

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL ZEKÂYA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ (ÇANAKKALE İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Fatma Zümran TANRIKULU

ÇANAKKALE

Haziran, 2014

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Ortaöğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Zekâya İlişkin Algı Düzeyleri (Çanakkale ili örneği)” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve değerkere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

23/06/2014

Fatma Zümran TANRIKULU



Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Onay

[Fatma Zümran TANRIKULU] tarafından hazırlanan çalışma, 23/06/2014 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve [Yüksek Lisans] tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10041771

	Akademik Unvan	Adı SOYADI
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	İbrahim HABACI
Üye	Doç. Dr.	Abdullah ŞAHİN
Üye	Yrd. Doç. Dr.	İlknur MAYA

İmza



Tarih: 30.06.2014

İmza: 

Doç. Dr. Ajda KAHVECİ
Enstitü Müdürü

Önsöz

Bir canlının hayatta kalabilmesi, gelişimini devam ettirebilmesi, çevreye uyum sağlayabilmesi ve rekabet edebilmesi için vazgeçilmez unsur zekâdır. Örgütler de tıpkı canlılar gibi bünyesinde bulundurduğu dinamik faktörleri düzenlemek ve dengelemek için örgütsel zekâyı kullanmaya mecburdur. Örgütsel zekânın stratejik vizyon, değişim isteği, kader ortaklığı, bilginin yayılması, şevk, düzenleme ve uygunluk, performans baskısı boyutlarını etkin kullanabilen örgütler başarılı ve performans düzeyi üst seviyededir.

Bu araştırmada ortaöğretim okulları yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâya ilişkin algı düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmayla yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâya ilişkin algı düzeylerinin nasıl olduğu konusunda görüş geliştireceği ve gelecekteki çalışmalara ışık tutması umut edilmektedir.

Araştırmanın her aşamasında çok değerli önerilerde ve katkılarda bulunan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI' ya, araştırmanın analizinde ve yorumlanmasında yardımcı olan hocam Yrd. Doç. Dr. Bülent Baki TELEF'e, anketlerin uygulanmasında desteklerini esirgemeyen Çanakkale İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne ve Ortaöğretim okul yöneticileri ile öğretmenlerine teşekkür ederim. Araştırma boyunca destek ve yardımlarını esirgemeyen meslektaşım Canan GÖKKAYA' ya, sevgili arkadaşım A.Senem TOPÇU' ya; manevi desteğini sürekli yanımda hissettiğim anne ve babama; araştırma sürecindeki anlayış ve desteği için kardeşlerim Zerrin TOPCUOĞLU' na, Zeynel TANRIKULU' na; bu süreçte fedakârlık ve özveri de bulunan eşim A.Yunus SEVİM' e gönülden teşekkür ederim.

Çanakkale, 2014

Fatma Zümran TANRIKULU

Özet

Ortaöğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Zekâya İlişkin Algı Düzeyleri

Ortaöğretim okullarında örgütsel zekânın nasıl algılandığı ve uygulamaya geçildiğini belirlemek amacıyla tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmada, Çanakkale ili merkez ilçedeki ortaöğretim okullarında çalışan 47 yönetici ve 416 öğretmenin görüşleri alınmıştır. Anket tekniği ile toplanan veriler SPSS For Windows 16.0 programıyla analiz edilmiştir. Araştırma verileri Karl Albrecht tarafından geliştirilen “Örgütsel Zekânın Boyutları” ölçeğinden uyarlanan, Özlem Ekici’nin düzenleyerek yüksek lisans tez çalışmasında kullandığı “Örgütsel Zekâ Düzeyleri” ölçeğinin uyarlanarak kullanılmasıyla toplanmıştır.

Araştırma sonunda, ortaöğretimde görevli yönetici ile öğretmenlerin görüşleri arasında örgütsel zekânın tüm boyutlarında (stratejik vizyon, değişim isteği, kader ortaklığı, düzenleme ve uygunluk, bilginin yayılması, performans baskısı, şevk) ortalama puanlar dikkate alınarak yöneticiler lehine anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir.

Okuldaki cinsiyet değişkenine göre örgütsel zekânın kader ortaklığı, değişim isteği, şevk, düzenleme ve uygunluk, performans baskısı boyutlarında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Erkeklerin, bayanlara göre daha olumlu düşündükleri görülmüştür. Okulun bağlı olduğu kurum türü değişkenine göre sadece değişim isteği boyutunda özel ortaöğretim okulları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu gözlenmiştir. Okul türü değişkenine göre örgütsel zekânın tüm boyutlarında endüstri meslek lisesi, fen lisesi ve diğer lise türü grubunun diğer liselere göre daha olumlu görüş sergiledikleri görülmüştür. Ticaret meslek lisesi ve imam hatip liselerinde ise diğer liselere göre örgütsel zekânın genellikle tüm boyutlarında aleyhine farklılıklar saptanmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre ise performans baskısı, düzenleme ve uygunluk, stratejik vizyon boyutlarında anlamlı farkın olduğu ve eğitim

seviyesi yükseldikçe daha olumlu görüş sergiledikleri saptanmıştır. Kıdem değişkeninin örgütsel zekâ algısında bir etkisi olmadığı gözlenmiştir. Örgütsel zekânın tüm boyutlarında okulların yönetim tarzı değişkenine göre demokratik olduğunu düşünenlerin, yönetim tarzının serbestçi ve otoriter olduğunu düşünen yönetici ve öğretmenlere göre daha olumlu algıladıkları saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Örgütsel zekâ, Zeki örgüt, Ortaöğretim okulları

Abstract

Perception Levels of Administrators and Teachers in Terms of The Organizational Intelligence in High Schools

The objective of this research is to determine to what extent organizational intelligence (OI) has been achieved within high schools according to the perceptions of principals and teachers. The research, includes 47 principals and 416 teachers employed in high school system in Çanakkale, and survey data were analyzed by using SPSS for Windows 16.0 program. Research data were compiled by utilizing the “Organizational Intelligence levels Questionnaire” edited by Özlem Ekici, who write a thesis upon the subject - adapted from “Dimensions of the Organizational Intelligence Questionnaire” developed by Karl Albrecht.

As a result of study, a significant difference was determined in advantage of principals concerning views of OI in all dimensions (strategic vision, temp to change, shared fate, regulation and compliance, dissemination of knowledge, performance pressures, eagerness).

OI, in dimensions such as shared fate, temp to change, eagerness, regulation and compliance, performance pressures, was found to show considerable difference related to gender in school. In addition, men expressed more positive thinking than women. It was seen that, private secondary schools revealed more positive view on temp to change of OI. Regarding type of educational institution, industrial vocational high school and science high school expressed an favorable opinion, compared to the other high schools in all aspects of OI. However, negative discrepancies were observed in vocational high school of trade and vocational religious high school toward all OI dimensions. According to level of education, performance pressures, regulation and compliance, strategic vision indicated substantial differences, besides the higher level of education was found to present a favorable opinion. On the other hand, seniority was determined to have no impact on the perception of OI.

Lastly, in all OI aspects, according to management style of schools, principals and teachers who think management style is democratic perceive more positive than those who think management style is authoritarian or freely-minded.

Key words: Organizational intelligence, intelligent organization, High schools

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	v
İçindekiler.....	vii
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xviii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Problem cümlesi.....	2
Alt problemler.....	3
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Çalışmanın Sayıtları.....	5
Çalışmanın Sınırlılıkları.....	5
Tanımlar.....	6
Bölüm II: Alan yazın.....	7
Zekâ.....	7
Zekâ Kuramları.....	12
İki etkenli zekâ kuramları.....	13
Çok etkenli zekâ kuramları.....	13
Üç boyutlu zekâ kuramı.....	14

Küme etkenli zekâ kuramı.....	14
Çoklu zekâ kuramı.....	15
Bilişsel uyum kuramı.....	18
Duygusal zekâ kuramı.....	19
Triarşik zekâ kuramı.....	22
Başarı zekâ kuramı.....	24
Biyoeekolojik yaklaşım.....	26
Zekâ Kuramlarının Birleşen Yönleri.....	27
Örgüt.....	28
Örgüt Kuramları.....	29
Klasik örgüt kuramı.....	30
Sosyal sistem kuramı.....	31
Açık sistem kuramı.....	31
Formal ve İnformal Örgüt.....	32
Formal örgüt.....	32
İnformal örgüt.....	32
Örgüt Modelleri.....	33
Sanal örgütler.....	34
Şebeke örgütler.....	35
Öğrenen örgütler.....	35
Zeki örgüt.....	43
Zeki ve Aptal Örgüt.....	46
Örgütsel Zekâ.....	48

