve okul bu planlara göre yönetilmektedir” ifadesinin ($\bar{x}=3,81$) eşit ortalamalara sahip ve katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 12’de entelektüel sermayenin “ilişkisel boyutu”nu ölçen ifadelerin tanımlayıcı istatistikleri verilmiştir.

Tablo 12

İlişkisel Sermaye Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İfade No	İfadeler	$\bar{x}$	s
İLS1	Bu okulda, öğrencileri ve velileri memnun etmek için çabalanmaktadır.	3,96	1,02
İLS2	Bu okulda, öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır.	4,06	0,99
İLS3	Bu okulda, öğrencilerin ve velilerin isteklerine önem verilmektedir.	3,97	0,97
İLS4	Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulumuzdan memnundurlar.	3,90	0,98
İLS5	Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulla ilgili fikirlerini ve değerlendirmelerini okula bildirmektedirler.	3,94	0,97
İLS6	Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulun ortakları olarak görülürler.	3,79	1,03
İLS7	Bu okulda, eğitim-öğretim hizmetleri veliler ile işbirliği yapılarak sunulmaktadır.	3,72	1,06
İLS8	Okulumuz bölgesinde yüksek bir itibara sahiptir.	3,69	1,14
İLS9	Okulumuza çevresi tarafından güven duyulmaktadır.	3,81	1,07
İLS10	Okulumuzla ilişkili olan herkesin şikâyetleri çözümlenmeye çalışılmaktadır.	3,85	1,06

Not: İfadeler, beşli Likert tipi ölçek (1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) kullanılarak derecelendirilmiştir. (n=528)

Tablo 12'ye göre en yüksek ortalamanın “bu okulda, öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır” ifadesinde hesaplandığı görülmektedir ($\bar{x}$ =4,06). Bu ifadeyi sırasıyla “bu okulda, öğrencilerin ve velilerin isteklerine önem verilmektedir” ($\bar{x}$ =3,97), “bu okulda, öğrencileri ve velileri memnun etmek için çabalanmaktadır” ($\bar{x}$ =3,96) ve “bu okulda, öğrenciler ve veliler okulla ilgili fikirlerini ve değerlendirmelerini okula bildirmektedirler” ($\bar{x}$ =3,94) ifadeleri izlemektedir. İlişkisel sermaye boyutuna ilişkin en düşük ortalama “bu okulda, eğitim-öğretim hizmetleri veliler ile iş birliği yapılarak sunulmaktadır” ifadesi ($\bar{x}$ =3,72) için hesaplanmıştır. İlişkisel sermaye boyutuna ait ifadelerin tamamının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 13'de ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ile alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarına yönelik ifadelerin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmenlerin Ortaokulların Entelektüel Sermayelerinin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar		$\bar{x}$	s
İS	İnsan Sermayesi	3,92	0,86
YS	Yapısal Sermaye	3,79	0,93
İLS	İlişkisel Sermaye	3,87	0,89
ES	Entelektüel Sermaye	3,86	0,85

Not: Beşli Likert tipi ölçek (1=Hiç Katılmıyorum, 5=Tamamen Katılıyorum) kullanılarak derecelendirilmiştir. (n=528)

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının en yüksek olduğu alt boyutun insan sermayesi ($\bar{x}=3,92$); entelektüel sermaye algılarının en düşük olduğu alt boyutun ise yapısal sermaye ($\bar{x}=3,79$) olduğu görülmektedir. Entelektüel sermaye düzeyinin ortalaması ($\bar{x}=3,86$) ile ilişkisel sermaye boyutuna ilişkin ifadelerin ortalaması ($\bar{x}=3,87$) ise birbirlerine çok yakın olarak hesaplanmıştır. Entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin yetenekleri, iş ahlakı, bireysel gelişimleri ve birbirleriyle iletişimini içeren insan sermayesi boyutunun en yüksek ortalama; okulun kültürü, yönetim şekli, planlamalar ve hizmet kalitesini içeren yapısal sermaye boyutunun ise en düşük ortalama sahip entelektüel sermaye alt boyutları olduğu tespit edilmiştir.

4.2. Öğretmenlerin Ortaokulların Entelektüel Sermaye Düzeylerine İlişkin

Algılarının Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, hizmet süreleri, branşları ve görev yaptıkları ortaokulların bulunduğu ilçeye göre göre ortaokulların entelektüel sermaye düzeylerine ilişkin algılarında farklılıkların olup olmadığı bu kısımda test edilmiş ve aşağıdaki tablolar yardımıyla ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 14’te öğretmenlerin cinsiyetlerine göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Kadın (n=395)		Erkek (n=133)		t	sd	P
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
İnsan Sermayesi	3,93	,884	3,90	,823	,280	526	,780
Yapısal Sermaye	3,75	,952	3,84	,878	-,880	526	,772
İlişkisel Sermaye	3,82	,921	3,92	,828	-,984	526	,379
Entelektüel Sermaye	3,84	,875	3,90	,804	-,689	526	,491

* p<0,05

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyi ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak belirgin bir farklılık bulunmamıştır [$t(526)=-,689$, $p>,05$; $t(526)=,280$, $p>,5$; $t(526)=-,880$, $p>,05$; $t(526)=-,984$, $p>,05$]. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyetlerine göre algılanan entelektüel sermaye düzeyinde ve alt boyutlarında herhangi bir farklılık söz konusu değildir.

Tablo 15’te öğretmenlerin eğitim durumlarına göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 15

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Lisans (n=451)		Lisansüstü (n=77)		T	sd	P
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
İnsan Sermayesi	3,95	,863	3,74	,877	1,99	526	,046*
Yapısal Sermaye	3,80	,935	3,72	,930	,760	526	,448
İlişkisel Sermaye	3,88	,879	3,88	,828	,880	526	,379
Entelektüel Sermaye	3,87	,848	3,75	1,00	1,15	526	,250

* p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyi ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında eğitim durumuna göre istatistiksel olarak belirgin bir farklılık yalnızca insan sermayesi alt boyutunda bulunmuştur [$t(526)=1,99$, $p<,05$]. Öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyi ile yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye alt boyutlarına ilişkin algıları arasında eğitim durumuna göre istatistiksel olarak belirgin bir farklılık ise bulunmamıştır [$t(526)=1,15$, $p>,05$; $t(526)=,760$, $p>,05$; $t(526)=,880$, $p>,05$]. Lisans mezunu öğretmenlerin insan sermayesi algılarının ortalaması ($\bar{X}=3,95$), eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}=3,74$) daha yüksektir. Bu sonuç eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin entelektüel sermayenin alt boyutu olan insan sermayesi konusundaki algılarının daha üst düzeyde bir anlayışla biçimlendiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 16’da öğretmenlerin yaşlarına göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

	Yaş	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Tukey
İnsan Sermayesi	21-30 yaş	53	3,90	,772	3 524	,022	,996	-
	31-40 yaş	238	3,92	,846				
	41-50 yaş	177	3,92	,916				
	51 ve üzeri yaş	60	3,94	,908				
Yapısal Sermaye	21-30 yaş	53	3,80	,962	3 524	,233	,873	-
	31-40 yaş	238	3,77	,918				
	41-50 yaş	177	3,79	,957				
	51 ve üzeri yaş	60	3,88	,922				
İlişkisel Sermaye	21-30 yaş	53	3,79	,873	3 524	,203	,894	-
	31-40 yaş	238	3,87	,888				
	41-50 yaş	177	3,88	,936				
	51 ve üzeri yaş	60	3,92	,864				
Entelektüel Sermaye	21-30 yaş	53	3,82	,826	3 524	,126	,945	-
	31-40 yaş	238	3,84	,834				
	41-50 yaş	177	3,86	,900				
	51 ve üzeri yaş	60	3,91	,816				
	Toplam	528						

* p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin yaşları ile algılanan entelektüel sermaye düzeyi [$F_{(3-524)}=,126$, $p>,05$] arasında belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde insan sermayesi [$F_{(3-524)}=,022$, $p>,05$], yapısal sermaye [$F_{(3-524)}=,233$, $p>,05$] ve ilişkisel sermaye [$F_{(3-524)}=,203$, $p>,05$] boyutları arasında da farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında yaş değişkeni belirgin bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 17’de öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

	Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Tukey
İnsan Sermayesi	1-5 yıl	36	3,94	,996	3 524	1,493	,215	-
	6-10 yıl	129	4,02	,739				
	11-15 yıl	99	3,77	,970				
	16 yıl ve üzeri	264	3,93	,865				
Yapısal Sermaye	1-5 yıl	36	3,83	1,08	3 524	1,059	,366	-
	6-10 yıl	129	3,86	,827				
	11-15 yıl	99	3,65	1,02				
	16 yıl ve üzeri	264	3,81	,927				
İlişkisel Sermaye	1-5 yıl	36	3,83	,965	3 524	,372	,773	-
	6-10 yıl	129	3,89	,816				
	11-15 yıl	99	3,79	1,00				
	16 yıl ve üzeri	264	3,89	,887				
Entelektüel Sermaye	1-5 yıl	36	3,86	,977	3 524	,850	,467	-
	6-10 yıl	129	3,91	,747				
	11-15 yıl	99	3,74	,956				
	16 yıl ve üzeri	264	3,87	,852				
Toplam		528						

* p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile algılanan entelektüel sermaye düzeyi [$F_{(3-524)}=,850$, $p>,05$] arasında belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde insan sermayesi [$F_{(3-524)}=1,493$, $p>,05$], yapısal sermaye [$F_{(3-524)}=1,059$, $p>,05$] ve ilişkisel sermaye [$F_{(3-524)}=,850$, $p>,05$] boyutları arasında da farklılık tespit edilmemiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında mesleki kıdem değişkeni belirgin bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 18’de öğretmenlerin okullarındaki hizmet sürelerine göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Sürelerine Göre Entelektüel Sermaye Ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Tukey
İnsan Sermayesi	1 yıl ve daha az	95	4,00	,824	4 523	,778	,540	-
	2-5 yıl	228	3,92	,852				
	6-9 yıl	126	3,86	,859				
	10-13 yıl	46	4,04	,890				
	14 yıl ve üzeri	33	3,79	1,090				
Yapısal Sermaye	1 yıl ve daha az	95	3,97	,867	4 523	1,205	,308	-
	2-5 yıl	228	3,75	,927				
	6-9 yıl	126	3,75	,923				
	10-13 yıl	46	3,82	,928				
	14 yıl ve üzeri	33	3,67	1,177				
İlişkisel Sermaye	1 yıl ve daha az	95	4,03	,815	4 523	1,104	,354	-
	2-5 yıl	228	3,85	,898				
	6-9 yıl	126	3,79	,900				
	10-13 yıl	46	3,92	,848				
	14 yıl ve üzeri	33	3,75	1,155				
Entelektüel Sermaye	1 yıl ve daha az	95	4,00	,798	4 523	1,088	,362	-
	2-5 yıl	228	3,83	,847				
	6-9 yıl	126	3,79	,848				
	10-13 yıl	46	3,91	,831				
	14 yıl ve üzeri	33	3,75	1,126				
Toplam		528						

* p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri ile algılanan entelektüel sermaye düzeyi [$F_{(4-523)}=1,088$, $p>,05$] arasında belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde insan sermayesi [$F_{(4-523)}=,778$, $p>,05$], yapısal sermaye [$F_{(4-523)}=1,205$, $p>,05$] ve ilişkisel sermaye [$F_{(4-523)}=1,104$, $p>,05$] boyutları arasında da farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkeni belirgin bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 19’da öğretmenlerin branşlarına göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Tukey
İnsan Sermayesi	Beden Eğitimi	38	3,78	,996	11 516	1,567	,105	-
	Bilişim Tek.	22	3,78	1,060				
	Din Kül. Ah.	32	4,21	,545				
	Fen Bil.	79	3,75	,884				
	Görsel San.	23	4,13	1,004				
	İlk. Mat.	76	3,93	,826				
	İngilizce	59	4,18	,841				
	Müzik	8	4,04	1,299				
	Rehberlik	29	3,88	,623				
	Sos. Bil.	41	3,96	,830				
	Tek. Tas.	46	3,95	,861				
Yapısal Sermaye	Türkçe	75	3,78	,867	11 516	1,335	,202	-
	Beden Eğitimi	38	3,68	1,081				
	Bilişim Tek.	22	3,58	1,205				
	Din Kül. Ah.	32	3,94	,882				
	Fen Bil.	79	3,67	,883				
	Görsel San.	23	4,00	1,028				
	İlk. Mat.	76	3,77	,949				
	İngilizce	59	4,06	,810				
	Müzik	8	3,97	1,305				
	Rehberlik	29	3,78	,689				
	Sos. Bil.	41	3,98	,764				
İlişkisel Sermaye	Tek. Tas.	46	3,76	1,017	11 516	1,149	,320	-
	Türkçe	75	3,62	,933				
	Beden Eğitimi	38	3,71	1,061				
	Bilişim Tek.	22	3,64	1,033				
	Din Kül. Ah.	32	4,09	,731				
	Fen Bil.	79	3,76	,925				
	Görsel San.	23	3,97	1,066				
	İlk. Mat.	76	3,82	,900				
	İngilizce	59	4,11	,787				
	Müzik	8	4,12	1,309				
	Rehberlik	29	3,97	,676				
Entelektüel Sermaye	Sos. Bil.	41	3,96	,755	11 516	1,373	,182	-
	Tek. Tas.	46	3,84	,914				
	Türkçe	75	3,78	,908				
	Beden Eğitimi	38	3,72	1,022				
	Bilişim Tek.	22	3,65	1,058				
	Din Kül. Ah.	32	4,07	,703				
	Fen Bil.	79	3,73	,845				
	Görsel San.	23	4,02	,983				
	İlk. Mat.	76	3,83	,840				
	İngilizce	59	4,11	,760				
	Müzik	8	4,05	1,292				
	Rehberlik	29	3,88	,609	11 516	1,373	,182	-
	Sos. Bil.	41	3,97	,737				
	Tek. Tas.	46	3,84	,902				
	Türkçe	75	3,72	,862				
	Toplam	528						