Bireysel ve Örgütsel Zekâ ile İlişkili Mekanizmalar.....	50
Örgütsel Zekâ Düzeyleri.....	55
Örgütsel Zekâ Türleri.....	58
Örgütsel Zekânın Boyutları.....	60
Örgütsel Zekâ ile İlişkili Kavramlar.....	63
Örgütsel Zekâ Nasıl Geliştirilebilir?.....	66
Okullarda Örgütsel Zekâ.....	68
Örgütsel Zekânın Ölçülmesi.....	70
İlgili Araştırmalar.....	70
Yurt içinde yapılan çalışmalar.....	70
Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	73
Bölüm III: Yöntem.....	75
Araştırmanın Modeli.....	75
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	75
Veri Toplama Aracı.....	76
Verilerin Toplanması.....	77
Verilerin Analizi.....	77
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	79
Grubun betimsel değerleri.....	80
Ortaöğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşleri.....	83
Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın 'stratejik vizyon' boyutuna ilişkin görüşleri.....	83

Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın ‘kader ortaklığı’ boyutuna ilişkin görüşleri.....	86
Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın ‘değişim isteği’ boyutuna ilişkin görüşleri.....	88
Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın ‘şevk’ boyutuna ilişkin görüşleri.....	91
Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın ‘düzenleme ve uygunluk’ boyutuna ilişkin görüşleri.....	95
Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın ‘bilginin yayılması’ boyutuna ilişkin görüşleri.....	97
Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın ‘performans baskısı’ boyutuna ilişkin görüşleri.....	100
Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	102
Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Bağlı Olduğu Kurum Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	106
Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları.....	109
Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkları.....	112
Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar.....	119

Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar.....	123
Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar.....	127
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	133
Sonuç ve Tartışma.....	133
Öneriler.....	141
Uygulayıcılara öneriler.....	141
Araştırmacılara öneriler.....	142
Kaynakça.....	143
Ekler.....	150
Ek A. Araştırma izni.....	150
Ek B. Ölçek kullanımı için izin belgesi.....	152
Ek C. Ortaöğretim okullarında örgütsel zekaya ilişkin algı düzeyleri anketi.....	153

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Zekâ Kuramlarının Tarihsel Gelişimi.....	11
2	Duygusal Zekâ Modelleri.....	21
3	Stenberg Başarı Zekâsı ile Geleneksel IQ Temelli Yaklaşım Arasındaki Farklılıklar.....	25
4	Örgütsel Kuramın Tarihsel Gelişimi.....	30
5	Öğrenen Örgütlerin Bilen, Anlayan ve Düşünen Örgütler ile Karşılaştırılması.....	40
6	Bireysel ve Örgütsel Zekânın İşlevsel Olarak Karşılaştırılması.....	49
7	Örgütsel Zekânın Teorik Modelleri, Sayıtları ve Ölçümleri.....	51
8	Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	80
9	Okulun Bağlı Olduğu Kurum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri....	80
10	Çalıştığınız Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	81
11	Okuldaki Pozisyon Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	81
12	En Son Mezun Olunan Eğitim Kurumu Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
13	Meslekteki Toplam Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
14	Yönetim Tarzı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	82
15	Stratejik Vizyon Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	83-84
16	Kader Ortaklığı Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	86
17	Değişim İsteği Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri.....	89
18	Şevk Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	92
19	Düzenleme Ve Uygunluk Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	95
20	Bilginin Yayılması Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	97-98

21	Performans Baskısı Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	100
22	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Stratejik Vizyon’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	102
23	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Kader Ortaklığı Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	103
24	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici Ve Öğretmenlerin ‘Değişim İsteği’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	103
25	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Şevk’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	104
26	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Düzenleme ve Uygunluk’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları	104
27	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Bilginin Yayılması’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	105
28	Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Performans Baskısı’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	105
29	Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Stratejik Vizyon’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	106
30	Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Kader Ortaklığı’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	106
31	Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Değişim İsteği’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	107
32	Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Şevk’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	107
33	Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Düzenleme ve Uygunluk’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	108
34	Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Bilginin Yayılması’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	108

35	Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Performans Baskısı’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	109
36	Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Stratejik Vizyon’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	109
37	Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Kader Ortaklığı’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	110
38	Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Değişim İsteği’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	110
39	Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Şevk’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	110
40	Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Düzenleme ve Uygunluk’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	111
41	Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Bilginin Yayılması’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	111
42	Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Performans Baskısı’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları.....	112
43	Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Stratejik Vizyon’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları.....	112-113
44	Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre ‘ Örgütsel Zekânın ‘Kader ortaklığı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları.....	113
45	Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Değişim İsteği’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları.....	114
46	Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Şevk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları.....	115

47	Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Düzenleme ve uygunluk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları.....	116
48	Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Bilginin yayılması’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları.....	117
49	Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Performans Baskısı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları.....	118
50	Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Stratejik Vizyon’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	119
51	Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Kader Ortaklığı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	120
52	Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Değişim İsteği’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	120
53	Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Şevk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	121
54	Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Düzenleme ve Uygunluk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	121
55	Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Bilginin Yayılması’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	122

56	Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Performans Baskısı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	122
57	Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Stratejik Vizyon’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	123
58	Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Kader Ortaklığı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	124
59	Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Değişim İsteği’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	124
60	Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Şevk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	125
61	Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Düzenleme ve Uygunluk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	125
62	Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Bilginin Yayılması’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	126
63	Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Performans Baskısı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	126
64	Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Stratejik Vizyon’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	127
65	Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Kader Ortaklığı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	128
66	Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Değişim İsteği’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	128

67	Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Şevk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları.....	129
68	Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Düzenleme ve Uygunluk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi.....	130
69	Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Bilginin Yayılması’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi.....	130
70	Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘performans baskısı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi.....	131

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Problem Çözme Stratejileri.....	24
2	Zeki Örgütün Özellikleri.....	44
3	Örgütsel Öğrenme Süreci.....	64

Bölüm I: Giriş

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayılılar ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Örgüt; ortak bir hedef ve etkinliği gerçekleştirmek için bir araya gelmiş olan kişi veya kurumların oluşturduğu, iletişim ağıyla ilerleyen, sorumlulukların paylaşıldığı düzenli birliktir. Örgütün belirlemiş olduğu hedefe ulaşabilmesi için örgüt üyelerinin beceri ve yeteneklerini etkili ve birbiriyle uyumlu şekilde ortaya koyması gerekmektedir.

Örgütler rekabet etme, öğrenme, gelişme yeteneklerine sahiptirler. Bunu sağlayan temel güç ise zekâdır ve yüksek zekâ düzeyi, karmaşık bilgi sistemlerinin işleme yeteneğinin en iyi göstergesidir (Liang, 2002). Öğrenebilen ya da öğrenme yeteneğine sahip olan potansiyel, zekâdır (McMaster, 1996). Zekâ, bir sistemin dengesini, uyumunu ve büyümesini sürdürebilmesi için iç ve dış çevresiyle bilgi alışverişi yapabilme yeteneğidir. Albrecht'e göre kişi, beyin gücünü, güçlü yanlarını kullanarak ve zayıf yanları üzerinde durarak artırabilir. Örgütler de bireyler gibi bilgi, yetenek, kültürel değerlerini bütünleştiren bir yapı kullanarak güçlü yönlerini tamamlayabilir (Aydıntan, 2006).

Bilgi ve zekâ, birlikte ve doğru olarak kullanıldığında örgüt için büyük bir değer yaratır. Dolayısıyla etkin bilgi yönetimi için teknoloji ve süreçler önemliyken, örgütün zekâsı için de onu ilerletmek ve geliştirmek önemlidir. Zeki bir örgütte, bireylerin ve teknolojinin tamamlayıcı yetenekleri, örgütün tamamına yayılmış durumdadır (Veryand, 2005). Artan karmaşıklığı, hızlı değişimi, her şeyin birbiriyle ilişkisini ve rekabetin yeni biçimlerini vurgulayarak örgütün zekâsını çok daha etkili kullanabilen örgütler, zekidir (Pinchhot ve Pinchhot, 1996).