* p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin branşları ile algılanan entelektüel sermaye düzeyi [$F_{(11-516)}=1,373$, $p>,05$] arasında belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde insan sermayesi [$F_{(11-516)}=1,567$, $p>,05$], yapısal sermaye [$F_{(11-516)}=1,335$, $p>,05$] ve ilişkisel sermaye [$F_{(11-516)}=1,149$, $p>,05$] boyutları arasında da farklılık tespit edilmemiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında branş değişkeni belirgin bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 20’de ortaokulların bulunduğu ilçelere göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20

Ortaokulların Bulunduğu İlçelere Göre Entelektüel Sermaye ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

	İlçe	n	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Tukey HSD/ LSD
İnsan Sermayesi	Altındağ	39	3,52	1,048	8 519	2,151	0,030*	
	Çankaya	79	3,97	,793				1-2
	Etimesgut	56	3,87	,812				1-3
	Gölbaşı	25	3,70	,884				1-5
	Keçiören	85	4,03	,781				1-6
	Mamak	87	4,10	,933				1-7
	Pursaklar	26	3,98	,715				1-9
	Sincan	61	3,80	,907				6-4
	Yenimahalle	70	3,95	,852				6-8
Yapısal Sermaye	Altındağ	39	3,63	1,062	8 519	2,121	0,032*	
	Çankaya	79	3,74	,923				5-4
	Etimesgut	56	3,78	,788				5-8
	Gölbaşı	25	3,36	1,009				6-1
	Keçiören	85	3,90	,911				6-4
	Mamak	87	3,99	,985				6-8
	Pursaklar	26	3,80	,802				9-4
	Sincan	61	3,56	,975				9-8
	Yenimahalle	70	3,92	,858				
İlişkisel Sermaye	Altındağ	39	3,63	1,106	8 519	1,997	0,045*	
	Çankaya	79	3,88	,900				3-4
	Etimesgut	56	3,95	,656				6-1
	Gölbaşı	25	3,52	,969				6-4
	Keçiören	85	3,80	,896				6-8
	Mamak	87	4,02	,912				9-1
	Pursaklar	26	3,90	,787				9-4
	Sincan	61	3,70	,965				9-8
	Yenimahalle	70	4,08	,822				
Entelektüel Sermaye	Altındağ	39	3,60	1,042	8 519	1,989	0,046*	
	Çankaya	79	3,85	,825				1-6
	Etimesgut	56	3,87	,679				1-9
	Gölbaşı	25	3,51	,916				4-5
	Keçiören	85	3,89	,837				4-6
	Mamak	87	4,03	,912				4-9
	Pursaklar	26	3,88	,730				8-6
	Sincan	61	3,67	,904				8-9
	Yenimahalle	70	3,99	,792				
	Toplam	528						

* p<0,05

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları ortaokulların bulunduğu ilçeler ile algılanan entelektüel sermaye düzeyi [$F_{(8-519)}=1,989$, $p<,05$] arasında belirgin bir farklılık bulunmuştur. Aynı şekilde insan sermayesi [$F_{(8-519)}=2,151$, $p<,05$], yapısal sermaye [$F_{(8-519)}=2,121$, $p<,05$] ve ilişkisel sermaye [$F_{(8-519)}=1,997$, $p<,05$] boyutları arasında da belirgin farklılık tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında görev yaptıkları ortaokulun bulunduğu ilçe değişkeni belirgin bir farklılık göstermektedir.

Değişkenler arasındaki farkın hangi değişkenden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc Testlerinden çoklu karşılaştırmalarda anlamlılığı ölçen Tukey HSD ve LSD testleri uygulanmıştır. Tukey HSD test sonuçlarına göre yalnızca insan sermayesi alt boyutunda Altındağ ve Mamak ilçeleri arasında belirgin bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Mamak ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin insan sermayesi alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{x}=4,10$) Altındağ ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden ($\bar{x}=3,54$) daha yüksektir.

Değişkenler arası farkın tespit edilmesi için yapılan LSD test sonuçlarına göre Mamak ilçesi ile Altındağ, Sincan ve Gölbaşı ilçeleri; Yenimahalle ile Altındağ, Sincan ve Gölbaşı; Keçiören ile Gölbaşı ilçeleri arasında belirgin farklılık tespit edilmiştir. Mamak ($\bar{x}=4,03$) ve Yenimahalle ($\bar{x}=3,99$) ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyine ilişkin algıları; Sincan ($\bar{x}=3,67$), Altındağ ($\bar{x}=3,60$) ve Gölbaşı ($\bar{x}=3,51$) ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Benzer şekilde Keçiören ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin entelektüel sermaye düzeyine ilişkin algılarının ($\bar{x}=3,89$) Gölbaşı ($\bar{x}=3,51$) ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

İnsan sermayesi boyutuna ilişkin değişkenler arası farklılıkların tespiti için yapılan LSD test sonuçlarına göre Altındağ ilçesi ile Çankaya, Etimesgut, Keçiören, Mamak, Pursaklar ve Yenimahalle ilçeleri; Mamak ilçesi ile Gölbaşı ve Sincan ilçeleri arasında belirgin bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Altındağ ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin insan sermayesi boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x}=3,52$); Mamak ($\bar{x}=4,10$),

Keçiören ($\bar{x}=4,03$), Pursaklar ($\bar{x}=3,98$), Çankaya ($\bar{x}=3,97$), Yenimahalle ($\bar{x}=3,95$) ve Etimesgut ($\bar{x}=3,87$) ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha düşüktür. Aynı şekilde Sincan ($\bar{x}=3,80$) ve Gölbaşı ($\bar{x}=3,70$) ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin insan sermayesi algı düzeyleri Mamak ($\bar{x}=4,10$) ilçesindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden daha düşük olduğu görülmektedir.

Yapısal sermaye boyutuna ilişkin değişkenler arası farklılıkların tespiti için yapılan LSD test sonuçlarına göre Mamak ilçesi ile Altındağ, Gölbaşı ve Sincan ilçeleri; Keçiören ve Yenimahalle ilçeleri ile de Gölbaşı ve Sincan ilçeleri arasında belirgin bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Mamak ilçesindeki ($\bar{x}=3,99$) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yapısal sermaye boyutuna ilişkin algıları; Altındağ ($\bar{x}=3,63$), Sincan ($\bar{x}=3,56$) ve Gölbaşı ($\bar{x}=3,36$) ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Benzer şekilde Yenimahalle ($\bar{x}=3,92$) ve Keçiören ($\bar{x}=3,90$) ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yapısal sermaye algı düzeyleri Sincan ($\bar{x}=3,56$) ve Gölbaşı ($\bar{x}=3,36$) ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

İlişkisel sermaye boyutuna ilişkin değişkenler arası farklılıkların tespiti için yapılan LSD test sonuçlarına göre Mamak ve Yenimahalle ilçeleri ile Altındağ, Gölbaşı ve Sincan ilçeleri; Etimesgut ilçesi ile de Gölbaşı ilçesi arasında belirgin bir farklılığın olduğu görülmüştür. Yenimahalle ($\bar{x}=4,08$) ve Mamak ($\bar{x}=4,02$) ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ilişkisel sermaye boyutuna ilişkin algıları; Sincan ($\bar{x}=3,70$), Altındağ ($\bar{x}=3,63$) ve Gölbaşı ($\bar{x}=3,52$) ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Etimesgut ilçesindeki ($\bar{x}=3,95$) ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ilişkisel sermaye boyutuna ilişkin algılarının ise Gölbaşı ilçesinde ($\bar{x}=3,52$) görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Öğretmenlerin Ortaokulların Liderlik Kapasitesi Algılarına Yönelik Bulgular

Bu kısımda öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasitesi algılarını belirlemeye yönelik sunulan ifadelerin tanımlayıcı istatistiksel değerlerine yer verilmiştir. Bu doğrultuda, önceki araştırmalarda belirlenen liderlik kapasitesi boyutlarından dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı boyutlarına ilişkin ifadeler sırasıyla incelenmiştir.

Tablo 21’de dağıtımçı liderlik boyutunu ölçen ifadelerin tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 21

Dağıtımçı Liderlik Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İfade No	İfadeler	$\bar{x}$	s
DL1	İhtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.	2,94	0,81
DL2	Liderlik becerileri konusunda model oluruz.	2,72	0,87
DL3	Yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.	2,90	0,85
DL4	Yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.	2,60	0,99
DL5	Tüm okul toplumunu mesleki öğrenme sürecine dâhil ediyoruz.	2,70	0,91
DL6	Hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.	2,59	0,94
DL7	Ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.	2,87	0,85

Not: İfadeler, dördümlü Likert tipi ölçek (1=Bunu Yapmayız, 2=Bu Yönde Hareket Etmeye Başladık, 3=Bu Yönde İyi Bir Mesafe Aldık, 4=Bu Durumu Çok İyi Yapılandırdık) kullanılarak derecelendirilmiştir. (n=528)

Tablo 21 incelendiğinde dağıtımçı liderlik boyutuna ait ifadelerin “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde olduğu görülmektedir. Dağıtımçı liderlik boyutuna ait ifadelerden en yüksek ortalamanın “ihtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz” ifadesinde hesaplandığı görülmektedir ($\bar{x}$ =2,94). Bu ifadeyi “yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız” ($\bar{x}$ =2,90) ifadesi takip etmektedir. Bu boyuta ilişkin en düşük ortalamanın ise “hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket

ediyoruz” ($\bar{x}$ =2,59) ifadesinde hesaplandığı belirlenmiştir. “Yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz” ($\bar{x}$ =2,60) ifadesi de en düşük ortalamaya sahip bir diğer ifade olarak dikkat çekmektedir. Dağıtımçı liderlik boyutuna ilişkin ekip çalışmasına yönelik uygulamaların yapıldığı ancak idarenin yetki paylaşımı noktasında çekimser davrandığı söylenebilir. Bu durum öğretmenlerin birlikte çalışma becerilerinin, liderlik becerilerinin sergilenmesine nazaran daha fazla desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 22’de paylaşılan okul vizyonu boyutuna ilişkin ifadelerin tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 22

Paylaşılan Okul Vizyonu Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İfade No	İfadeler	$\bar{x}$	s
POV1	Okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.	2,86	0,89
POV2	Programları, eğitim-öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamalarını vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi tartışırız.	2,82	0,90
POV3	Vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayandırırız.	2,87	0,86
POV4	Yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.	2,79	0,86
POV5	Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.	2,85	0,86
POV6	Öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.	2,86	0,83
POV7	Kararlarımızı alırken verilerden yararlanırız.	2,87	0,86
POV8	Herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, eportal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.	2,89	0,89
POV9	Öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.	2,79	0,87

Not: İfadeler, dördümlü Likert tipi ölçek (1=Bunu Yapmayız, 2=Bu Yönde Hareket Etmeye Başladık, 3=Bu Yönde İyi Bir Mesafe Aldık, 4=Bu Durumu Çok İyi Yapılandırdık) kullanılarak derecelendirilmiştir. (n=528)

İlgili tablo incelendiğinde bu boyuta ait ifadelerin “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Paylaşılan okul vizyonu boyutuna ilişkin en yüksek ortalamanın “herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, e-portal, e-forum vb.) oluşturuyoruz” ifadesinde hesaplandığı görülmektedir ($\bar{x}$ =2,89). Bu ifadeyi aynı ortalamaya sahip ($\bar{x}$ =2,87) “vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin

beklentilerimize dayandırırız” ile “kararlarımızı alırken verilerden yararlanırsınız” ifadeleri takip etmektedir. “Yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz” ile “öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız” ifadesinin ise paylaşılan okul vizyonu boyutuna ilişkin hesaplanan en düşük ortalama olduğu görülmektedir ($\bar{x}=2,79$). Bu durum öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda paylaşılan okul vizyonu kapsamında aktif bir iletişimin var olduğunu ancak bunun öğretim uygulamaları ve öğretmenler arası öğrenim döngüsüne yansıtılması hususunda eksik kaldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 23’te iş birliği ve ortak sorumluluk boyutuna ilişkin ifadelerin tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 23

İş birliği ve Ortak Sorumluluk Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İfade No	İfadeler	$\bar{x}$	S
İOS1	Rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.	3,00	0,82
İOS2	Geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.	2,92	0,86
İOS3	Birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.	2,89	0,86
İOS4	Kararlarımızın sorumluluklarını paylaşırsınız.	2,91	0,88
İOS5	Okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.	2,94	0,85
İOS6	Yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.	2,91	0,90

Not: İfadeler, dörtlü Likert tipi ölçek (1=Bunu Yapmayız, 2=Bu Yönde Hareket Etmeye Başladık, 3=Bu Yönde İyi Bir Mesafe Aldık, 4=Bu Durumu Çok İyi Yapılandırdık) kullanılarak derecelendirilmiştir. (n=528)

Tablo 23 incelendiğinde iş birliği ve ortak sorumluluk boyutuna ilişkin ifadelerin “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu boyuta ait en yüksek ortalamanın “rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz” ifadesinde hesaplandığı görülmektedir ($\bar{x}=3,00$). Bu ifadeyi sırasıyla “okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz” ($\bar{x}=2,94$) ile “geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz”

($\bar{x}$ =2,92) ifadeleri takip etmektedir. Bu boyutuna ilişkin “birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.” İfadesinin en düşük ortalama sahip ifade olduğu görülmektedir ($\bar{x}$ =2,89). Bu durum öğretmenlerin sorumluluk anlayışlarının iş birliği ve ortak çalışma davranışından daha ileri düzeyde olduğu şeklinde ifade edilebilir.

Tablo 24’te algılanan öğrenci başarısı boyutuna ilişkin ifadelerin tanımlayıcı istatistikleri yer almaktadır.

Tablo 24

Algılanan Öğrenci Başarısı Boyutuna Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

İfade No	İfadeler	$\bar{x}$	s
AÖB1	İşlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.	2,98	0,84
AÖB2	Amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.	3,00	0,80
AÖB3	Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.	2,97	0,85
AÖB4	Öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.	2,96	0,83
AÖB5	Sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.	3,07	0,79
AÖB6	Ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.	3,05	0,82
AÖB7	Öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.).	3,02	0,85
AÖB8	Öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.	3,02	0,82

Not: İfadeler, dörtlü Likert tipi ölçek (1=Bunu Yapmayız, 2=Bu Yönde Hareket Etmeye Başladık, 3=Bu Yönde İyi Bir Mesafe Aldık, 4=Bu Durumu Çok İyi Yapılandırdık) kullanılarak derecelendirilmiştir. (n=528)

Tablo 24’e göre algılanan öğrenci başarısı boyutuna ilişkin ifadelerin “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde olduğu ve en yüksek ortalamanın “sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız” ifadesinde hesaplandığı görülmektedir ($\bar{x}$ =3,07). En yüksek ikinci ortalama ise “ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz” ifadesi sahip bulunmaktadır ($\bar{x}$ =3,05). Bu ifadeleri aynı ortalama sahip “öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.)” ile “öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz”

ifadeleri takip etmektedir ($\bar{x}=3,02$). En düşük ortalamaoya sahip ifadenin ise “öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız” ifadesinde hesaplandığı görülmektedir ($\bar{x}=2,96$). Öğretmenler için algılanan öğrenci başarısında sınıf içi uygulamaların yerinin daha belirgin olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 25’te öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasiteleri ve alt boyutlarına ilişkin algılarına yönelik tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Tablo 25

Öğretmenlerin Ortaokulların Liderlik Kapasitelerinin Alt Boyutlarına İlişkin Algılarına Yönelik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar		$\bar{x}$	s
DL	Dağıtımıcı Liderlik	2,76	0,76
POV	Paylaşılan Okul Vizyonu	2,84	0,74
İOS	İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	2,93	0,77
AÖB	Algılanan Öğrenci Başarısı	3,01	0,74
	Liderlik Kapasitesi	2,89	0,72

Not: İfadeler, dörtlü Likert tipi ölçek (1=Bunu Yapmayız, 2=Bu Yönde Hareket Etmeye Başladık, 3=Bu Yönde İyi Bir Mesafe Aldık, 4=Bu Durumu Çok İyi Yapılandırdık) kullanılarak derecelendirilmiştir. (n=528)

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin ortaokullarda liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına yönelik algılarının “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde olduğu ve en yüksek ortalamanın algılanan öğrenci başarısı ($\bar{x}=3,01$); en düşük ortalamanın ise dağıtımıcı liderlik alt boyutunda ($\bar{x}=2,76$) hesaplandığı görülmektedir. İş birliği ve ortak sorumluluk boyutunun ortalaması ($\bar{x}=2,93$); paylaşılan okul vizyonu boyutunun ortalaması ise ($\bar{x}=2,84$) olarak tespit edilmiştir. Okullarda öğrenci başarısının artırılmasının öncelikli görev olarak görülmesi bu boyuta ait öğretmen algılarının daha yüksek olmasına neden olabilir. En düşük algının dağıtımıcı liderlik boyutunda olması ise okullarda ki mevcut yönetim anlayışının geleneksel, otoriter ve hiyerarşik yönetim anlayışından vazgeçilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

4.4. Öğretmenlerin Ortaokulların Liderlik Kapasitelerine İlişkin Algılarının

Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, hizmet süreleri, branşları ve görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçeye göre ortaokulların liderlik kapasitelerine ilişkin algılarında farklılıkların olup olmadığı bu kısımda test edilmiş ve aşağıdaki tablolar yardımıyla ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 26’da öğretmenlerin cinsiyetlerine göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Kadın (n=395)		Erkek (n=133)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Dağıtımçı Liderlik	2,74	,764	2,82	,769	-,970	526	,332
Paylaşılan Okul Vizyonu	2,84	,759	2,85	,760	-,078	526	,937
İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	2,94	,784	2,90	,751	-,427	526	,669
Algılanan Öğrenci Başarısı	3,00	,751	3,02	,720	-,242	526	,809
Liderlik Kapasitesi	2,88	,725	2,90	,704	-,240	526	,810

* p<0,05

Tablo 26 incelendiğinde öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak belirgin bir farklılık bulunmamıştır [t(526)=-,240, p>.05; t(526)=-,970, p>.05; t(526)=-,078, p>.05; t(526)=-,427, p>.05, t(526)=-,242, p>.05]. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ortaokulların algılanan liderlik kapasitesi düzeyinde ve alt boyutlarında herhangi bir farklılık söz konusu değildir.

Tablo 27’de öğretmenlerin eğitim durumlarına göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılmasına ilişkin yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 27

Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

Değişkenler	Lisans (n=451)		Lisansüstü (n=77)		t	sd	p
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S			
Dağıtımçı Liderlik	2,77	,760	2,72	,798	,479	526	,632
Paylaşılan Okul Vizyonu	2,84	,758	2,85	,768	-,044	526	,965
İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	2,94	,778	2,85	,763	,906	526	,365
Algılanan Öğrenci Başarısı	3,03	,743	2,90	,738	1,400	526	,162
Liderlik Kapasitesi	2,89	,717	2,83	,733	,686	526	,493

* $p < 0,05$

Tablo 27 incelendiğinde öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak belirgin bir farklılık bulunmamıştır [$t(526)=,686$, $p > .05$; $t(526)=,479$, $p > .05$; $t(526)=-,044$, $p > .05$; $t(526)=,906$, $p > .05$, $t(526)=1,400$, $p > .05$]. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin eğitim durumlarına göre ortaokulların algılanan liderlik kapasitesi düzeyinde ve alt boyutlarında herhangi bir farklılık söz konusu değildir.

Tablo 28’de öğretmenlerin yaşlarına göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 28

Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

	Yaş	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Tukey
Dağıtımçı Liderlik	21-30 yaş	53	2,69	,746	3 524	,563	,640	-
	31-40 yaş	238	2,73	,765				
	41-50 yaş	177	2,81	,779				
	51 ve üzeri yaş	60	2,79	,749				
Paylaşılan Okul Vizyonu	21-30 yaş	53	2,74	,736	3 524	1,179	,317	-
	31-40 yaş	238	2,81	,764				
	41-50 yaş	177	2,92	,770				
	51 ve üzeri yaş	60	2,86	,722				
İş birliği ve Ortak Sorumluluk	21-30 yaş	53	2,90	,714	3 524	1,100	,349	-
	31-40 yaş	238	2,87	,768				
	41-50 yaş	177	3,00	,805				
	51 ve üzeri yaş	60	3,00	,764				
Algılanan Öğrenci Başarısı	21-30 yaş	53	2,85	,675	3 524	2,344	,072	-
	31-40 yaş	238	2,96	,753				
	41-50 yaş	177	3,08	,763				
	51 ve üzeri yaş	60	3,13	,672				
Liderlik Kapasitesi	21-30 yaş	53	2,79	,687	3 524	1,275	,282	-
	31-40 yaş	238	2,84	,717				
	41-50 yaş	177	2,95	,745				
	51 ve üzeri yaş	60	2,89	,673				
Toplam		528						

* $p < 0,05$

Tablo 28 incelendiğinde öğretmenlerin yaşları ile ortaokulların algılanan liderlik kapasitesi [$F_{(3-524)}=1,275$, $p > .05$] arasında belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde dağıtımçı liderlik [$F_{(3-524)}=.563$, $p > .05$], paylaşılan okul vizyonu [$F_{(3-524)}=1,179$, $p > .05$], iş birliği ve ortak sorumluluk [$F_{(3-524)}=1,100$, $p > .05$] ile algılanan öğrenci başarısı [$F_{(3-524)}=2,344$, $p > .05$] boyutları arasında da farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında yaş değişkeni belirgin bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 29’da öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılması için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 29

Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

	Kıdem	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Tukey
Dağıtımıcı Liderlik	1-5 yıl	36	2,76	,899	3 524	,117	,950	-
	6-10 yıl	129	2,73	,728				
	11-15 yıl	99	2,79	,759				
	16 yıl ve üzeri	264	2,77	,770				
Paylaşılan Okul Vizyonu	1-5 yıl	36	2,85	,857	3 524	,733	,533	-
	6-10 yıl	129	2,76	,725				
	11-15 yıl	99	2,86	,757				
	16 yıl ve üzeri	264	2,88	,763				
İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	1-5 yıl	36	2,97	,828	3 524	1,108	,345	-
	6-10 yıl	129	2,82	,771				
	11-15 yıl	99	2,94	,725				
	16 yıl ve üzeri	264	2,97	,788				
Algılanan Öğrenci Başarısı	1-5 yıl	36	2,94	,847	3 524	2,010	,112	-
	6-10 yıl	129	2,90	,750				
	11-15 yıl	99	2,98	,718				
	16 yıl ve üzeri	264	3,08	,730				
Liderlik Kapasitesi	1-5 yıl	36	2,88	,825	3 524	,858	,463	-
	6-10 yıl	129	2,80	,705				
	11-15 yıl	99	2,89	,699				
	16 yıl ve üzeri	264	2,93	,719				
Toplam		528						

* p<0,05

Tablo 29 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile ortaokulların algılanan liderlik kapasitesi [$F_{(3-524)}=,858$, $p>,05$] arasında belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde dağıtımıcı liderlik [$F_{(3-524)}=,117$, $p>,05$], paylaşılan okul vizyonu [$F_{(3-524)}=,733$, $p>,05$], iş birliği ve ortak sorumluluk [$F_{(3-524)}=1,108$, $p>,05$] ile algılanan öğrenci başarısı

[$F_{(3-524)}=2,010$, $p>.05$] boyutları arasında da farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında yaş değişkeni belirgin bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 30’da öğretmenlerin okullarındaki hizmet sürelerine göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 30

Öğretmenlerin Okullarındaki Hizmet Sürelerine Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

	Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Tukey
Dağıtımçı Liderlik	1 yıl ve daha az	95	2,90	,753	4 523	1,574	,180	-
	2-5 yıl	228	2,71	,776				
	6-9 yıl	126	2,70	,729				
	10-13 yıl	46	2,78	,811				
	14 yıl ve üzeri	33	2,90	,772				
Paylaşılan Okul Vizyonu	1 yıl ve daha az	95	2,94	,738	4 523	,872	,481	-
	2-5 yıl	228	2,81	,781				
	6-9 yıl	126	2,78	,747				
	10-13 yıl	46	2,93	,740				
	14 yıl ve üzeri	33	2,91	,742				
İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	1 yıl ve daha az	95	3,01	,734	4 523	,822	,512	-
	2-5 yıl	228	2,86	,799				
	6-9 yıl	126	2,94	,744				
	10-13 yıl	46	2,98	,808				
	14 yıl ve üzeri	33	3,02	,808				
Algılanan Öğrenci Başarısı	1 yıl ve daha az	95	3,02	,731	4 523	,675	,609	-
	2-5 yıl	228	2,95	,770				
	6-9 yıl	126	3,04	,708				
	10-13 yıl	46	3,12	,724				
	14 yıl ve üzeri	33	3,07	,758				
Liderlik Kapasitesi	1 yıl ve daha az	95	2,97	,707	4 523	,830	,507	-
	2-5 yıl	228	2,84	,736				
	6-9 yıl	126	2,86	,691				
	10-13 yıl	46	2,96	,727				
	14 yıl ve üzeri	33	2,97	,741				
Toplam		528						

* $p<0,05$

Tablo 30 incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki hizmet süreleri ile ortaokulların algılanan liderlik kapasitesi [$F_{(4-523)}=,830$, $p>,05$] arasında belirgin bir farklılık

bulunmamıştır. Aynı şekilde dağıtımcı liderlik [$F_{(4-523)}=1,574$, $p>.05$], paylaşılan okul vizyonu [$F_{(4-523)}=.872$, $p>.05$], iş birliği ve ortak sorumluluk [$F_{(4-523)}=.822$, $p>.05$] ile algılanan öğrenci başarısı [$F_{(4-523)}=.675$, $p>.05$] boyutları arasında da farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında yaş değişkeni belirgin bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 31’de öğretmenlerin branşlarına göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının karşılaştırılmasına yönelik yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 31

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Karşılaştırılması

	Branş	N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Tukey
Dağıtımcı Liderlik	Beden Eğitimi	38	2,77	,860	11 516	,975	,468	-
	Bilişim Tek.	22	2,69	,911				
	Din Kül. Ah.	32	2,72	,844				
	Fen Bil.	79	2,57	,781				
	Görsel San.	23	2,81	,808				
	İlk. Mat.	76	2,83	,761				
	İngilizce	59	2,82	,743				
	Müzik	8	3,17	,817				
	Rehberlik	29	2,80	,631				
	Sos. Bil.	41	2,87	,765				
	Tek. Tas.	46	2,85	,735				
	Türkçe	75	2,69	,683				
Paylaşılan Okul Vizyonu	Beden Eğitimi	38	2,90	,807	11 516	,895	,545	-
	Bilişim Tek.	22	2,81	,871				
	Din Kül. Ah.	32	2,82	,856				
	Fen Bil.	79	2,63	,780				
	Görsel San.	23	2,92	,774				
	İlk. Mat.	76	2,84	,809				
	İngilizce	59	2,87	,729				
	Müzik	8	3,11	,746				
	Rehberlik	29	2,83	,552				
	Sos. Bil.	41	3,00	,646				
	Tek. Tas.	46	2,91	,779				
	Türkçe	75	2,86	,718				
İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	Beden Eğitimi	38	2,96	,854	11 516	1,943	,032*	4-7
	Bilişim Tek.	22	2,85	,910				
	Din Kül. Ah.	32	3,03	,825				
	Fen Bil.	79	2,64	,809				
	Görsel San.	23	3,07	,855				
	İlk. Mat.	76	2,96	,743				
	İngilizce	59	3,08	,718				
	Müzik	8	3,18	,833				
	Rehberlik	29	2,72	,608				
	Sos. Bil.	41	3,04	,721				
	Tek. Tas.	46	3,10	,789				
	Türkçe	75	2,89	,700				

Algılanan Öğrenci Başarısı	Beden Eğitimi	38	3,11	,820	11 516	1,591	,098	-
	Bilişim Tek.	22	3,01	,812				
	Din Kül. Ah.	32	3,00	,756				
	Fen Bil.	79	2,72	,806				
	Görsel San.	23	3,08	,854				
	İlk. Mat.	76	3,05	,730				
	İngilizce	59	3,10	,711				
	Müzik	8	3,17	,767				
	Rehberlik	29	2,92	,500				
	Sos. Bil.	41	3,01	,669				
	Tek. Tas.	46	3,19	,706				
	Türkçe	75	3,04	,711				
Liderlik Kapasitesi	Beden Eğitimi	38	2,94	,774	11 516	1,255	,248	-
	Bilişim Tek.	22	2,84	,830				
	Din Kül. Ah.	32	2,89	,780				
	Fen Bil.	79	2,64	,757				
	Görsel San.	23	2,97	,788				
	İlk. Mat.	76	2,92	,723				
	İngilizce	59	2,96	,697				
	Müzik	8	3,15	,757				
	Rehberlik	29	2,82	,524				
	Sos. Bil.	41	2,98	,662				
	Tek. Tas.	46	3,01	,716				
	Türkçe	75	2,88	,658				
Toplam		528						

* p<0,05

Tablo 31'e göre öğretmenlerin branşları ile ortaokulların algılanan liderlik kapasitesi [$F_{(11-516)}=1,255$, $p>,05$] arasında belirgin bir farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde dağıtımçı liderlik [$F_{(11-516)}=,975$, $p>,05$], paylaşılan okul vizyonu [$F_{(11-516)}=,895$, $p>,05$] ile algılanan öğrenci başarısı [$F_{(11-516)}=1,591$, $p>,05$] boyutları arasında da farklılık tespit edilmemiştir.