Toplumun ihtiyaçlarını önceden tespit edip cevap verebilmeleri, günümüz dünyasında örgütlerin hayatta kalabilmeleri ve rekabet edebilmeleri için önemlidir. Toplumun en önemli örgütsel yapısına sahip okulların da bu hızlı değişimlere uyum sağlayabilmesi için öğrenen örgüt anlayışını benimsemesi gerekir (Küçükoğlu, 2005). Öğrenen rgt; bilgiyi yaratmada, edinmede, aktarmada, yeni bilgi ve anlayışları yansıtmak üzere davranışını değiştirmede yetenekli olan örgüttür (Garvin, 1993). Öğrenen rgt, örgütsel öğrenmeyi gerektirir. Örgütsel ğrenme, bilgi ve anlayışla eylemlerin geliştirilmesi, hataları bulma ve düzeltme sürecidir. Örgütsel ğrenme, örgütsel zekânın en önemli bileşenidir. Örgütsel zekâyı arttırmak ya da geliştirmek için örgütün öğrenebilmesi ve uyum sağlayabilmesi gerekir (Aydıntan, 2006). Aynı zamanda örgütün öğrendiklerini uygulayabilmesidir.

Örgütsel ğrenme, bireysel öğrenmelerden ve örgütteki bireylerin geçmiş tecrübeleri paylaşmalarından daha geniş bir anlama sahiptir (McMaster, 1996). Örgütsel zekâyı çözümlemek, örgütsel öğrenmenin anlaşılmasında n koşuludur.

Albrecht (2003) rgtsel zekâyı, bir örgütün beyin gücünü harekete geçirme kapasitesi ve beyin gücünü örgüt misyonunu gerçekleştirmeye odaklama kapasitesi olarak tanımlar. Örgütlerin de insanlar gibi birden fazla zekâya ya da yetenek çeşidine sahip olduğu düşüncesini savunur. Örgütün potansiyelini geliştirmenin örgütün zekâsını hesaplamaktan ziyade örgütsel zekânın etkisi üzerine düşünmekle olacağı görüşündedir. Örgüt zekâsını; stratejik vizyon, değişim isteği, düzenleme ve uygunluk, performans baskısı, bilginin yayılması, şevk ve kader ortaklığı boyutlarına ayırır.

Problem Cümlesi

Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâya ilişkin algı düzeyleri nasıldır?

Alt Problemler

1. Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın;
 - Stratejik vizyon,
 - Kader ortaklığı,
 - Değişim isteği,
 - Şevk,
 - Düzenleme ve uygunluk,
 - Bilginin yayılması,
 - Performans baskısı boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın boyutlarına ilişkin görüşleri arasında;
 - Cinsiyet,
 - Okulun bağlı olduğu kurum,
 - Okuldaki pozisyon,
 - Okul türü,
 - Eğitim durumu,
 - Meslekteki toplam hizmet süresi,
 - Okuldaki yönetim tarzı değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Çanakkale ili merkez ilçesi ortaöğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâyâ ilişkin algı düzeylerini belirlemektir. Araştırma boyunca ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın stratejik vizyon, kader ortaklığı, değişim isteği, şevk, düzenleme ve uygunluk, bilginin yayılması, performans baskısı boyutlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanı

sıra ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın boyutlarına ilişkin görüşlerinde cinsiyet, kurum türü, pozisyon, okul türü, eğitim durumu, kıdem, okuldaki yönetim tarzı değişkenlerindeki anlamsal farklılıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak yönetici ve öğretmenlere örgütsel zekâyâ ilişkin algı düzeylerini geliştirmeye yönelik öneriler sunmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Bu çerçevede zekâ, zekâ kuramları, örgüt, örgüt modelleri, zeki örgüt, örgütsel zekâ, örgütsel zekâ düzeyleri, türleri, boyutları, okullarda örgütsel zekâ, örgütsel zekânın ölçülmesi ve geliştirilmesi, öğrenen örgüt ile örgütsel zekâ ilişkisi ve örgütsel zekânın ilişkili olduğu kavramlar üzerinde durulacaktır.

Son yıllarda yönetim anlayışında benimsenen yeni yaklaşımlardan biri olan yaşayan sistemlerde; örgütsel zekânın oluşumu, kullanılması ve geliştirilmesi, örgütün öğrenerek canlı kalabilmeyi başarması amaçlanmaktadır. Örgütsel zekâ, örgütteki bireylerin elde ettikleri bilgiyi ortaklaşa işleme, detaylandırma, koruma ve dönüştürme sürecine yoğunlaşmayı gerektirir.

Tüm dünyada en çok konuşulan en sık tartışılan, beklentilerin yoğun olduğu sistem, eğitimidir. Eğitim örgütlerinden okulların hayatta kalabilmesi, rekabet edebilmesi, zorluklarla mücadele edebilmesi ve gelişmesi için örgütsel zekâyı kullanmaları gerekmektedir. Okulların belirlenen hedefler doğrultusunda fonksiyonlarını yerine getirmeleri ve başarıya ulaşmalarında örgütsel zekânın yeteri kadar kullanılabilmesi önemlidir. Örgütsel zekâ boyutlarının önemsinmesi ve kullanılması; yönetici ve öğretmenlerin başarılı performans göstermesinde, örgütün özelliklerini tanımada, yenilik ve yaratıcılığı destekleyen öneriler geliştirmede önem taşır. Okullardaki bireyler için örgütsel zekâ, okul içindeki koordinasyon ve görev paylaşımlarının başarılı yapılması, örgüt yönetimi karmaşıklığının daha iyi

anlaşılması, örgütteki performansların daha iyi ölçülmesi ve gerekli düzeltmelerin yapılmasında fayda sağlar.

Alanyazın incelendiğinde ‘örgütsel zekâ’ alanında sınırlı sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ortaöğretim okullarının örgütsel zekâyâ ilişkin algı düzeylerini belirlemeye yönelik Çanakkale ilinde ve hatta Türkiye’de yer alan ortaöğretim okullarında bu konu ile ilgili çalışmanın yapılmamış olması, kendi alanında bu araştırmanın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu çalışma ile okulların örgütsel zekâlarının, okulların performansına katkı sağlama ve daha dinamik hale getirme, yönetici ve öğretmenlere alternatifler sunma, yeni araştırma yapacak araştırmacılara veri sağlama ve yol göstermede faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Sayıtları

1. Ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel zekâyâ ilişkin algı düzeyleri, gözlenebilir niteliktedir.
2. Anket katılımcılarının verdikleri cevaplar onların gerçek görüş ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
3. Veri toplama aracı, araştırmanın amacının gerçekleştirilmesini sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
4. Örneklem evreni temsil edecek niteliktedir.

Çalışmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçede bulunan ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen görüşüyle sınırlıdır.
2. Araştırma ele alınan değişkenlerle sınırlıdır.
3. Anket ile toplanan verilerin güvenilirliği ve geçerliği, veri toplamada kullanılan tekniğin özellikleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Zekâ: Bir sistemin iç ve dış çevresi ile bilgi alışverişine girmesi ve fiziksel deneyim, duygusal tecrübe, akıl yürütme, gözlem ya da sezgi yoluyla elde edilen bu bilgiyi kendi devamlılığını sağlamayı, değiştirmeyi ve bu çevreler içinde büyümeyi öğrenmek için kullanmasıdır (Stalinski, 2004).

Örgüt: Bireylerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri amaçlarını, başka bireylerle bir araya gelerek grup halinde çaba, bilgi ve yeteneklerini birleştirmeleri yoluyla gerçekleştirmelerini mümkün kılan bir iş bölümü ve koordinasyon sistemi, düzen ve yapı şeklidir (Karadurmuş, 2012).

Zeki örgüt: Örgütler yaşayan, öğrenen, uyarlanan, gelişen, büyüyen canlı organizmalar olarak ele alındığında, hem sıradan düzenli etkinliklere, hem de dinamik küresel bir çevrede beklenmeyen durumlara ilişkin kararlar alabilecekleri yeteneklerin bütünü kullanma potansiyeli olan örgütler, zeki örgütler olarak tanımlanabilir (Erçetin, 2004).

Örgütsel zekâ: Örgütsel zekâ, bir örgütün amaçları ve yeteneklerine dayalı olarak; ortak eylem ve bilinçle çevresine uyumu, çevresini biçimlendirmesi ve değiştirmesidir (Erçetin, 2004). Örgütsel zekâ bir grubun üyelerinin tanımlanabilen veya ölçülebilen bireysel zekâlarının toplamı olmasından ziyade, örgüt ortamında görülen bir kültürel kavram olarak ele alınmasıdır (Stalinski, 2004).

Örgütsel zekâ boyutları: Albrecht'in 7 boyutta topladığı örgütsel zekânın boyutları şu şekildedir: Stratejik vizyon, değişim isteği, düzenleme ve uygunluk, performans baskısı, bilginin yayılması, şevk ve kader ortaklığı (Albrecht, 2002).