Tablo incelendiğinde öğretmenlerin branşları ile ortaokulların liderlik kapasitesi alt boyutlarından iş birliği ve ortak sorumluluk [$F_{(11-516)}=1,943$, $p<,05$] boyutu arasında belirgin farklılık tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasitesi alt boyutlarından yalnızca iş birliği ve ortak sorumluluk boyutuna ilişkin algılarında branş değişkeni belirgin bir farklılık göstermektedir.

Değişkenler arasındaki farkın hangi değişkenden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc Testlerinden çoklu karşılaştırmalarda anlamlılığı ölçen Tukey HSD testi uygulanmıştır. Tukey HSD test sonuçlarına göre yalnızca iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutunda Fen bilimleri ve İngilizce branşları arasında belirgin bir farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iş birliği ve ortak

sorumluluk alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri ($\bar{x}=3,08$) ortaokullarda görev yapan Fen bilimleri öğretmenlerinin algı düzeylerinden ($\bar{x}=2,64$) daha yüksektir.

Tablo 32’de ortaokulların bulunduğu ilçelere göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin öğretmen algılarının karşılaştırılmasına dair yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 32

Ortaokulların Bulunduğu İlçelere Göre Liderlik Kapasitesi ve Alt Boyutlarına İlişkin Öğretmen Algılarının Karşılaştırılması

	İlçe	n	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Tukey
Dağıtımçı Liderlik	Altındağ	39	2,64	,845	8 519	2,976	0,003**	4-5 4-6 4-9
	Çankaya	79	2,69	,747				
	Etimesgut	56	2,67	,726				
	Gölbaşı	25	2,29	,574				
	Keçiören	85	2,95	,735				
	Mamak	87	2,89	,773				
	Pursaklar	26	2,67	,752				
	Sincan	61	2,66	,700				
Paylaşılan Vizyonu	Yenimahalle	70	2,89	,828	8 519	2,769	0,005**	4-5 4-6 4-9
	Altındağ	39	2,75	,786				
	Çankaya	79	2,84	,742				
	Etimesgut	56	2,82	,692				
	Gölbaşı	25	2,39	,815				
	Keçiören	85	3,03	,678				
	Mamak	87	2,94	,769				
	Pursaklar	26	2,67	,815				
İşbirliği ve Sorumluluk	Sincan	61	2,68	,732	8 519	2,500	0,011*	4-5
	Yenimahalle	70	2,95	,800				
	Altındağ	39	2,77	,749				
	Çankaya	79	2,93	,793				
	Etimesgut	56	2,81	,810				
	Gölbaşı	25	2,50	,862				
	Keçiören	85	3,14	,674				
	Mamak	87	3,00	,758				
Algılanan Başarısı	Pursaklar	26	2,87	,824	8 519	2,210	0,025*	4-5
	Sincan	61	2,84	,686				
	Yenimahalle	70	3,02	,834				
	Altındağ	39	2,79	,790				
	Çankaya	79	3,08	,739				
	Etimesgut	56	3,02	,718				
	Gölbaşı	25	2,60	,778				
	Keçiören	85	3,16	,656				
	Mamak	87	3,04	,755	8 519	2,210	0,025*	4-5
	Pursaklar	26	2,95	,808				
	Sincan	61	2,92	,649				
	Yenimahalle	70	3,08	,810				
	Altındağ	39	2,74	,761	8 519	2,210	0,025*	4-5
	Çankaya	79	2,88	,701				
	Etimesgut	56	2,84	,684				
	Gölbaşı	25	2,44	,694				

Liderlik Kapasitesi	Keçiören	85	3,07	,642	8	2,744	0,006**	4-5
	Mamak	87	2,97	,734	519			4-6
	Pursaklar	26	2,78	,750				4-9
	Sincan	61	2,77	,662				
	Yenimahalle	70	2,98	,787				
	Toplam	528						

* p<0,05 **p<0,01

Tablo 32 incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları ortaokulların bulunduğu ilçeler ile ortaokulların algılanan liderlik kapasitesi düzeyi [$F_{(8-519)}=2,744$, $p<,05$] arasında belirgin bir farklılık bulunmuştur. Aynı şekilde dağıtımcı liderlik [$F_{(8-519)}=2,976$, $p<,05$], paylaşılan okul vizyonu [$F_{(8-519)}=2,769$, $p<,05$], iş birliği ve ortak sorumluluk [$F_{(8-519)}=2,500$, $p<,05$] ile algılanan öğrenci başarısı [$F_{(8-519)}=2,210$, $p<,05$] boyutları arasında da belirgin farklılık tespit edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında görev yaptıkları ortaokulun bulunduğu ilçe değişkeni belirgin bir farklılık göstermektedir.

Değişkenler arasındaki farkın hangi değişkenden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Post Hoc Testlerinden çoklu karşılaştırmalarda anlamlılığı ölçen Tukey HSD testi uygulanmıştır. Tukey HSD test sonuçlarına göre öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasitesine ilişkin algılarında görev yaptıkları ilçelere göre Gölbaşı ilçesi ile Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçeleri arasında belirgin farklılık tespit edilmiştir. Gölbaşı ($\bar{x}=2,44$) ilçesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokulların liderlik kapasitesine ilişkin algıları, Keçiören ($\bar{x}=3,07$), Yenimahalle ($\bar{x}=2,98$) ve Mamak ($\bar{x}=2,97$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

Dağıtımcı liderlik boyutuna ilişkin değişkenler arası farklılıkların tespiti için yapılan Tukey HSD test sonuçlarına göre benzer şekilde Gölbaşı ilçesi ile Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçeleri arasında belirgin farklılık tespit edilmiştir. Gölbaşı ($\bar{x}=2,29$) ilçesinde görev yapan öğretmenlerin dağıtımcı liderlik boyutuna ilişkin algıları, Keçiören ($\bar{x}=2,95$), Yenimahalle ($\bar{x}=2,89$) ve Mamak ($\bar{x}=2,89$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Yenimahalle ve Mamak

ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik kapasitesi algılarının aynı olduğu görülmektedir.

Paylaşılan okul vizyonu boyutuna ilişkin farklılıkların tespiti için yapılan Tukey HSD test sonuçlarına göre Gölbaşı ilçesi ile Keçiören, Mamak ve Yenimahalle ilçeleri arasında belirgin farklılık tespit edilmiştir. Test sonucuna göre farklılıkların tespit edildiği ilçelerin liderlik kapasitesi ve dağıtımçı liderlik alt boyutunda da farklılık tespit edilen aynı ilçeler olduğu dikkat çekmektedir. Gölbaşı ($\bar{x} = 2,39$) ilçesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokulların paylaşılan okul vizyonu boyutuna ilişkin algıları, Keçiören ($\bar{x} = 3,03$), Yenimahalle ($\bar{x} = 2,95$) ve Mamak ($\bar{x} = 2,94$) ilçelerinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha düşük olduğu görülmektedir.

İş birliği ve ortak sorumluluk boyutuna ilişkin farklılıkların tespiti için yapılan Tukey HSD test sonuçlarına göre Gölbaşı ile Keçiören ilçesi arasında belirgin farklılık olduğu tespit edilmiştir. Keçiören ($\bar{x} = 3,14$) ilçesinde görev yapan öğretmenlerin iş birliği ve ortak sorumluluk boyutuna ilişkin algıları Gölbaşı ($\bar{x} = 2,50$) ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Benzer şekilde paylaşılan algılanan öğrenci başarısı boyutuna ilişkin farklılıkların tespiti için yapılan Tukey HSD test sonuçlarına göre Gölbaşı ile Keçiören ilçesi arasında belirgin farklılık olduğu tespit edilmiştir. Keçiören ($\bar{x} = 3,16$) ilçesinde görev yapan öğretmenlerin iş birliği ve ortak sorumluluk boyutuna ilişkin algıları Gölbaşı ($\bar{x} = 2,60$) ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları öğretmenlerin görev yaptıkları ortaokulların bulunduğu ilçeler değişkenine göre incelendiğinde tüm boyutlarda Gölbaşı ilçesi ile belirgin bir farklılığın olduğu ve Gölbaşı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algılarının diğer ilçelerde görev yapan öğretmenlerin algılarından daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Gölbaşı ilçesinde bulunan ortaokulların; öğretmenlerin sürece etkin katılımı, yetki ve sorumluluk paylaşımı, okul vizyonunun paylaşılması, çalışanlar arası iş birliği, inisiyatif alabilme, eğitim ve öğretime

yönelik faaliyetler gibi liderlik kapasitesi ile ilgili unsurların diğer ilçelerdeki ortaokullara göre daha az yapılandırıldığı şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Ölçeklere İlişkin Korelasyon Katsayıları

Araştırmada ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ve alt boyutları ile liderlik kapasitesi arasındaki ilişkiyi betimlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde Tablo 33’te yer alan ölçütler dikkate alınmıştır.

Tablo 33

Korelasyon Katsayılarına İlişkin Ölçütler

Korelasyon	Negatif	Pozitif
Düşük	0,00 / -0,49	0,00 / 0,49
Orta	-0,50/-0,69	0,50/0,69
Yüksek	-0,70/-1,00	0,70/1,00

Tablo 33’te yer alan ölçüt değerlerine göre “0,00 /-0,49” düşük negatif yönlü bir ilişki; “-,50/-0,69” orta düzeyde negatif yönlü bir ilişki; “-0,70 / -1,00” yüksek düzeyde negatif yönlü bir ilişkiyi göstermektedir. Pozitif yönlü ilişki değerleri de “0,00 / 0,49” düşük pozitif yönlü bir ilişki; “0,50 / 0,69” orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki ve “0,70 / 1,00” yüksek düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada elde edilen verilerden ilişki ölçümlerinde Tablo 33’teki bu değerler ölçüt olarak kullanılmıştır.

Tablo 34’te entelektüel sermaye ve liderlik kapasitesi arasındaki korelasyon katsayıları yer almaktadır.

Tablo 34

Entelektüel Sermaye ve Liderlik Kapasitesi Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktör	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Entelektüel Sermaye	-								
2. Liderlik Kapasitesi	,604	-							
3. İnsan Sermayesi	,904	,509	-						
4. Yapısal Sermaye	,968	,619	,847	-					
5. İlişkisel Sermaye	,956	,568	,786	,882	-				
6. Dağıtımçı Liderlik	,599	,923	,489	,621	,565	-			
7. Paylaşılan Okul Vizyonu	,583	,969	,476	,604	,551	,889	-		
8. İşbirliği ve Ortak Sorumluluk	,564	,948	,495	,577	,518	,817	,885	-	
9. Algılanan Öğrenci Başarısı	,543	,943	,472	,543	,514	,788	,875	,907	-

Tablo 34 incelendiğinde boyutlar arasında ve bütün ölçekleri toplamında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon ilişkisi incelendiğinde entelektüel sermaye ile liderlik kapasitesi arasında pozitif yönlü (,604) bir korelasyonun bulunduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde entelektüel sermayenin alt boyutları insan sermayesi (,509), yapısal sermaye (,619) ve ilişkisel sermaye (,568) ile de liderlik kapasitesi arasında pozitif yönlü bir korelasyonun olduğu tespit edilmiştir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde ortaokulların entelektüel sermaye ve alt boyutları ile liderlik kapasiteleri arasında orta düzeyde (0,50 / 0,69) pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

4.6. Ortaokulların Entelektüel Sermaye Düzeylerinin Liderlik Kapasiteleri Üzerine Etkisinin İncelenmesi

Ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ve alt boyutları ile liderlik kapasitesi arasındaki neden-sonuç ilişkisini belirlemek amacıyla “Basit Doğrusal Regresyon” analizi uygulanmıştır. Bu analizi yapmaktaki amaç ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ile alt boyutlarının ortaokulların liderlik kapasitesi üzerindeki etkisini belirlemektir.

Tablo 35'te ortaokulların entelektüel sermaye düzeylerinin liderlik kapasitesi üzerine etkisine yönelik yapılan regresyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 35

Ortaokulların Entelektüel Sermaye Düzeylerinin Liderlik Kapasitesi Üzerine Etkisi

Boyut	B	Seβ	β	t	Sig
(Sabit)	,933	,115	-	8,101	,000
ES	,507	,029	,604	17,402	,000

R Katsayısı: ,604/ R²: ,365/ Düzeltilmiş R²: ,364/ Standart Hata: ,573

*p<0,001

Tablo 35'teki sonuçlar incelendiğinde, entelektüel sermayenin liderlik kapasitesi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Sonuçlara göre entelektüel sermaye liderlik kapasitesinde meydana gelen değişimin % 36'sını (düzeltilmiş R²: ,364) açıklamaktadır. Elde edilen bu oran öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarının ortaokulların liderlik kapasiteleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) entelektüel sermaye ile liderlik kapasitesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir (β=0,604, p=0,00). Bir başka ifadeyle ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri liderlik kapasiteleri üzerinde olumlu bir etkiye neden olmaktadır.

Tablo 36'da insan sermayesi alt boyutunun liderlik kapasitesi üzerine etkisini incelemek üzere yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 36

İnsan Sermayesi Alt Boyutunun Liderlik Kapasitesi Üzerine Etkisi

Boyut	B	Seβ	β	t	Sig
(Sabit)	1,235	,125	-	9,869	,000
İNS	,422	,031	,509	13,546	,000

R Katsayısı: ,509/ R²: ,259/ Düzeltilmiş R²: ,257/ Standart Hata: ,620

*p<0,001

Tablo 36 incelendiğinde, insan sermayesinin liderlik kapasitesi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Sonuçlara göre insan sermayesi liderlik kapasitesinde meydana gelen değişimin % 25'ini (düzeltilmiş R^2 : ,257) açıklamaktadır. Elde edilen bu oran öğretmenlerin entelektüel sermaye alt boyutlarından insan sermayesi algılarının ortaokulların liderlik kapasiteleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) insan sermayesi ile liderlik kapasitesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($\beta=0,509$, $p=0,00$).

Tablo 37'de yapısal sermaye alt boyutunun liderlik kapasitesi üzerine etkisine yönelik yapılan basit regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 37

Yapısal Sermaye Alt Boyutunun Liderlik Kapasitesi Üzerine Etkisi

Boyut	B	Se β	B	t	Sig
(Sabit)	1,079	,103	-	10,467	,000
YS	,477	,026	,619	18,095	,000
R Katsayısı: ,619/ R^2 : ,384/ Düzeltilmiş R^2 : ,382/ Standart Hata: ,565					

* $p<0,001$

Tablo 37 incelendiğinde yapısal sermayenin liderlik kapasitesi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Sonuçlara göre yapısal sermaye alt boyutu liderlik kapasitesinde meydana gelen değişimin % 38'sini (düzeltilmiş R^2 : ,382) açıklamaktadır. Elde edilen bu oran öğretmenlerin entelektüel sermaye alt boyutlarından yapısal sermaye algılarının ortaokulların liderlik kapasiteleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) yapısal sermaye ile liderlik kapasitesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($\beta=0,619$, $p=0,00$).

Tablo 38'de ilişkisel sermaye alt boyutunun liderlik kapasitesi üzerindeki etkisine ilişkin basit regresyon analiz sonuçları belirtilmiştir.

Tablo 38

İlişkisel Sermaye Alt Boyutunun Liderlik Kapasitesi Üzerine Etkisi

Boyut	B	Se β	B	t	Sig
(Sabit)	1,129	,114	-	9,881	,000
İS	,455	,029	,568	15,820	,000
R Katsayısı: ,568/ R ² : ,322/ Düzeltilmiş R ² : ,321/ Standart Hata: ,593					

* $p < 0,001$

Tablo 38'e göre ilişkisel sermayenin liderlik kapasitesi üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Sonuçlara göre ilişkisel sermaye liderlik kapasitesinde meydana gelen değişimin % 32'sini (düzeltilmiş R²: ,321) açıklamaktadır. Elde edilen bu oran öğretmenlerin entelektüel sermaye alt boyutlarından ilişkisel sermaye algılarının ortaokulların liderlik kapasiteleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre (β) ilişkisel sermaye ile liderlik kapasitesi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($\beta=0,568$, $p=0,00$).

BÖLÜM 5

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Araştırma sonucu olarak ilk etapta öğretmenlerin algılarına göre okulların entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sonrasında liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin bulgular belirtilmiştir. Son olarak da okulların entelektüel sermaye düzeyleri ve liderlik kapasiteleri arasındaki ilişki ile entelektüel sermaye ve alt boyutlarının liderlik kapasitesi üzerine etkisine yönelik bulgular sunulmuştur. Aynı zamanda elde edilen sonuçlar literatürde yer alan diğer çalışma sonuçları ile karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

5.1. Sonuç

Bu araştırmada ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ve liderlik kapasiteleri incelenmiş, entelektüel sermaye düzeyinin ortaokulların liderlik kapasitesi üzerindeki etkisi tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ve liderlik kapasitelerine ilişkin algıların öğretmenlerin demografik farklılıklarına göre değişkenlik gösterip göstermediği belirlenmiştir. Özgün bir niteliğe sahip olan bu araştırmanın sonuçları okulların başarısı ve bu başarının devamlılığı için yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Araştırmada elde edilen verilere göre öğretmenlerin görev yaptıkları okulların entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarının entelektüel sermayeleri ile entelektüel sermayeyi oluşturan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayelerini yeterli düzeyde buldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin algılarının en yüksek olduğu alt boyut insan sermayesi boyutu iken en düşük olduğu alt boyut ise yapısal sermaye boyutunda hesaplanmıştır. Yani öğretmenlerin yetenekleri, deneyimleri, iş ahlakı, bireysel gelişimleri, okula katkısı, iş birliği ve birbirleriyle iletişimini içeren insan sermayesi boyutu öğretmenlerin algılarına göre en yüksek ortalamaya sahiptir. Okulun kültürü, yönetim şekli, yapısı, sistemleri, iletişim ağı, planlamalar ve hizmet kalitesini içeren yapısal sermaye boyutu ise öğretmenlerin algılarına göre en düşük ortalamaya sahip boyut olarak belirlenmiştir. Bu durum okulların yapısal sermaye konusunda insan sermayesi ve ilişkisel sermaye boyutları kadar başarılı olamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Okulun paydaşlarıyla olan ilişkilerini, veli ve öğrencilerin beklentilerini, memnuniyetini, geri bildirimlerini içeren ilişkisel sermaye boyutu diğer alt boyutlara göre orta düzeydedir. Aynı zamanda öğretmenlerin algılarına göre ilişkisel sermaye boyutu ile entelektüel sermaye düzeyi ortalamaları birbirine oldukça yakındır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulguların Sezgin (2018), Çetin vd. (2017) ve Köybaşı (2018)'nin çalışmalarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda da okulların entelektüel sermayesi ve alt boyutuna ilişkin algıların “katılıyorum” düzeyinde olduğu ve en yüksek algının insan sermayesi alt boyutuna ait olduğu görülmektedir. En yüksek algının insan sermayesi boyutunda olmasının okullarda insan sermayesini oluşturan bileşenlerin diğer boyutlara göre daha iyi yapılandırıldığı anlamına geldiği söylenebilir.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algıları karşılaştırıldığında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre belirgin bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan cinsiyet değişkenine göre insan sermayesi alt boyutu hariç diğer boyutlarda erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Bu durum erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre

okulun entelektüel sermaye, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye boyutlarındaki unsurların daha yeterli düzeyde olduğunu ve etkin kullanıldığını düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Belirgin bir farklılık bulunmamasına rağmen 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen algılarının entelektüel sermaye ve tüm alt boyutlarında en yüksek ortalamaya sahip olduğu ve öğretmenlerin yaşları arttıkça entelektüel sermaye düzeyine ilişkin algılarının ortalamasında da bir artışın olduğu görülmektedir. Bu durum yaş ilerledikçe olgunlaşmayla ve mesleki birikimlerinin artmasıyla birlikte durum değerlendirmesi yaparken daha yapıcı, iyimser ve korumacı olmalarından kaynaklanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında belirgin bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin kıdemlerine göre entelektüel sermaye ve tüm alt boyutlarında 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler en yüksek ortalamaya sahiptir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin durum değerlendirmesinde daha idealist ve yüksek beklenti içinde olmaları, kıdemli öğretmenlerin ise okulu sahiplenmeleri nedeniyle yetersiz gördükleri noktaları rahatlıkla ifade edebilmeleri daha düşük algılara sahip olmalarının nedeni olabilir.

Öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri değişkenine göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan entelektüel sermaye ve tüm alt boyutlarında 14 yıl ve üzeri hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin algılarının daha düşük olduğu görülmektedir.

Branş değişkenine göre öğretmenlerin entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında belirgin bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Entelektüel sermaye, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye alt boyutlarında en düşük algıya Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin sahip olduğu görülmektedir. Çağımızda bilişim ve teknoloji alanında yaşanan değişimin hızlı olduğu düşünüldüğünde okulların bu değişime yeterli düzeyde uyum sağlayamadığı görülmektedir. Okulların bilgisayar laboratuvarları başta olmak üzere

teknolojik alt yapılarının bu değişimi takip etmekte zorlanması Bilişim Teknolojileri öğretmenlerinin algılarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Literatür incelendiğinde mevcut çalışma sonuçlarının, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branş değişkenine göre belirgin bir farklılık göstermemektedir. Çetin vd. (2017) çalışmalarında okulların entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet ve kıdem değişkenine göre belirgin bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Şahin vd. (2014) çalışmalarında öğretmenlerin okulların entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet ve branş değişkenine göre belirgin bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir. Güngör ve Celep (2016) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin cinsiyet ve branş değişkenlerinin okulların entelektüel sermaye düzeyine ilişkin algılarında bir farklılık oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Sarıçan (2018) çalışmasında cinsiyet, kıdem, okuldaki hizmet süresi ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarının farklılaşmadığını tespit etmiştir.

Öğretmenlerin entelektüel sermaye, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye boyutlarına ilişkin algılarında eğitim durumlarına göre belirgin bir farklılık yokken insan sermayesi alt boyutunda belirgin bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Eğitim durumu lisans mezunu olan öğretmenlerin insan sermayesi boyutuna ilişkin algılarının ortalaması, eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin algılarının ortalamasından daha yüksektir. Bu durum lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin insan sermayesi alt boyutuna yönelik algılarının daha üst düzeyde bir anlayışla biçimlendiği ve daha farklı bir vizyonla durum değerlendirmesi yaptıkları şeklinde yorumlanabilir. Alan yazın incelendiğinde Sezgin (2018) çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumu değişkeninin entelektüel sermaye ve yapısal sermaye alt boyutunda belirgin bir farklılığa neden olduğunu ve lisans mezunu öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Şahin (2011) çalışmasında öğretmenlerin eğitim durumu ile okulların entelektüel sermaye düzeyi arasında belirgin bir farklılığın olduğunu tespit etmiştir. Şahin (2011)'e göre lisans mezunu öğretmenlerin

algıları daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu çalışmalar dikkate alındığında eğitim durumu değişkeninin okulların entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarda belirgin bir farklılık yarattığı söylenebilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçelere göre entelektüel sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algılarında belirgin bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Entelektüel sermaye, insan sermayesi ve yapısal sermaye alt boyutlarına ilişkin en yüksek ortalamanın Mamak, ilişkisel sermaye alt boyutunda ise Yenimahalle ilçelerine ait olduğu görülmektedir. Bu durum Mamak ilçesinde bulunan ortaokullarda öğretmenlerin bilgi, beceri, deneyim, iş birliği ve iletişimlerini içeren insan sermayesi boyutu ile okul kültürü, yönetim şekli, hizmet kalitesi gibi unsurları içeren yapısal sermaye boyutunun, Yenimahalle ilçesinde bulunan ortaokullarda ise okulun paydaşlarıyla olan ilişkilerini içeren ilişkisel sermaye boyutunun diğer ilçelerde bulunan ortaokullara göre daha iyi yapılandırıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarının “bu yönde iyi bir mesafe aldık” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin okullarının liderlik kapasitesi ile liderlik kapasitesini oluşturan dağıtımçı liderlik, paylaşılan okul vizyonu, iş birliği ve ortak sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarını yeterli düzeyde buldukları görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin algılarının en yüksek olduğu alt boyut algılanan öğrenci başarısı boyutu iken en düşük olduğu alt boyut ise dağıtımçı liderlik boyutudur. Okullarda öğrenci öğrenmesinin ve öğrenci başarısının artırılmasının öncelikli görev olarak görülmesi bu boyuta ait öğretmen algılarının daha yüksek olmasına neden olabilir. En düşük algının dağıtımçı liderlik boyutunda olması okullarda ki mevcut yönetim anlayışının geleneksel, otoriter ve hiyerarşik yönetim anlayışından vazgeçilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Alan yazındaki çalışmalar incelendiğinde liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen bulguların desteklendiği görülmektedir. Kılınç (2013), Doğan (2016), Işıklar Pürçek (2017), Çolak (2019) ve Sırıklıgil (2020) çalışmalarında okulların liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıların yeterli düzeyde olduğunu ve en yüksek algının

algılanan öğrenci başarısı alt boyutuna, en düşük algının ise dağıtımçı liderlik alt boyutuna ait olduğu sonucuna ulaşmışlardır. En yüksek algının algılanan öğrenci başarısı boyutunda olması okullarda eğitimin amaçlarından biri olan öğrenci öğrenmesinin ön planda tutulduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algıları karşılaştırıldığında cinsiyet değişkenine göre algılarda belirgin bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin algıları dağıtımçı liderlik alt boyutu hariç birbirine oldukça yakındır. Dağıtımçı liderlik alt boyutunda kadın öğretmenlerin algıları erkek öğretmenlerin algılarından daha düşüktür. Bu durum okullarında erkeğin hâkim olduğu geleneksel yönetim anlayışının devam ettiğini düşünen kadın öğretmenlerin liderlik yapma konusunda kendilerine yeterli fırsatın verilmediği yönündeki düşüncelerinden kaynaklanabilir.

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmenlerin liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Liderlik kapasitesi, dağıtımçı liderlik, iş birliği ve ortak sorumluluk ile algılanan öğrenci başarısı alt boyutlarında lisans mezunu öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu, paylaşılan okul vizyonu alt boyutunda ise algıların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitimini tamamlamış öğretmenlerin liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin unsurlara dair farklı beklentiler içinde olmaları ve mevcut durumu daha farklı bir bakış açısıyla değerlendirmeleri algılarının daha düşük olmasına neden olabilir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında belirgin bir farklılık tespit edilmemiştir. Belirgin bir farklılık bulunmamasına rağmen 21-30 yaş grubundaki öğretmen algılarının en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu durum genç yaştaki öğretmenlerin daha idealist ve yüksek beklenti içinde olmalarından kaynaklanabilir.