Bölüm II: Alanyazın

Zekâ

Düşüncenin nasıl oluştuğu, beynin insan davranışlarını hangi mekanizmayla nasıl gerçekleştirdiği, öğrenme, algılama, karar verme, akılda tutma, problem çözme, iletişim kurma, yaratıcılık, sezgi gibi zihinsel süreçler zekânın temel bileşenleridir ve bunların bir araya gelmesiyle zekâ meydana gelmektedir (Pfeifer ve Scheier, 2001'den akt. Tat ve Gürel, 2010).

Zekâ tanımları farklı bilim adamlarının yaklaşımına göre farklı şekillerde yapılmaktadır. Bazı eğitimciler için öğrenme yeteneğidir. Biyologlara göre ise zekâ, çevreye uyum sağlayabilme kapasitesidir. Psikologlar zekâyı, istenilen sonucu sebepler göstererek elde edebilme becerisi olarak ele alırlar. Öğrencilerin velileri ise zekâyı, sadece kendi çocuklarında var olan bir şey olarak düşünürler. Diğer yandan bazı yöneticiler, yönetici olmalarını sağlayan, diğerlerinin sahip olmadığı bir özellik olarak görürler. (Erçetin ve Demirbulak, 2002, s. 42)

Manevi değer taşıyan soyut bir kavram olan zekâ, olayları bağımsız düşünebilme ve yeni durumlara başarıyla uyabilme yeteneğidir. Algılama, belleme, çağrışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, usavurma, soyutlama, genelleme gibi işlevlerin tümü zekâdır. Zekâ, bireyi amaçlı eyleme, ussal yargılamaya, çevresine uyuma yöneltten bilişsel işlevdir (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 179).

Zekâ, bir sistemin dengesini, uyumunu ve büyümesini sürdürebilmesi için iç ve dış çevresiyle bilgi alışverişine girmesi kapasitesidir. Fiziksel deneyim, duygusal tecrübe, akıl yürütme, gözlem ya da sezgi yoluyla elde edilen bu bilgiyi etkin şekilde kullanabilmesidir (Stalinski, 2004, s. 55).

Zekâ beş bileşene ayrılır. Bunlar: Algı, bilgi işleme süreci, bellek, öğrenme ve davranıştır (Veryand, 2000'den akt. Aydın, 2006).

- Algı: Çevreyi gözlemleyebilme yeteneğidir.
- Bilgi işleme süreci: Verileri işleme ve başka şekle dönüştürebilme yeteneğidir.
- Bellek: Bilgiyi saklayabilme ve hatırlayabilme yeteneğidir.
- Öğrenme: Yeni bilgiler edinebilme, yetenekler geliştirebilme ve tecrübelerden yararlanabilme yeteneğidir.
- Davranış: Farklı durumlara esnek reaksiyon gösterebilme yeteneğini ifade eder.

Zekâ farklı etmenler baz alınarak farklı sınıflandırmalarla tanımlanabilir. Örneğin; Aydın (2006) zekânın bilginin sahipliği ile bilginin yaratılması şeklinde iki farklı anlamı olduğunu iddia etmektedir. Bilginin sahipliği, problemleri çözmeye ve fikir vermeye yardımcı olan bir bilgi havuzu sağlar. Bilginin yaratılması, yeni sorunlara mevcut bilgilerle uygun çözümler bulunamadığı zaman bu sorunların çözümü için yenilik yaratılmasıdır. Saban'a (2002) göre ise bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını baz alıp insan zekâsını ölçtüğünü varsayan çeşitli IQ (Intelligence Quotient) testleri geliştirerek zekâyı kendilerinin hazırladıkları bu 'testlerin ölçtüğü nitelik' (zekâ düzeyi, zekâ seviyesi) olarak tanımlarken, bazıları da zekâyı bir bireyin sahip olduğu 'öğrenme gücü' olarak yorumlamışlardır.

Zihin araştırmalarıyla alana damga vurmuş bilim adamlarının zekâ tanımları incelendiğinde bu tanımlarda farklı bilimsel yaklaşım ve düşünce sistemlerinin izlerini sürmek mümkün olduğu gibi ortak noktaların da söz konusu edildiği görülebilmektedir. Bu anlamda ilk zekâ testini geliştiren Alfred Binet, günümüzde bireysel olarak en çok tercih edilen zekâ testi Wechler Ölçeklerini oluşturan klinik psikolog David Wechler ve çocukların gelişimi üzerine araştırmalarıyla gelişim psikolojisi alanına büyük katkıları olan gelişim

psikologu Jean Piaget'in tanımları üzerinden hareket edildiğinde; düşünme, algılama ve uyumsama gibi yeteneklerin yoğun olarak vurgulandığı görülmektedir (Tat ve Gürel, 2010).

Zekâya ilişkin bilinen ve ilk kabul edilen görüş 980-1037 yılları arasında yaşayan hekim ve filozof İbn-i Sina'ya aittir. Ona göre, insanı farklı kılan en önemli özelliği, maddeden tümüyle soyutlanmış tümel akli kavramları oluşturma yetisidir. İnsan aklı, duyunların yardımına gerek duymaktadır. Duyularıyla temel kavram ve önermeleri, elde eden birey deneyime dayalı akli bilgilere ulaşmış olmaktadır (Tat ve Gürel, 2010).

Zekânın ilk tanımını veren Binet'e göre zekâ; dış dünyanın algılanması, algıların bellekte yerleştirilmesi ve bu içerik üzerinde düşünülmesi sürecidir (Öner, 1997, s. 28). Wechler zekâyı; bireyin rasyonel düşünme, amaçlı davranma ve çevresiyle etkili biçimde baş edebilme becerilerinin tümü olarak değerlendirmiştir (Akboy ve İkiz, 2007, s. 39). Morgan (1981, s. 37-38) zekâyı, kişinin öğrenmiş olduğu her şey ve şimdiki öğrenme yeteneği olarak tanımlamıştır (Akt. Titrek, 2007). Bu geleneksel tanımlarda zekâ tekil ya da bazı alanlarda ilgili yeti olarak belirlenmiştir. Zamanla bu anlayışın yetersiz kaldığı belirtilerek eleştirilmiştir. Çünkü insanların zekâ testleri ile sınırlanamayacak kadar çok becerilerinin olduğu, bu becerilerinse 50-100 soruluk testlerde ölçülemeyeceği görülmektedir.

Piaget, çevreye ve yeni durumlara uygun biçimde düşünüp davranarak uyum sağlama yeteneğini zekâ olarak nitelemiştir (Parhann, 1998'den akt. Tat ve Gürel, 2010). Howard Gardner, 1983 yılında yayınlanan “Zihin'in Yapıları” (Frames of Mind) adlı bir kitap ile zekâya ilişkin yeni bir bakış açısı ortaya koymuştur. İnsanların zekâlarını çok farklı yollara gösterdiklerine dikkat çekerek, zekâyı, bir veya daha fazla kültürel yapıda değeri olan bir ürünü şekillendirme veya sorunları çözme yeteneği şeklinde tanımlamıştır (Açıkgöz, 2005).

Gardner (1983)'in çoklu zekâ kuramıyla ulaştığı temel yargı, zekânın tek bir yapıdan meydana gelmediği, birbirinden bağımsız birçok zekâya sahip olduğu ve zamanla bunların

gelişebileceğidir. Zekâ alanları arasında önem sıralaması yapmak mümkün değildir. Geleneksel bir değerlendirme olan, sözel ve matematiksel alanda başarılı olan bireylerin ‘zeki’, diğer alanlarda başarılı olanların ‘zeki değil’ diye nitelendirilmesi doğru olmayacaktır (Selçuk, 1999).

Gardner, Stenberg ve Wagner çoklu zekâ kavramını desteklemişlerdir. Bu anlamda Gardner, sözel-dilsel, mantıksal-matematiksel, görsel-uzaysal, müzikal-ritmik, bedensel, kişilerarası-sosyal, öze-dönük zekâ olmak üzere yedi zekâ türünden oluşan bir model ortaya koymuştur. Daha sonra bunlara doğa ve varoluşsal zekâ türlerini eklemiş, yenilerinin de eklenebileceğini vurgulamıştır. Nitekim Sherman (1999), tat alma-koklama ve dokunma olarak iki yeni zekâ türünü tanımlamış ve Gardner tarafından tanımlanan varoluşsal zekânın da, içe dönük zekâ kapsamında değerlendirilebileceğini belirtmiştir (Erçetin, 2004).

Zekâ birçok zihinsel yeteneğin değişik durum ve koşullarda kullanılmasını içerir. Bunlar (Altunbaş, 2008) :

- Sözel Anlayış: Sözcükleri tanıma ve anlama,
- Sözel Akıcılık: Sözel ve yazılı olarak sözcük ve ifadeleri çabucak bulabilme,
- Sayısal Yetenek: Aritmetiksel işlemleri çabuk ve doğru olarak yapabilme,
- Alansal ve Uzay ilişkiler: İki ve üç boyutlu görsel algılamayı yapabilme,
- Algısal Hız: Karmaşık bir nesnenin ayrıntılarını görebilme, zemin şekil ilişkisini ayırt edebilme, benzerlik ve farklılıkları doğru olarak algılayabilme,
- Mantıklı düşünme: Muhakeme yürütebilme olarak sayılabilir.

Zekâ kuramlarının tarihsel gelişimi, Gürel ve Tat (2010) tarafından Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Zekâ Kuramlarının Tarihsel Gelişimi

İnsan Nefs-i Ameli ve Kuramsal Akıl	Zekâyı duyuların bir fonksiyonu olarak değerlendirmiştir.
Görüşü (İbn-i Sina)	
Kalıtsal Zekâ Yaklaşımı (Galton-1869)	Bireyin kalıtsal olarak taşıdığını düşündüğü bedensel-devinimsel davranışları, zekânın ölçüsü olarak görmüştür.
Binet / Simon Zekâ Testi (Binet- 1927)	Doğru karar verme, kavrama ve mantık yürütmenin zekânın zorunlu aktiviteleri olduğunu savunmuştur.
Psikometrik Yaklaşım (Spearman-1927)	Bilişsel faktörleri ölçerek zekânın da ölçülebileceği görüşünü ileri sürmüş, belirli zihinsel yetenekleri ‘g’ ve ‘s’ faktörü olarak değerlendirmiştir.
Soyut, Mekanik ve Sosyal Zekâ Yaklaşımı (Thorndike-1930)	Zekâyı soyut, mekanik ve sosyal zekâ olarak üç temel zihin gücü çerçevesinde değerlendirmiştir.
Zihnin Vektörleri Yaklaşımı (Thurstone- 1938)	Sosyal zekânın, IQ’nın bir bileşeni olduğunu ileri sürmüştür.
Akıcı Zekâ ve Kristalize Zekâ Yaklaşımı (Catell- 1963)	Catell, ‘Zihinsel Testler ve Ölçümler’ adlı eserinde zihnin algısal boyutu üzerinde durarak, zekâyı ‘akıcı zekâ’ ve ‘kristalize zekâ’ olmak üzere iki başlık altında incelemiştir.
Aklın Yapısı Yaklaşımı (Guilford- 1967)	Zekânın içerik, ürün ve işlemden oluşan üç boyutu olduğunu savunmuştur.
Bilişsel Gelişim Kuramı (Piaget- 1970)	Zekâyı, değişme ve kendini yenileyebilme gücü olarak tanımlamıştır.
Duygusal Zekâ Kuramı (Salovey ve Mayer- 1983)	İlk kez, duygusal yetenek olarak değerlendirilen özellikleri sıralayarak duygu ve duygu yönetimini kavramsallaştırmışlardır. Duygusal zekâyı; duyguları algılama, kullanma, anlama ve yönetme yeteneklerinden oluşan bir kavram olarak yorumlamışlardır.
Çoklu Zekâ Kuramı (Gardner- 1983)	Tekli zekâ modelinin antitezi niteliğindedir. Farklı zekâ türlerinin varlığına dikkat çekmekte ve her insanın kendine özgü bir zekâ profiline sahip olduğu görüşünü savunmaktadır.
Triarşik Zekâ Kuramı (Stenberg-1985)	Zekânın birbiriyle etkileşerek işleyen bileşimsel, bağlamsal ve deneyimsel üç alt alandan oluştuğunu ileri sürmektedir.
Biyo Ekolojik Yaklaşım (Ceci- 1990)	Spearman’ın ‘g’ faktörüne karşı çıkmış ve zekâyı biyolojik temele sahip bilişsel potansiyel olarak ele almıştır.
Duygusal Yetenek Çerçevesi (Goleman- 1998)	Bir bireyin IQ testinde; sözel ve sayısal beceriler bağlamında gösterdiği başarının gelecekteki yaşam başarısını öngörmeye yeterli olmayacağını savunmuştur. En az IQ kadar önemli olan duygusal tepki düzenleme, duygusal uyum gibi yeteneklere dikkat çekmiştir.

Kaynak: Gürel ve Tat, 2010, s. 342-343

Bireyin düşünme, akıl yürütme, yargılama ve çıkarımda bulunabilme yeteneklerinin toplamı olan zekâ; biyolojik ve toplumsal temelli bir kavramdır. Zekâ durağan olmaması nedeniyle yaşam boyu geliştirilebilme potansiyeline sahiptir. Her birey kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen belirli bir kapasiteyle dünyaya gelmekte, bu kapasite yeni öğrenmeler ve çeşitli çevresel faktörlerin etkisiyle biçimlenmektedir. Zekâ gelişiminde biyolojik faktörlerin ve çevresel faktörlerin ne denli etkili olduğunu saptamak için araştırmalar yapılmıştır. Zekâ üzerinde çevrenin etkili olduğu düşüncesi ilk kez, 17. Yüzyıl İngiliz düşünürü John Locke tarafından gündeme getirilirken; katılımın etkili olduğu görüşü ilk kez 18. Yüzyıl Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau tarafından ortaya atılmıştır. Her iki düşünürün birbiriyle çelişen düşünceleri, çevrenin ve katılımın zekâ üzerindeki etkisini belirleme amaçlı bilimsel çalışmaların başlamasını sağlamıştır. Kalıtımın zekâyı etkisini belirleme amacıyla birbirine yakın gen yapıları dolayısıyla ikizler üzerinde araştırma yapılırken; kişilik, yetenek, tutum oluşumunda çevrenin etkisini sınamada evlat edinilen çocuklarla yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular, kalıtım ve çevrenin zekâ üzerinde değişen oranlarda etkili olduğu sonucunu ortaya koymuştur (Liebert, Nelson ve Kail, 1986'dan akt. Gürel ve Tat, 2010).

Zekânın nasıl bir yetenek olduğu konusunda araştırmalar hala da devam etmekte, zekâ birçok farklı tanımla karşımıza çıkmaktadır. Bu tanımların zekâ kuramları çerçevesinde nasıl ele alındığını ve desteklendiğini kavramak örgütsel zekâyı geçişi anlamak bakımından yararlı görülmektedir.

Zekâ Kuramları

Zekânın (bilişsel gücün) niteliğine ilişkin kuramları iki ana kümede toplamak olanaklıdır. Birinci kümede toplanan kuramlar zekânın bazı etkenlerden oluştuğunu, öteki

kümede toplanan zekâ kuramlarıysa, zekânın çevreye bilişsel uyum süreci olduğunu savunurlar (Başaran, 2008, s. 140)

İki etkenli zekâ kuramları (Çift etmen zekâ kuramı)

Bu kuramı Charles E.Spearman ve onu izleyen psikologlar geliştirmiştir. Zekâ tek ve genel bir yetenekten değil iki temel faktörden oluşur. Bunlar; ‘g’ genel yetenek faktörü, ‘s’ özel yetenek faktörüdür. Bu kurama göre, tüm bilişsel güçlerin ortak bir kaynağı olarak tanımlanan genel yetenek, insanın her türlü etkinliğinde görev alır fakat tek başına yeterli değildir. Özel yetenek ise, bir bilişsel etkinlik için genel yeteneği güçlendiren bilişsel bir güçtür. Her bilişsel etkinlik için özel yetenek gerektiğinden, özel yeteneklerin sayısı çoktur. Genel yetenekte bireysel ayrılıklar olduğu gibi özel yeteneklerinde sayısı da kişiden kişiye farklılık gösterir (Başaran, 2008).

Çok etkenli zekâ kuramı

Bu kurama göre zekâ, genel ve özel olarak iki etkenden değil bağımsız etkenlerde oluşur. Bir bilişsel sorunun çözümünde birden fazla zekâ etkeni işe koşulur ve bunlar birbirine benzer yönleri göz önünde tutularak kümelenir (Başaran, 2008, s. 141).

Edward L.Thorndike (1950) ve onu izleyenlerin geliştirdiği bu kurama göre, bilişsel etkenler, sözcükleri anlama, sayılarla uslamlama, kavrama, ilişkileri görsel algılamadır ve üç tür zekâ vardır: Soyut, mekanik ve toplumsal. Soyut zekâ, sözcük, kavram ve sayıları anlamada; mekanik zekâ, araç, gereç ve makineyi kullanmada; toplumsal zekâ, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmada gerekli olan yetenekleri kapsar. Ayrıca, zekânın düzey, genişlik ve hızdan oluşan üç özelliği vardır. Zekânın düzeyi ve genişliği zekânın alanını oluşturur. Zekânın hızıysa bu alanın işlerliğini gösterir. (Başaran, 2008)

Üç boyutlu zekâ kuramı

J.P.Guilford ve onu izleyenlerin geliştirdiği bu zekâ kuramına göre, zekânın içeriğinden, işlemlerinden ve ürünlerinden oluşan üç boyutu vardır. Bu üç boyut birbiriyle etkileşime girerek birçok etkeni oluşturmaktadır (Başaran, 2008, s. 142).