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Öte yandan öğretmenlerin kıdemlerine

göre liderlik kapasitesi ve tüm alt boyutlarında 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin en düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin okuldaki hizmet süreleri değişkenine göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında belirgin bir farklılık bulunmamaktadır. Algılanan öğrenci başarıları alt boyutunda 10-13 yıl arası hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin algıları tüm boyutlar içinde en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durumun nedeni 10-13 yıl arası hizmet süresi bulunan öğretmenlerin okuldaki mesleki deneyimlerinden dolayı öğrenci öğrenmesi ve başarıları konusunda daha istekli olmaları ve katkıda bulunmaları olabilir.

Literatür incelendiğinde mevcut çalışmaların sonuçları araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Doğan (2016) çalışmasında cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına yönelik algılarında belirgin bir farklılık oluşturmadığını tespit etmiştir. Karakol (2016) liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına dair algıları ile cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve kıdem değişkenleri arasında belirgin bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Omağ (2016) cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin algılarında belirgin bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Çolak (2019) öğretmenlerin yaş, eğitim durumu, kıdem ve okuldaki görev süresine göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında belirgin bir farklılığın bulunmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin liderlik kapasitesi, dağıtımcı liderlik, paylaşılan okul vizyonu ve algılanan öğrenci başarıları alt boyutlarında branş değişkenine göre belirgin bir farklılık bulunmazken iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutunda belirgin bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. İş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutunda Fen bilimleri ve İngilizce branşları arasında belirgin bir farklılığın olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin iş birliği ve ortak sorumluluk alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri Fen bilimleri öğretmenlerinin algı düzeylerinden daha yüksektir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin okulda iş birliği yapma, sorumluluk alma ve paylaşma konularını daha çok içselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Omağ (2016) ve Çolak (2019) çalışmalarında branş değişkeni ile liderlik

kapasitesi ve alt boyutları arasında belirgin bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Farklı sonuçların bulunması çalışmaların örneklemlerinin farklılığından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu ilçelere göre liderlik kapasitesi ve alt boyutlarına ilişkin algılarında belirgin bir farklılık söz konusudur. Liderlik kapasitesi ve tüm alt boyutlarında Gölbaşı ilçesi ile belirgin bir farklılığın olduğu ve Gölbaşı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin algılarının ortalamasının diğer ilçelere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Gölbaşı ilçesinde bulunan ortaokulların; öğretmenlerin sürece etkin katılımı, yetki ve sorumluluk paylaşımı, okul vizyonunun paylaşılması, çalışanlar arası iş birliği, inisiyatif alabilme, eğitim ve öğretime yönelik faaliyetler gibi liderlik kapasitesi ile ilgili unsurların diğer ilçelerdeki ortaokullara göre daha az yapılandırıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ile liderlik kapasitesi arasındaki ilişki incelendiğinde entelektüel sermaye ve alt boyutları ile liderlik kapasitesi ve alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Ortaokulların entelektüel sermayeleri ile liderlik kapasiteleri arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki vardır. Yani okulların entelektüel sermayelerinin artması liderlik kapasitelerinin artmasına aynı şekilde liderlik kapasitesini artırmaya yönelik yapılacaklarında okulların entelektüel birikimlerinin artmasına neden olacaktır.

Entelektüel sermayenin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye alt boyutları ile liderlik kapasitesi arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye boyutlarına yönelik algıları ne kadar yüksekse okulun liderlik kapasitesi de o kadar artacaktır. Okulun liderlik kapasitesi ile yapısal sermaye boyutu arasındaki ilişki diğer boyutlara göre daha fazladır. Yani okulun kültürü, yönetim şekli, yapısı, sistemleri, iletişim ağı, planlamalar ve hizmet kalitesini içeren yapısal sermaye unsurları liderlik kapasitesinde daha fazla değişim yaratmaktadır. Literatürde ortaokulların entelektüel sermaye düzeyleri ile liderlik kapasiteleri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Fakat

Roberts (2013) çalışmasında liderlik kapasitesi oluşturmak isteyen örgütlerin insan sermayelerini ve sosyal sermayelerini geliştirmeleri gerekliliğinden bahsetmiştir.

Entelektüel sermaye ve alt boyutlarının liderlik kapasitesi üzerine etkisini belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde entelektüel sermaye algıları ile liderlik kapasiteleri algıları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve entelektüel sermayenin liderlik kapasitesinde meydana gelen değişimin %36'sını açıkladığı görülmektedir. Yani ortaokulların entelektüel sermaye düzeylerinin liderlik kapasitelerinin bir yordayıcısı ve liderlik kapasitesi üzerinde olumlu bir etkiye neden olduğu ifade edilebilir. Aynı şekilde entelektüel sermayenin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye alt boyutlarının liderlik kapasitesinin birer yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Yapısal sermaye algısının liderlik kapasitesi üzerindeki yordama gücü ilişkisel sermaye algısı ve insan sermayesi algısına göre daha yüksektir. Elde edilen bulgular insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye boyutlarına ilişkin algıların liderlik kapasitesi üzerinde etkili olduklarını göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde elde edilen bulgulara göre hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara yönelik öneriler:

1. Araştırma sonucunda ortaokullarda entelektüel sermayenin liderlik kapasitesi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum göz önünde bulundurularak okul yöneticileri okullarındaki entelektüel sermaye unsurlarının oluşturulması, korunması ve geliştirilmesi için öğretmenlerini destekleyerek mesleki gelişimlerine yönelik eğitimler düzenlemeli ve bu eğitimlere katılımlarını teşvik etmelidir. Öğretmenlerin sürekli etkileşim içinde olabilecekleri okul kültürünü geliştirmelidir, okulun paydaşlarıyla etkili iletişimlerin kurulabileceği toplantılar, etkinlikler, törenler vs. düzenlemelidirler.

2. Entelektüel sermaye alt boyutları olan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayenin ortaokulların liderlik kapasitesi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda personele bilgi ve becerilerini artırabilecekleri hizmet içi eğitimler verilmeli, bilgi ve deneyimlerin paylaşıldığı çalıştaylar, seminerler, sempozyumlar vs. düzenlenmeli, okulların teknolojik alt yapıları geliştirilerek veri tabanları güncellenmeli, işbirlikçi ve destekleyici okul kültürleri oluşturulmalı, çevrenin sürecine dahil edilebilmesi için toplantılar düzenlenerek çevrenin ihtiyaçları ve beklentileri belirlenmeli, görüşleri dikkate alınmalıdır.
3. Öğretmenlerin ve yöneticilerin kendilerini geliştirmeleri amacıyla kişisel gelişim ve lisansüstü eğitim programlarına katılımlarını teşvik edici ödüller verilerek insan kaynağının geliştirilmesi yönünde çaba sarfedilmelidir.
4. Okul aile birliklerinin etkin kullanımı ve okul yönetimi-öğretmen-veli-öğrenci etkileşimini sağlayacak faaliyetlerin düzenlenmesiyle okulun ilişkisel sermayesi güçlendirilmelidir. Çevreyle bu tür etkinliklerin düzenlenmesi konusunda okul yönetimi teşvik edilmelidir.
5. Ortaokulların liderlik kapasitesi alt boyutlarından dağıtımcı liderlik alt boyutu en düşük öğretmen algısına sahip boyut olarak hesaplanmıştır. Liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde önemli olan dağıtımcı liderlik boyutunun okullarda uygulanabilmesi adına tek kişinin lider olduğu geleneksel yönetim anlayışından uzaklaşarak öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin sürece etkin katılımı sağlanmalı, yetki ve sorumluluk paylaşımında bulunulmalıdır. Bunun için okullarda yönetim ekipleri, kurullar, zümreler, okul aile birlikleri gibi çalışma grupları oluşturulabilir.
6. Okulların entelektüel sermayeleri ile liderlik kapasitelerinin oluşturulması ve geliştirilmesi noktasında öğretmen ve yöneticiler için liderlik becerileri sergileme, etkili iletişim kurma yöntemleri, iş birliği ve ekip çalışmalarına yönelik yol gösterici hizmet içi eğitimler verilmelidir.

Araştırmacılara yönelik neriler:

1. Araştırma kapsamında yapılan incelemelerde eēitim örgütlerinde entelektüel sermaye kavramı üzerine yapılmış çalışmaların sınırlı sayıda olduēu grlmştir. Okullara yönelik bu tarz çalışmalar artırılarak çeşitlendirilebilir. Bu kapsamda entelektüel sermaye ile okul kültürü, akademik başarı, okul yöneticilerinin liderlik becerileri arasındaki ilişki ve hizmet içi eēitimlerin insan sermayesi üzerine etkisi incelenebilir.
2. Literatür incelendiēinde okullarda liderlik kapasitesi kavramıyla ilgili az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu kavramla ilgili farklı çalışmalar yapılabilir. Liderlik kapasitesi ile ēretmenlerin liderlik becerileri, okul kültürü, akademik başarı gibi kavramların ilişkisi incelenebilir.
3. Bu araştırma Ankara ili merkez ilçelerinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan ēretmenler üzerinde yapılmıştır. Farklı okul türleri ve kademelerde benzer çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Akyüz, Ö.F. (2011). *İnsan ve bilgi ekseninde entelektüel sermayenin etkin yönetimi*. İstanbul: Cemofset.
- Ali, F.B.A. (2017). *Entelektüel sermayenin rekabet avantajı elde etmeye etkisi: Erbil'deki özel üniversiteler üzerine bir çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Altan, S. (2014). *Entelektüel sermaye ve okul performansı: Özel okullarda bir araştırma*. Doktora Tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altay, A.(2007). Bir kamu malı olarak sosyal sermaye ve yoksulluk ilişkisi. *Ege Akademik Bakış*, 7(1), 337–362.
- Argüden, Y. (Ed.). (2005). *Entelektüel sermaye*. İstanbul: Arge.
- Arıkboğa, Ş. (2003). *Entelektüel sermaye*. İstanbul: Derin.
- Aydemir, O., (2008). Entelektüel Sermaye: Yeni Yaklaşımlar. R. Aşıkoğlu vd. (Ed.), *Entelektüel Sermaye: Teori, Uygulama ve Yeni Perspektifler* içinde (s.91-113). Ankara: Gazi.
- Aykut, C. M. (2006). *Türkiye’de ve A.B.D ‘de Okul Yöneticilerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bahrami, S., Rajaeepour, S., Aghahosseini, T., Bakhtiar Nasrbadi, H.A., & Yarmohamadian, M.H. (2011). Analysis of multiple relationship of intellectual

- capital and organizational innovation in higher education. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 17(3), 27-50.
- Baloğlu, N. (2012). Değerler temelli liderlik ile dağıtımcı liderlik arasındaki ilişkiler: okul müdürünün davranışını değerlendirmeye dönük nedensel bir araştırma. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1367-1378.
- Barkley, S., Bottoms, G., Feagin, C. H., & Clark, S. (2001). *Leadership matters: Building leadership capacity*. Atlanta, USA: Southern Regional Education Board.
- Barth, R. (2003). *Lessons learned: Shaping relationships and the culture of the workplace, thousand oaks*. CA: Corwin.
- Bartle, P. (2012). *Community empowerment*. Trainer, Editor; 22. Web Smith Publisher Educator.
- Basile, C. G. (Ed.). (2010). *Intellectual capital: The intangible assets of professional development schools*. Suny.
- Baş, M., Yangil, F. & Aygün, S. (2014). Entelektüel sermaye alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarına yönelik bir içerik analizi: 2002-2012 dönemi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 207-226.
- Berberoğlu, G. & Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere göre incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 21-35.
- Bernadette, E. L. (2000). Intellectual Capital: Unearthing Hidden Value by Managing Intellectual Assets. *Ivey Business Journal*, 64(3), 48-50.
- Bennis, W. (1982). The artform of leadership. *Training and Development Journal*, 36(4), 44-46.
- Blankstein, A. M. (2004). *Failure is not an option: Six principles that guide student achievement in high-performing schools*. California: Corwin.
- Bontis N. (1998). Intellectual Capital: An exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 63-76.

- Bontis, N. (1999). Managing organizational knowledge by diagnosing intellectual capital: Framing and advancing the state of the field. *International Journal of Technology Management*, 18, 433-463.
- Bontis, N. (2001). Assessing knowledge assets: A Review of the Models Used to Measure Intellectual Capital. *International Journal of Management Reviews*, 3(1), 41-60.
- Bornemann, M. & Wiedenhofer, R. (2014). Intellectual capital in education: a value chain perspective. *Journal of Intellectual Capital*, 15(3), 451-470.
- Bozbura, F. T. (2003). *Türkiye’de entelektüel sermayenin ölçülmesi ile ilgili model çalışması ve bir uygulama*. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bozbura, F. T. & Toraman, A. (2004). Türkiye’de entelektüel sermayenin ölçülmesi ile ilgili model çalışması ve bir uygulama. *İtü Dergisi*, 3(1), 55-66.
- Bozdemir, N.Ö. (2009). *Entelektüel sermayenin örgüt üzerindeki etkileri ve uygulamadan örnekler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Burke, K. A. (2009). *The Principal’s Role in Supporting Teacher Leadership and Building Capacity: Teacher and Administrator Perspectives*. (Doktora Tezi, University of California, San Diego), ProQuest Dissertations and Theses, (UMI No. 3344566).
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Özel Eğitim ve Hizmetleri.
- Büyüközkan, G. (2002). Entelektüel sermaye yönetimi. *KalDer Forum Dergisi*, 35-44.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Celep, C. (1990). Öğretmenlerin okul yönetiminde karara katılması. *Eğitim ve Bilim*, 14(78), 34-42.
- Chakravarthy, B. S. (1982). Adaptation: A promising metaphor for strategic management. *The Academy of Management Review*, 7(1), 35-44.