Zekânın içeriğini, algılanan sayısal veriler, anlaşılan simgesel sözcük, anlamsal düşünce ve davranışlar oluşturur. Zekânın işlemleri ise beş adımdır. (1) içeriği tanıma; çevreye ve dış uyarıcılarda oluşan değişime duyarlılık, (2) bellek; tanımayla yakından ilgili olarak algıları anımsamak ve saklamak, (3) ırsak düşünme; sorunsal durumlarda işe yarar çözüm seçenekleri bulmadaki beceriklilik, (4) yakınsak düşünme; değişik düşünceleri sınıflayarak bir kavrama ulaşmada beceriklilik, (5) karar verme; sorunu çözmek için gereken çözüm seçeneğini duraksamadan seçmektir. Zekânın ürünleri ise, zekânın işlevlerini gerçekleştirmek için elde edilen birimler, sınıflar, ilişkiler, sistemler, dönüşümler ve uygulamalardır. (Başaran, 2008)

Küme etkenli zekâ kuramı

Louis L. Thurstone ve onu izleyenler tarafından geliştirilen bu kuramda bilişsel işlevler yedi kümede toplanır. Bunlar (Başaran, 2008, s. 142-143) :

- Sayısal yetenek: Sayısal işlemleri doğru ve çabuk yapabilmeyi sağlar.
- Sözel yetenek: Simge ve kavramların ilişkilerini görmeye yarar.
- Uzaysal yetenek: Nesnelerin uzaydaki durumlarını imgede canlandırmayı sağlar.
- Konuşma akıcılığı: Düşüncenin anlatılmasında etkilidir.
- Uslamlama yeteneği: Kurallar ve ilkeler koymayı sağlar.
- Belleme yeteneği: Ezberleme hızını gösteren anlamsız sözcükleri ifade eder.
- Algısal yetenek: Nesne ve kavramlar arasında incelikleri ayırmayı sağlar.

Bu kurama göre bireysel ayrılıkların nedeni ise kalıtım ve çevredir.

Çoklu zekâ kuramı

Zekânın çoklu olduğunu savunanlardan biri de Howard Gardner'dir.

Gardner ve meslektaşları; dahiler, öğrenme güçlüğü çekenler ve beyin hasarı geçirmiş kişiler üzerinde çalışmaları ve zekâ konusunda bilinenler incelemeleri sonucunda bu kuram geliştirilmiştir. Bu çalışmalar sırasında farklı sembol sistemleriyle açıklanan bilgilerin farklı psikolojik süreçlerle işlendiği fark edilmiş ve çoklu zekâ kuramı bu düşünce üzerine kurulmuştur. Burada dikkat edilmesi gereken nokta Gardner'in çoklu zekâyâ ilişkin çalışmalarını testler üzerinde değil, dışarıda insanlar üzerinde yapılan incelemeler üzerine kurduğudur. (Açıkgöz, 2003)

Gardner'e göre zekâ; problem çözme veya bir ya da birden fazla kültürde değer verilen bir şeyi yapmaya yarayan bir insan yeteneğidir; insanlar zekâ testlerinden uzaklaştırılmalı ve insanların kendi yaşamlarında önemli işleri nasıl yaptıklarına bakılmalıdır (Açıkgöz, 2003).

Bu kurama göre tek ve sabit bir zekâ bölümünün saptanması doğru değildir. Her etmen zekâ denilebilecek ayrı ayrı yapılar oluşturmaktadır. Her zekâ birbirinden bağımsız ve önemlidir. Gardner'e göre her kişide zekâ çeşitleri belli miktarlarda vardır. Ancak bir kişide her zekâ aynı derecede güçlü değildir. Zekâ profilleri kişiye özgüdür (Gardner, 2010).

Gardner'e göre zekâ çeşitleri:

- Sözel- dilsel zekâ: Kelimelerle düşünme ve ifade etme, dildeki kompleks anlamları değerlendirme, kelimelerdeki anlam ve düzeni kavrayabilme, şiir okuma, mizah, hikaye anlatma, dilbilgisi, mecazi anlatım, teşbihler, soyut ve simgesel düşünme, kavram oluşturma ve yazma gibi karmaşık olayları içeren dili üretme ve etkili kullanma becerisidir (Yavuz, 2003).

Sözel-dilsel zekâsı güçlü olan bireylerin iletişim becerilerinin ve kendilerine güven duygularının yüksek olması beklenir. Sürekli aktif olan öğrenen örgütlerde bu zekâ çeşidi güçlü olan bireyler önemli rol oynamaktadır.

- Mantıksal-matematiksel zekâ: Bireyin mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ya da örüntüleri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez test etme gibi davranışları kapsar (Talu, 1999, s. 166).
- Görsel-uzaysal zekâ: Resimler, imgeler, şekiller ve çizgilerle düşünme, üç boyutlu nesneleri algılama ve muhakeme etme becerisidir (Yavuz, 2003). Objelerin farklı izdüşümlerini düşleyebilmek, oluşturabilmek, tasarlayabilmek ile ilgili yetenekler olarak düşünülebilir. Bu zekâ türünü etkili olarak kullananlar için, heykeltıraşlar, grafikerler, tasarımcılar vb. örnek verilebilir (Erçetin, 2004, s. 9).
- Müzikal-ritmik zekâ: Müzikal zekâ duyguların aktarımında müziği bir araç olarak kullanan insanları hatırlatmaktadır. Bu bireylerde ritim, melodi, perde duyarlılığı vardır. Enstrüman çalma, söylenen şarkının benzerini söyleme gibi yetenekleri kapsar. Bu zekâları güçlü bireyler genellikle müzisyenlik, orkestra şefliği, bestecilik gibi işlerle uğraşırlar (Talu, 1999)
- Bedensel zekâ: duygularını düşüncelerini yansıtmak, anlatmak, açıklamakta ustalıklı bedenini kullanabilme yeteneğidir. Başarılı dansçılar, aktörler gibi sahne sanatçıları ve sporcular, bu tür zekâları gelişmiş kişiler olarak değerlendirilebilir (Erçetin, 2004).
- Kişilerarası-sosyal zekâ: Diğer insanları anlamak; onlarla rahatlıkla iletişim kurmak, etkileşimde bulunmak, kolaylıkla işbirliği yapabilmek gibi yetenekleri ifade eder. İşin doğası gereği insan ilişkilerinin yoğun olduğu mesleklerde başarılı olan öğretmenler, politikacılar, psikologlar örnek verilebilir (Erçetin, 2004).

- Öze-dönük zekâ: Bu zekâ bireyin ‘kendini’ duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneğini ifade eder. Kim olduğumuzu, hangi duygularımızla neler hissettiğimizi düşünmemiz bu zekâyla ilgilidir. Bu zekâsı yüksek olan bireyler, kendini tanıma, güvenme, disiplinli olma, hedeflerini belirleme ve kişisel problemlerini çözme gibi yeteneğe sahiptir (Talu, 1999).
- Doğa- varoluşçu zekâ: Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir (Yavuz, 2003, s. 16).
 - Varoluşa ilişkin temel soruları tartışabilme yeteneğidir. bu tür zekâsı gelişmiş kişilerin, insanın kendi varlığını, önemini, anlamını açıklama ve evren içinde kendi tanımını yapma konularında başarılı oldukları düşünülebilir (Erçetin, 2004).
- Tat alma- koku alma zekâsı: Bu zekâ türüne sahip kişiler, tat alma ve koku alma konusunda üst düzeyde duyarlıdır. Bu kişiler yetenekleriyle, lezzetli yemekler, çeşitli içecek karışımları, değişik kokular yapabilirler (Erçetin, 2004).
- Dokunma zekâsı: Dokunarak dünyayı algılama ve anlama yeteneğidir. müzisyenler müzik, heykeltıraşlar uzamsal zekâlarının yanı sıra bu zekâlarını kullanırlar. Sihirbazlar da bu zekâsı gelişmiş kişilerdir (Erçetin, 2004).