- Chen, M. Y. C., & Wang, Y.S. (2009). Intellectual Capital and Organizational Commitment. *Proceedings of the International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organizational Learning*, 1, 303-311.
- Cheng, E.C.K. (2015). Knowledge sharing for creating school intellectual capital. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 191, 1455-1459.
- Cheng, E.C.K. & Lee, J.C.K. (2016). Knowledge management process for creating school intellectual capital. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25, 559–566.
- Chidi, N., & Victor, A. A. (2017). Principals' human capital development practices for enhancing staff personnel administration in secondary schools in Oyo State, Nigeria. *International Journal of Advanced Research and Publications*, 1(5), 356-361.
- Conzemius, A., & O'Neill, J. (2001). *Building shared responsibility for student learning*. Alexandria, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Covey, S. R. (1990). *Principle centered leadership*. New York: Summit Books.
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çetin, M., Akpolat, T. & Özdemir, A. N. (2017). Okullarda entelektüel sermaye kullanımı ile okul yöneticilerinin yenilik yönetimi arasındaki ilişki. *Ines Journal Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 141-157.
- Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 95-103.
- Çıkrıkçı, M. & Daştan, A. (2002). Entelektüel sermayenin temel finansal tablolar aracılığıyla sunulması. *Bankacılar Dergisi*, 43, 18-32.
- Çobanoğlu, N. (2013). *İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Çolak, F. (2019). *Okulların liderlik kapasitesi ve öğretmenlerin örgütsel sapma davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Day, D. V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 857-880.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational leadership*, 41(5), 14-20.
- Demir, E. (2019). *Anadolu Lisesi öğretmenlerinin entelektüel sermaye algısı ve akademik iyimserliği ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, Ö. (2005). Entelektüel sermayenin işletmelerin piyasa değerine olan etkisi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 77-82.
- Demir, S. (2018). Entelektüel sermaye ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 205-215.
- Demirgüneş, H. N. K. (2004). *Entelektüel sermayenin firma değeri üzerindeki etkisi ve ekonometrik bir analiz*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Demirkol, İ. (2006). *Entelektüel sermayenin firma değeri etkisi ve İMKB’de sektörel uygulamalar*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirsoy, M. (2012). *Entelektüel sermaye unsurlarından beşeri sermayenin ölçülmesi: Kamu örgütlerinde bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. (2016). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi; Bursa ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Durukan, H. (2006). Okul yöneticisinin vizyoner liderlik rolü. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 277-286.

- Edvinsson L. (1997). Developing intellectual capital at Skandia. *Long Range Planning Elsevier Science Ltd.* 30(3), 366-373.
- Eisenger, P. (2002). Organizational capacity and organizational effectiveness among street-level food assistance programs. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 31(1), 115-130.
- Elitaş, C. & B.L. Demirel, (2008). Entelektüel Sermaye ve Muhasebeleştirilmesi. R. Aşıkoğlu vd. (Ed.), *Entelektüel Sermaye: Teori, Uygulama ve Yeni Perspektifler* içinde (s.114-131). Ankara: Gazi.
- Erdem, Z. (2007). Entelektüel sermayenin küresel ekonomi içerisindeki yeri ve önemi. *Sosyal ve Siyasal Konferansları Dergisi*, (53), 275-294.
- Eren, E. & Akpınar, S. (2004). Yapısal sermayenin işletme performansı üzerine etkilerinin araştırılması. *Öneri Dergisi*, 6(22), 9-17.
- Eren, E. (2003). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Ertürk, A. (2020). Liderlik kapasitesi. K. Yılmaz (Ed.), *Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* içinde (s. 463-476). Ankara: Pegem Akademi.
- Feeney, E. (2009). Taking a look at school's leadership capacity: the role and function of high school department chairs. *The Clearing House Heldref Publications*, 82(5), 212-219.
- Ferris, K. (2012). Human capital in turnaround schools. *School Administrator*, 69(7), 36-39.
- Fiarman. S. E. (2017). Building a Schoolwide leadership mindset. *Educational leadership A.S.C.D.* 74(89), 22-27.
- Foster, R. & St. Hilaire, B. (2004). The who, how, why, and what of leadership in secondary school improvement: Lessons learned in England. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 354-369.

- Gambini, F. (2011). Leadership capacity for succession and sustainability in a familyowned private school (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Guthrie, J. (2001). The management measurement and the reporting of intellectualcapital. *Journal of Intellectual Capital*, 2(1), 27-41.
- Güçlü, N., Paksoy, E. E. & Tetik, S. (2015). Liderlik kapasitesi: Okul yöneticilerinin sosyal sorumluluk davranışlarının belirlenmesine yönelik nitel bir araştırma. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 60-74.
- Güler, S. Z. (2007). Eğitim örgütlerinde insan sermayesi. *Eğitim Dergisi*, 16. <http://www.egitim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-16-yonetim-ve-insan-kaynagi-agustos-2007/193-egitim-orgutlerinde-insan-sermayesi> sayfasından erişilmiştir.
- Güngör, G. & Celep, C. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 932-947.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 30(2), 95-110.
- Hargreaves, D. H. (2011). System redesign for system capacity building. *Journal of Education Administration. (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education)*, 1-18.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead, Philadelphia: Open University.
- Harrold, D. (2000). Developing intellectual capital. *Control Engineering*, 47(9), 63-68.
- Herbert, C. A. (2006). *Leadership capacity: Superintendent and middle school principal perceptions of Lambert's essential elements* (Unpublished doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3213436)

- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama* (S.Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- Huggins, K. S., Klar, H. W., Hammonds, H. L. & Buskey, F. C. (2017). Developing leadership capacity in others: an examination of high school principals' personal capacities for fostering leadership. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 12(1).
- Isoye, S. T. (2011). *School leadership capacity and student achievement*. Doctoral dissertation, Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Işıklar Pürçek, K. (2017). Okul müdürlerinin koçluk davranışı gösterme düzeyi ve okulun liderlik kapasitesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 5, 64-74
- İbili, H. & Özbaş, M. (2021). Devlet okullarında görev yapan okul yöneticilerinin, entelektüel sermaye ve yönetimi hakkındaki görüşleri (Erzincan ili örneği). *Journal Of Institute Of Economic Development And Social Researches*, 7(26), 44-65.
- Jacobsen, K. & Hofman-bang, P. (2005). *Entelektüel sermaye IC rating modeli*. İstanbul: ARGE Danışmanlık.
- Kandemir, T. (2008). Entelektüel sermaye kavramı ve tarihsel gelişimi. R. Aşıkoğlu vd. (Ed.), *Entelektüel Sermaye: Teori, Uygulama ve Yeni Perspektifler* içinde (s.16-29). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Kanıbir, H. (2004). Yeni bir rekabet gücü olarak entelektüel sermaye ve organizasyonel performansa yansımaları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 77-85.
- Kannan, G. & Aulbur, W.G. (2004). Intellectual capital measurement effectiveness. *Journal of Intellectual Capital*, 5(3), 389-413.

- Karacan, S. & Ergin, E. (2011). Bankaların entelektüel sermayesi ile finansal performansı arasındaki ilişki. *Business and Economics Research Journal*, 2(4), 73-88.
- Karakaş, O. (2021). *Okullarda farklılıkların yönetiminin liderlik kapasitesiyle ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karakol, O. E. (2016). *Okul yöneticilerinin yetki kullanma kaygısı ile liderlik kapasitelerine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karakuş, M. (2008). Eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 334-349.
- Karakuş, M. & Çobanoğlu, N. (2013). İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 158-181.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *Journal of Istanbul University Faculty of Theology*, 3(1), 71-94.
- Keith, J. A. (2009). *Perceptions of school leadership capacity and student achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, Department of Educational Leadership and Foundations University of Texas at El Paso ProQuest LLC (UMI No. 3371746).
- Kelly, A. (2004). The intellectual capital of schools: Analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization. *Journal of Education Policy*, 19(5), 609–629.
- Kerimov, R. (2011). *Entelektüel sermayenin ölçülmesi, raporlanması ve işletme performansına etkisi: Örnek bir uygulama*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kerman, U., Lamba, M., & Tek, H. (2014). Türkiye Düzenli İlerleme Raporları'nın kapasite kavramı açısından incelenmesi. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(2), 33-46.
- Kılınç, A.Ç. (2013). *İlköğretim okullarında liderlik kapasitesinin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A.Ç., Büyüköztürk, Ş. & Akbaba Altun, S. (2014). Okullarda liderlik kapasitesi ölçeğinin (OLKÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(1), 23-46.
- Kılınç, A. Ç. & Özdemir, S. (2015).An inquiry into leadership capacity: The case of Turkish primary schools. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(1), 1-16.
- King, M. B. & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Education Administration (Special Issue: Building Organizational Capacity in School Education)*, 1-30.
- King, M. B. & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through Professional development: Conceptual and empirical considerations. *The International Journal of Educational Management*, 15(2), 86-94.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford.
- Kong, E. (2007). The strategic importance of intellectual capital in the non-profit sector. *Journal of Intellectual Capital*, 8(4), 721-731.
- Korkmaz, M. (2006). Liderlik uygulamalarının içsel okul değişkenleri ile öğrenci çıktı değişkenlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 503-529.
- Kouzes, J. M.,& Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge. How to make extraordinary things happen in organizations*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Köybaşı, F. (2018). Okullarda entelektüel sermaye: Öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23, 139-154.
- Kujur, P. & Ye, Y. (2018). The relationship of teachers' perception towards leadership capacity and organizational culture in the marianists schools, India. *Scholar: Human Sciences*, 10(1), 298-308.
- Kurt, T. (2016). Öğretmen liderliğini açıklamaya yönelik bir model: Dağıtımçı liderlik, örgütsel öğrenme ve öğretmenlerin öz yeterlik algısının öğretmen liderliğine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 1-28.
- Lambert, L. (2000). *Building Leadership Capacity in Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Lambert, L. (2006). Lasting leadership: A study of high leadership capacity schools. *The Educational Forum*, 70 (3), 238-254. DOI: 10.1080/00131720608984900.
- Ledbedder, C. L. (2007). *An analysis of leadership capacity development in Alabama*. Doctoral dissertation, Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3301924)
- Mansour, A. (2011). *Building leadership-capacity for sustained school-improvement*. Doctoral dissertation, Department of Education University of Leicester.
- Mar, T.T. & Ye, Y. (2015). The relationship of teachers' perception towards leadership capacity with their demographic factors at mon national middle schools, in ye township, Mon state, Myanmar. *Scholar: Human Sciences*, 7(2), 72-83.
- Marr, B., Gupta, O., Pike, S., & Roos, G. (2003). Intellectual capital and knowledge management effectiveness. *Management Decision*, 41(8), 771-781.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement: Building capacity for a learning community*. Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

- Murphy, C. U., & Lick, D. W. (2001). The principal as study group leader. *Journal of Staff Development*, 22(1), 37-38.
- Nakpansa, W. & Yan, Y. (2019). The relationship between teachers' perception towards their leadership capacity and school climate in the lovers of the cross of Ubon Ratchathani schools, Thailand. *Journal of Social Sciences*, 29(18), 31-40.
- Newmann, F. M., King, M. B., & Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108(4), 259–299.
- Omağ, K. (2016). *Ortaöğretim fen bilimleri öğretmenlerinin liderlik kapasiteleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Lefkoşa
- Ölçer, F. ve Şanal, M. (2007). İşletmelerde entelektüel sermaye yönetimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 479-500.
- Özçetin, S. (2013). *Öğretmen liderliğinin okulun liderlik kapasitesinin gelişimine etkisi: Bir durum çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özdemir, S. & Sezgin, F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 266-282.
- Özer Özkan, Y., & Acar Güvendir, M. (2018). Merkezi sınavların öğretmenler üzerindeki öğretimsel ve duyuşsal etkilerini belirlemeye yönelik öğretmen ölçeğinin geliştirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 189-204.
- Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2014). Intellectual capital management and school performance. *RicercAzione*, 6(1), 111-126.
- Pedro, E. de M., Leitão, J., & Alves, H. (2020). Bridging intellectual capital, sustainable development and quality of life in higher education institutions. *Sustainability*, 12(2), 479. doi:10.3390/su12020479

- Pena I., (2002). Intellectual Capital And Business Start-Up Succes. *Journal Of Intellectual Capital*, 3(2), 180-198.
- Petty, R., & Guthrie, J. (2000). Intellectual capital literature review: Measurement, reporting and management. *Journal of Intellectual Capital*, 1(2), 155-176.
- Ramirez, Y., Lorduy, C. & Rojas, J.A. (2007). Intellectual capital management in Spanish universities. *Journal of Intellectual Capital*, 8(4), 732-748.
- Roberts, C. (2013). Building social capital through leadership development. *Journal of Leadership Education*, 12(1), 54-73.
- Ruth, L.W. & Bukowitz, W.R. (2001). Theyinlandyang of intellectualcapitalmanagement: Theimpactofownership on realizingvaluefrom intellectualcapital. *Journal of Intellectual Capital*, 2(2), 98.
- Sackney, L., Walker, K., & Mitchell, C. (2005). Building capacity for learning communities: Schools that work. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 9-16.
- Salepçioğlu, M. A. & Yeğin, A. (2018). Liderlik tarzlarının çalışanların örgütsel bağlılıklarına etkisi ve bir uygulama. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(1), 60-77.
- Sarıçan, E. (2018). *Okullarda entelektüel sermaye, inovasyon ve etkililik ilişkisi*. Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Scoggins, K. T. (2008). *The impact of leadership capacity and style on Professional learning communities in schools* (Unpublished doctoral dissertation). University of North Texas. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No. 3376051).
- Secundo, G., Lombardi, R. & Dumay, J. (2018). Intellectual capital in education. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 2-9.

- Senge, Peter M. (2002) *Beşinci Disiplin (9. Baskı)*. (A. İlideniz ve A. Doğukan Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sezgin, E. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmen algılarına göre entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sırıkgıl, R. (2020). *Eğitim kurumlarında liderlik kapasitesi ve örgütsel adanmışlık arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, W. (2002). What characteristic and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools?. *International Education Journal*, 3(1), 24-32.
- Sorm, S. (2019). *Kamboçya ilkokullarında öğretimin ve öğrenme kalitesinin geliştirilmesinde okul yöneticisinin pedagojik liderlik uygulamaları*. Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Stewart, T. A. (1997). *Entelektüel Sermaye: Kuruluşların Yeni Zenginliği* (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Mess.
- Şahin, C. (2011). *Sosyal ve entellektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, C., Akan, D. & Başar, M (2014). Okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye ilişkilerinin düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 300-320.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem.
- Şişman, M. & Turan. S. (2005). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 99-146). Ankara: PegemA.
- Taymaz, H. (2003). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A.