Bu kurama göre zekâ, kalıtsaldır ve ruhsal bir gizilgüçtür. Bu gizilgüç, insanın deneyimleriyle, toplumsal ve kültürel etkileşimleriyle yeterliğe dönüşür (Başaran, 2008).

Gardner (1983), insanların zekâlarını gösterme yollarının çeşitli olduğuna ve zekâların güçlendirebileceğine inanmaktadır. Zekânın gelişmesinde avantaj ve dezavantaj yaratan çevresel etkenler vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Akt. Yörük, 2006).

- Kaynaklara ulaşım şansı: Örneğin aile çok fakirse çocuk keman, piyano gibi müzikal zekâyı geliştirebilecek enstrümanlara ulaşamadığından bu zekânın güçlenmesi, gelişmesi zorlaşabilir.
- Tarihsel, kültürel faktörler: Okulda matematik ve fene dayalı programlar önemseniorsa, öğrencinin mantıksal matematiksel zekâsı gelişebilir.
- Coğrafi faktörler: Köyde yetişmiş bir çocuk, apartmanda büyümüş bir çocuğa oranla bedensel zekâsını daha çok geliştirebilir.
- Ailesel faktörler: Ressam olmak isteyen bir çocuğun ailesi avukat olmasını istiyorsa çocuğun dil zekâsı desteklenecektir.
- Durumsal faktörler: Kalabalık bir ailede büyümüş ve kalabalık bir ailede yaşayan bireyler doğalarında sosyallik olmadıkça, kendilerini geliştirmek için daha az zamana ihtiyaç gösterirler.

Zekâyaya etki eden faktörler ve zekânın boyutları, eğitim öğretimde çok yönlü şekilde değerlendirildiğinde örgütün zekâsının da verimli kullanılabilir ve maksimum fayda sağlanabilir.

Bilişsel uyum kuramı

Bu kuramı Jean Piaget ve onu izleyenler geliştirmiştir. Piaget, kuramsal ve deneysel olarak insanın bilişsel şemalarını araştırdı; bu şemalarını, gelişimsel çözümleme birimleri olarak ele aldı (Flavell, 1985'den akt. Başaran, 2008).

Piaget'e göre insanın yaşaması ve gelişmesi için çevresiyle sürekli etkileşmesi gerekir. İnsanın gelişim düzeyi yükseldikçe çevresiyle etkileşiminin düzeyi de yükseleceğinden, nitelikli bir etkileşim için daha çok zekâ (bilişsel güç) gerekir.

Bu kurama göre zekâ, bireyin çevresine uyum süreci olarak tanımlanırken; uyum, insanın insan çevresiyle etkileşiminde, denge sağlamaktır (Piaget, 1950, 1952, 1954; Piaget ve Inhelder, 1969'dan akt. Başaran, 2008). Bu kuramın temel öğelerinden sayılan kavramlar şunlardır: Biliş, bilişsel gelişim, denge, örgütleme, şema, bilişsel uyum, özümleme, uyuşum.

Duygusal zekâ kuramı

Duygu, öznel olarak yaşanan duygusal bir durumun dışa vurumu olan gözlenebilir bir davranış yapısıdır (Budak, 2000).

Duygusal zekâ kavramı ise ilk olarak Gardner (1983) tarafından uyum becerilerinden meydana gelme, bununla birlikte kişinin duygularının ve yeteneklerinin farkında olma, bunları hayatına yön vermede bir kaynak olarak kullanma şeklinde tanımlanmıştır (Balcı, 2001).

P.Solavey ile J. Mayer duygusal zekâ kavramını, bireyin kendisinin ve diğerlerinin hislerini ve duygularını izleme, bunlar arasında ayırım yapma ve bu süreçten elde ettiği düşünce ve davranışlarda kullanabilme yeteneğiyle ilgili olan sosyal zekânın bir alt formu olarak tanımlamıştır. Buna göre duygusal zekâ, sadece tek bir özellik veya yeteneği ifade etmez. (Altunbaş, 2008)

Duygusal zekâ kuramına göre, kişilerarası ilişkilerde karşıdakileri anlamak; onları etkilemenin, çalıştırmanın, onlarla işbirliği yapmanın yollarını bulabilmektir. Kişiler arası ilişkilerin ürünü olan duygusal zekânın, alt yeteneklerden oluşan dört ana yeteneği vardır (Goleman, 1998).

- Önderlik, ilişki kurulan kişileri tanıma, onlarla etkili iletişim kurma, onları ortak bir amaca güdüleme, yönlendirme ve benzeri alt yetenekleri kapsar.

- İlişkileri geliştirme, insanlarla arkadaşlık kurabilme, ilişkileri dostluğa doğru geliştirme, arkadaşlığı ve dostluğu koruma alt yeteneklerini içerir.
- Anlaşmazlıkları çözebilme, çatışmayı yönetme, görüş ayrılıkları içinde yaşayabilme ve hoşgörü alt yeteneklerini içerir.
- Toplumsal ilişkileri çözümleyebilme, ilişkilerin nedenlerine inip öğelerini tek tek anlama, bunları yorumlamadır.

Duygusal zekâ, insanın kendine özenli, doğru, tutarlı, dürüst bir kişilik örneği geliştirip, bunu etkili bir yaşam sürdürmek için uygulamasıdır (Başaran, 2008).

Goleman 1996 yılında yayınladığı ‘Emotional Intelligence’ adlı kitabındaki IQ ve duygusal zekâ hakkındaki görüşleri şu şekildedir:

IQ ve duygusal zekâ birbirlerine karşıt değil, birbirlerinden farklı ancak birbirini tamamlayıcıdır. Hepimizde akıl ve duygusal hassasiyet karışıktır, IQ’su yüksek ancak duygusal zekâsı düşük (veya duygusal zekâsı yüksek IQ’su düşük) kişiler, kalıplaşmış inanışlara karşın birbirinden farklıdır. Aslında IQ ve duygusal zekânın bazı yönleri arasında az da olsa bağlantılar vardır, ancak bu o kadar azdır ki, IQ ile duygusal zekânın birbirinden bağımsız olgulardır. (Yörük, 2006, s. 17)

Duygusal zekâsı yüksek olan insan, kendini tanımada, duygularının ayırımında bilinçlidir. Kaygı, bunalım, alınganlıktan kurtulmak, coşkularını yatıştırmak için duygularını yönlendirebilir. Hedefine yönelmede, düşüncelerini yoğunlaştırmada yeterlidir. Kendini ilişki kurduğu kişiler yerine koyarak onlarla anlamdaş olabilir, empati kurabilir, başkalarıyla ilişki kurmada ustadır (Başaran, 2008).

Tablo 2

Duygusal Zekâ Modeli

	KENDİNİ ANLAMA	ÖZGÜVEN	KENDİNİ DİSİPLİNE ETME
KİŞİLİK	- Kişinin kendi duygularını, düşüncelerini anlaması ve güvenmesi. - Kişinin niye bu şekilde hissettiğini bilmesi. - Kişinin duygularının kendisi ve diğerleri üzerindeki etkilerini fark etmesi.	- Kişinin kendine inanması. - Kişinin kendini motive etmesi. - Kişinin kendi kararlarını başkasına bağlı olmadan verebilmesi. - Kişinin ne hissettiğini, düşündüğünü, başkalarının fikir ve görüşlerine saygı duyarak açıkça ortaya koyabilmesi.	- Kişinin stresli durumlarla etkin olarak başa çıkabilmesi. - Kişinin öfkesine ve dürtülerine hakim olabilmesi. - Kişinin esnek ve uyum sağlayıcı olabilmesi. - Kişinin rasyonel ve duygusal faktörler arasında bir denge sağlayabilmesi.
KİŞİLER ARASI	EMPATİ - Kişinin diğer insanların duygularını anlaması. - Kişinin kendisini diğer insanların yerine koyması. - Kişinin ne söylendiğinin, nasıl söylendiğinin, vücut dili ve ses tonundan anlaması.	İYİMSERLİK - Kişinin inisiyatif alması ve yapılması mümkün bir yaklaşıma sahip olması. - Kişinin mutlu bir mizaca sahip olması. - Kişinin kendi tutkularını başkalarının da paylaşması için onlara ilham vermesi, cesaretlendirmesi.	SOSYAL SORUMLULUK - Kişinin başkalarının ihtiyaçlarını ön plana alması. - Kişinin başkalarıyla ortak noktalar keşfetmesi. - Kişinin çatışmayı azaltması. - Kişinin, ilişkilerin ya da grubun iyiliği için diğerlerini de etkilemesi.