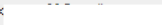
- Töremen, F. (2002). Okullarda sosyal sermaye: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 556-573.
- Turan, S., Açıklan. A. & Şişman. M. (2007). *Bir insan olarak müdür*. Ankara: PegemA.
- Türk, Z. & Bengü, H. (2010). *Entellektüel sermaye-ölçümü, muhasebesi, raporlaması ve yönetimi*. Niğde: Nobel Kitabevi.
- Uyaroğlu, M. M. (2019). *Entelektüel sermaye ve yetenek yönetiminin işletme performansına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Veretennik, E. (2018). The intellectual capital of schools in St Petersburg: Analysing the status quo of IC application in Russia. *European Conference on Knowledge Management*, 1181-1185.
- Wu, M. C., Marsono, & Huang, C. C. (2015). A study on the relationship between school members' intellectual capital, organizational learning, leadership behavior, and school performance: A structural equation modeling approach. *Canadian Social Science*, 11(9), 143-150.
- Yakavets, N., Frost, D. & Khoroshash, A. (2017). School leadership and capacity building in Kazakhstan. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 345-370.
- Yamane, T. (2001). *Temel örnekleme yöntemleri*. (A. Esin, C. Aydın, M. A. Bakır ve E. Gürbüzsel, Çev.). İstanbul: Literatür.
- Youngs, P. & King, M. B. (2002). Principal leadership for professional development to build school capacity. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 643-670.
- Zaim, H. (2005). *Bilginin artan önemi ve bilgi yönetimi*. İstanbul: İşaret.
- Zikmund, W. G. (2003). *Business research methods (7th ed.)*. Mason, OH: South Western.
- Zvavahera, P. (2015). Human capital management in Zimbabwean rural schools: A socio-economic analysis. *Journal of Management and Marketing Research*, 18(1), 1-10.

EKLER

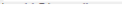


EK 1. Entelektüel Sermaye Ölçeği Kullanım İzni

ölçek kullanım izni [Gelen Kutusu](#)

 **aysenur eren** 

17 Nisan 2020 13:07

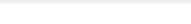
Alıcı: 

[Yanıtla](#) | [Yanıt tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Sil](#) | [Orijinali göster](#)

İyi günler Mehmet hocam. Gazi Üniversitesi eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. "İlkokullarda Entelektüel Sermayenin Ölçülmesi Ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" çalışmanızda ki "Entelektüel Sermaye Ölçeği"ni tez çalışmam için kullanmak üzere izninizi istiyorum.

Rica etsem ölçeği ek olarak gönderebilir misiniz?

Teşekkür ediyorum. Aysenur EREN ÇETİNER.

 **Mehmet KARAKUŞ** 

17 Nisan 2020 21:47

Alıcı: aysenur eren 

[Yanıtla](#) | [Yanıt tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Sil](#) | [Orijinali göster](#)

Merhaba Aysenur Hanım,

Ölçegimizi atif yaparak kullanabilirsiniz. İki dosya ekliyorum. Birisi bu ölçeği geliştirdiğimiz makale, diğeri de ölçek madeleri ve analiz sonuçlarının özetini içeren bir word dosyası. Bu şekilde atif yapabilirsiniz:

Karakuş, M. & Çobanoğlu, N. (2013). İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4): 159-182.

Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum,

Mehmet Karakuş
Associate Professor
Nazarbayev University
Graduate School of Education
[53 Kabanbay Batyr Ave.,](#)
[Astana, 010000, Republic of Kazakhstan](#)

EK 2. Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeği Kullanım İzni

ölçek kullanım izni [Gelen Kutusu](#)

 **aysenur eren** 17 Nisan 2020 12:41

Alıcı:

[Yanıtla](#) | [Yanıtı tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Sil](#) | [Orijinali göster](#)

İyi günler Çağatay hocam. Gazi Üniversitesi Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans yapmaktayım. "Okullarda Liderlik Kapasitesi Ölçeğinin (OLKO) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması" makalenizdeki ölçeği tez çalışmam için kullanmak için izniniz istiyorum.

Danışman hocam Figen EREŞ özellikle bu makaledeki ölçeği kullanmamı istedi. Rica etsem ölçeği de gönderebilir misiniz?

Teşekkür ediyorum. Aysenur EREN ÇETİNER.

 **Ali Çağatay KILINÇ** 17 Nisan 2020 12:44

Alıcı: aysenur eren

[Yanıtla](#) | [Yanıtı tüm alıcılara gönder](#) | [Yönlendir](#) | [Yazdır](#) | [Sil](#) | [Orijinali göster](#)

Ölceği kullanabilirsiniz. Hocama selamlarımı söyleyin lütfen. kolaylıklar dilerim

[Android için Outlook'u edinin](#)

From: aysenur eren
Sent: Friday, April 17, 2020 12:41:37 PM
To: Ali Çağatay KILINÇ <>
Subject: ölçek kullanım izni

EK 3. Etik Komisyon İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 04.08.2020-E.81864



T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubu



Sayı : 91610558-302.01.02-
Konu : Yabancı Uruklular

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 09.07.2020 tarih ve E.72299 sayılı yazı

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Ayşenur EREN ÇETİNER'in, Prof.Dr. Figen EREŞ'in danışmanlığında yürüttüğü "*Okulların Entelektüel Sermaye Düzeyleri ile Liderlik Kapasiteleri Arasındaki İlişki*" adlı tez çalışması ile ilgili konu Kurulumuzun 14.07.2020 tarih ve 07 sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzadır
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Kurul Başkanı

Araştırma Kod No: 2020-417

Ek: 1 Liste



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ETİK ALT ÇALIŞMA GRUBU
KATILIM LİSTESİ

TOPLANTI TARİHİ : 14.07.2020		TOPLANTI SAYISI : 07	
ADI – SOYADI		İMZA	
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA Başkan			
Prof.Dr.C.Haluk BODUR			
Prof.Dr.Seçil ÖZKAN			
Prof.Dr.Cevriye TEMEL GENCER			
Prof.Dr.İsmet YÜKSEL			
Prof.Dr.Aymelek GONENÇ			
Prof.Dr.Gülay BAYRAMOĞLU			
Prof.Dr.Makbule GEZMEN KARADAĞ			
Doç.Dr.Zehra GÖÇMEN BAYKARA			
Doç.Dr.Nihan KAFA			
Doç.Dr.İlyas OKUR			
Doç.Dr.Kemal OZTEMEL			
Doç.Dr.Melek Gülşah ŞAHİN			

EK 4. Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzin Yazısı

Evrak Tarih ve Sayısı: 18.09.2020-E.27305



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.12892859
Konu : Araştırma İzni

17.09.2020

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 20.08.2020 tarihli ve 19390 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Ayşemur EREN ÇETİNER'in "Okulların Entelektüel Sermaye Düzeyleri ile Liderlik Kapasiteleri Arasındaki İlişki" konulu çalışması kapsamında İlimize bağlı ekli listedeki okullarda uygulama yapma talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek: Uygulama Araçları

Dağıtım:

Gereği:

Gazi Üniversitesi

Bilgi:

9 Merkez İlçe

EK 5. Veri Toplama Aracı

Sayın Katılımcı,

Bu ölçek “Okulların entelektüel sermaye düzeyleri ile liderlik kapasiteleri arasındaki ilişki” adlı yüksek lisans tez çalışması için şu anda çalışmakta olduğunuz okula ilişkin değerlendirmelerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Ölçeğin maddelerine yönelik vereceğiniz cevaplar, sadece araştırma kapsamında kullanılacaktır. Ölçekte isim belirtmenize gerek yoktur. Cevaplarınızı içtenlikle belirtmeniz, araştırmanın amacına ulaşmasına katkıda bulunacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Ayşenur EREN ÇETİNER

BÖLÜM I-KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Eğitim durumunuz: () Lisans () Lisansüstü

Yaşınız: () 21-30 () 31-40 () 41-50 () 51+

Mesleki kıdeminiz (yıl):

Şuan çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz (yıl):.....

Branşınız:

Görev yaptığınız ilçe:.....

BÖLÜM II-ENTELEKTÜEL SERMAYE ÖLÇEĞİ

		Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (x) işareti koyarak cevaplayınız.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
İnsan Sermayesi	1	Bu okuldaki öğretmenler, okulu sahiplenir ve okulla ilgili işlerin sorumluluğunu üzerlerinde hissederler.					
	2	Bu okuldaki öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetlerini etkili şekilde gerçekleştirecek yeteneklere sahiptirler.					
	3	Bu okuldaki öğretmenler, okula katkısı olabilecek yeni fikirler üretmektedirler.					
	4	Bu okuldaki öğretmenler, iş arkadaşları ile olumlu ilişkilere sahiptirler.					

	5	Bu okuldaki öğretmenler, okulda veya sınıfta yeni durumlar karşısında yaratıcı fikirler üretebilirler.					
	6	Bu okuldaki öğretmenler, diğer öğretmenler ile işbirliği ve takım çalışması içinde çalışmaktadırlar.					
Yapısal Sermaye	7	Bu okulda, öğretmenleri başarıya yönlendiren ve başarıyı önemseyen bir okul kültürü bulunmaktadır.					
	8	Bu okulda, öğretmenlerin yeni fikirler üretmeleri teşvik edilmektedir.					
	9	Bu okulda, bütün çalışanlar yaptıkları işlerde en kaliteli sonuçları almayı amaçlayarak çalışır.					
	10	Bu okulda, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar birbirlerini desteklemektedir.					
	11	Bu okulda, hizmetler en hızlı şekilde verilmeye çalışılmaktadır.					
	12	Bu okulda, stratejik planlamalar yapılmakta ve okul bu planlara göre yönetilmektedir.					
	13	Bu okulda, hizmetlerin en kaliteli şekilde verilmesi hedeflenmektedir.					
	14	Bu okulda, öğretmenler okumaları ve kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilmektedir.					
	15	Bu okulda, alınacak yeni kararlar eskiden yaşanmış benzer durumların kayıtları incelenerek alınır.					
İlişkisel Sermaye	16	Bu okulda, öğrencileri ve velileri memnun etmek için çabalanmaktadır.					
	17	Bu okulda, öğrenciler ve veliler ile olumlu ilişkiler kurulmaya çalışılmaktadır.					
	18	Bu okulda, öğrencilerin ve velilerin isteklerine önem verilmektedir.					
	19	Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulumuzdan memnundurlar.					
	20	Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulla ilgili fikirlerini ve değerlendirmelerini okula bildirmektedirler.					
	21	Bu okulda, öğrenciler ve veliler okulun ortakları olarak görülürler.					
	22	Bu okulda, eğitim-öğretim hizmetleri veliler ile işbirliği yapılarak sunulmaktadır.					
	23	Okulumuz bölgesinde yüksek bir itibara sahiptir.					
	24	Okulumuza çevresi tarafından güven duyulmaktadır.					
	25	Okulumuzla ilişkili olan herkesin şikâyetleri çözümlenmeye çalışılmaktadır.					

BÖLÜM III- LİDERLİK KAPASİTESİ ÖLÇEĞİ

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyarak size uygunluk derecesine göre her ifadenin karşısında bulunan seçeneklerden yalnızca birinin içine (x) işareti koyarak cevaplayınız.		Bu durumu çok iyi yapılandırdık	Bu yönde iyi bir mesafe aldık	Bu yönde hareket etmeye başladık	Bunu yapmayız
Okulumuzda;					
1	İhtiyaç duyulduğunda işleri gerçekleştirmek için yeni komisyonlar oluştururuz.				
2	Liderlik becerileri konusunda model oluruz.				
3	Yetişkinler (yönetici, öğretmen, veli vb.) ve çocuklar arasındaki etkileşimi en üst düzeyde sağlayacak düzenlemeler yaparız.				
4	Yönetimle ilgili işlerde yetkiyi paylaşıyoruz.				
5	Tüm okul toplumunu mesleki öğrenme sürecine dâhil ediyoruz.				
6	Hepimiz birbirimize liderlik etme fırsatı yaratacak şekilde hareket ediyoruz.				
7	Ortak bir amaç algısı yaratmak için birlikte çalışıyoruz.				
8	Okul vizyonumuzu katılımcı bir anlayışla geliştiriyoruz.				
9	Programları, eğitim-öğretimi ve ölçme değerlendirme uygulamalarını vizyonumuzla nasıl uyumlu hale getirebileceğimizi tartışırız.				
10	Vizyonumuzu temel değerlerimize ve okula ilişkin beklentilerimize dayandırırız.				
11	Yansıtma, diyalog, araştırma ve eyleme dayalı bir öğrenme döngüsü kullanıyoruz.				
12	Okuldaki herkesin (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli) öğrenmesi için gerekli zamanı ayırıyoruz.				
13	Öğrencilerin zenginleştirilmiş ortamlarda öğrenmesine odaklanıyoruz.				
14	Kararlarımızı alırken verilerden yararlanırız.				
15	Herkesin aktif katılımını sağlayan bir bilgi sistemi (internet, intranet, eportal, e-forum vb.) oluşturuyoruz.				
16	Öğretim uygulamalarını araştırma sonuçlarına dayalı olarak tasarlarız.				
17	Rollerimizi sınıflarımıza, okulumuza, paydaşlarımıza ve mesleğimize özen gösterecek şekilde belirleriz.				
18	Geleneksel mesleki rollerin dışında bir performans göstermeye çalışıyoruz.				
19	Birlikte çalışmak için yeni yollar geliştiriyoruz.				
20	Kararlarımızın sorumluluklarını paylaşıyoruz.				

21	Okul toplumunun bir üyesi olarak yapılan her işin sorumluluğunu üstleniriz.				
22	Yönetici ve öğretmenlerin gelişim odaklı inisiyatif almalarını destekleriz.				
23	İşlerin yürütülmesinde yeni yolları destekleriz.				
24	Amaçlarımızı gerçekleştirmek için zamanı etkili kullanırız.				
25	Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkililiğini değerlendiririz.				
26	Öğrenci başarısına yönelik beklentileri karşılamak için okul toplumunun üyeleriyle birlikte çalışırız.				
27	Sınıf içi uygulamaları (öğretimi ve ölçme değerlendirmeyi) tüm öğrencilerin öğrenmesi için planlarız.				
28	Ailelerle öğrencilerin performansı ve okul programları hakkında konuşuruz.				
29	Öğrencilerde güçlü bir kişilik geliştirmek için rol ve yapıları tasarlarız (danışman, okul rehberlik programları, toplum hizmetleri vb.).				
30	Öğretim etkinliklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendiririz.				



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..