Kaynak: Cook, Sarah, Steve Macaulay ve Hilary Coldicott (2004), 'Change Management Excellence: Using the four intelligences for Successful Organizational Change', Kogan Page Limited, s. 167, Akt. Altunbaş, 2008, s. 75)

Triarşik (Triarchic) zekâ kuramı

Robert Stenberg'in öncülüğünde gelişen kuramda zekâ, pratik bilgiyle teorik bilgiyi birlikte harmanlanarak ele alınmaktadır. Bileşimsel, bağlamsal ve deneyimsel üç alt kuramı içerek triarşik zekâ kuramında Stenberg (1983, 1985), zekânın etkileşerek işleyen farklı bileşenlerden oluştuğunu, bireyin içsel ve dışsal dünyası ile deneyimlerinin zekâyla ilişkisi olduğunu savlamıştır (Erçetin, 2004).

Stenberg'e göre zekâ, bireyin zihinsel olarak kendi kendini yönetme kapasitesidir. Bileşimsel alan, birey zekice davranışlar geliştirirken kullandığı bilişsel süreç ve yapıları kapsayan içsel dünyasını kapsamaktadır. Bağlamsal alan, kişinin çevresel etkenleri değerlendirmede kullandığı süreçleri ve dış dünyasını kapsamaktadır. Son alt alan olan deneyimsel alan ise bireyin deneyimlerinin iç ve dış dünyasıyla ilişkilerini içermektedir. (Selçuk, 2003)

1. Bileşimsel alan: Bu alanda üç boyut yer almaktadır.

- Metabileşenler: Yönetmel süreçler olarak tanımlanan bireyin, problem çözme etkinliğini planlamayı, izlemeyi ve değerlendirmeyi içeren üst düzeyde düşünme süreçlerini düzenler. Zekânın sentez yapma, özgün, orijinal bir bölüm oluşturma görevini gerçekleştirirler. Metabileşenler, yönettikleri ve denetledikleri daha alt düzeydeki ayrıntılı ön hazırlıktan sorumlu, alt düzeyde düzenleme süreçlerini içeren 'performans' ve ' bilgi kazanma' bileşenlerinden sürekli dönüt alırlar (Stenberg, 1998'den akt. Erçetin, 2004).
- Performans bileşenleri: Alt düzeyde yönetmel olmayan süreçleri içerirler. Zekânın analitik görevlerini yerine getirip, analiz etme yeteneğini oluştururlar. Bilgiyi, sonuç çıkarmak, uygulamak ve karşılaştırma yapmak için kullanırken önemli rolü ise yeni durumlara ilişkin sonuç çıkarmaktır. Performans

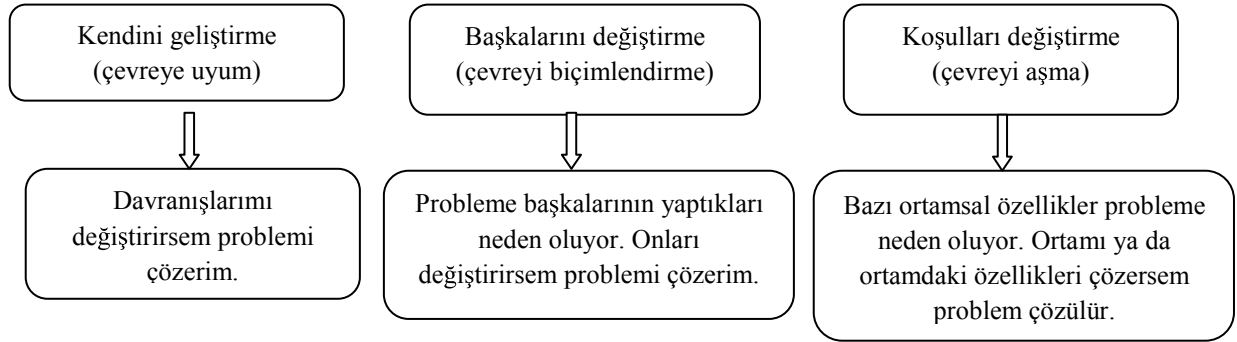
bileşenleri, meta bileşenlere bilgi gönderirken bilgi kazanma bileşenleriyle etkileşerek çalışır (Kolligian ve Stenberg, 1987'den akt. Erçetin, 2004).

- Bilgi kazanma bileşenleri: Yönetmel olmayan süreçleri içerir ve alt düzeydedir. Bu bileşenler, gönderilecek bilgiyi belirlemede değerli-İlgili olanları ayırt eder. Bu ayırt etme 'seçici kodlama' olarak tanımlanır, yeni ve eski bilginin özümsemesi ve örgütlenme sürecine burada gerçekleşir (Erçetin, 2004).

Değerli-İlgili bilginin bütünleştirilmesi, kullanılabilir-elverişli bilişsel bir yapı oluşturur. Yeni bilgi, eski bilişsel yapıyla seçici karşılaştırma gerçekleşir ve bilgi kazanma bileşenleri, en son özümsemiş bilgiye dayalı olarak kullanılabilir-elverişli bilişsel bir yapı oluşturmada meta-bilişenlere yardımcı olur (Erçetin, 2004, s. 15).

2. Deneyimsel alan: Bu alanda önemli olan, yenilik ve otomatikleşme kavramlarıdır. Yeni durumu kopyalama zekânın ayrılmaz bir parçasıdır. Yeni duruma cevap verme, düşünce geliştirme bilgi işleme becerisinin düzeyine bağlıdır. Stenberg yeni ve bilinmeyen durumlarla nasıl başa çıktığını, bu deneyimlerin nasıl anlaşıldığı ve bu yeniliklerin nasıl normal rutinler haline geldiği üzerine önemle durmuştur. Bu alanda ikinci kavram olan otomatikleştirme, tekrar eden düşünceler ve uygulamalar sonucu oluşmaktadır. Birey otomatik cevaplar vermesini gerektirmeyen durumlarda olayların akışına daha fazla dikkat edebilir (Selçuk, 2003).
3. Bağlamsal alan: problem çözücüdür. Bileşimsel alan zihinsel çabanın verimliliği ile, deneyimsel alan çabanın yeniliği ile ve özgünlüğü ile ilgilenirken, bağlamsal alan çabanın sağlamlığı ile ilgilenir. Bir problem durumu ile karşılaşıldığında üç temel problem çözme stratejisi kullanılmaktadır (Selçuk, 2003).

Şekil 1. Problem çözme stratejileri



Kaynak. Selçuk, 2002, s. 9

Stenberg, zekâyı bileşimsel, deneyimsel ve bağlamsal alt kuramlar ve bunların birbiriyle etkileşimi çerçevesinde ele alırken bu kuramların akademik, pratik ve yaratıcı olmak üzere üç şekilde değiştirilebileceğini, geliştirilebileceğini savunur. Eğitim ile becerilerin değişebileceğini vurgulayan Stenberg'e göre eğitim programlarına bazı görevler düşmektedir (Erçetin, 2004):

- Sosyokültürel anlamda bireye yarar sağlamalıdır.
- Gerçek yaşamla ilgili davranışları kapsamalıdır.
- Yeni durumları ve görevleri kopyalamak için stratejik bilgileri içermelidir.
- Yönetmel ve yönetmel olmayan enformasyon işleme süreçlerinin gerçekleşmesine olanak sağlamalıdır.
- Strateji ve biçimlerde bireysel farklılıkların açıkça ortaya konmasını özendirilmelidir.

Başarı zekâsı kuramı

Başarı zekâsı kuramı Triarşik zekâ kuramının genişletilmesi ve geliştirilmesinin bir ürünü olarak kabul edilmektedir. Stenberg kuramında, herkesin kendi sosyokültürel bağlamında, kendi başarı tanımına göre, başarılı olması için gereken yeteneklerin tümünü

başarı zekâsı olarak tanımlamaktadır (Erçetin, 2004, s. 24). Stenberg başarı zekâsı ile geleneksel IQ temelli yaklaşımlar arasındaki farklılıklar Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3

Stenberg Başarı Zekâsı ile Geleneksel IQ Temelli Yaklaşımlar Arasındaki Farklılıklar

Geleneksel IQ temelli yaklaşımlar	Başarı zekâsı kuramı
- Geleneksel IQ temelli zekâ testleri sadece zekânın sınırlı ve pasif bir bölümünü akademik zekâyı ölçmektedir. - Geleneksel zekâ testleri zekânın yaratıcı ve pratik boyutunu ölçmez. - Zekâda etnik ve ırksal farklılıklar, bütünde oldukça sınırlı bir bölümü kapsamaktadır.	- Başarı zekâsı analitik, yaratıcı ve pratik boyutlar içermektedir. - Zekâ değişime açıktır. - Başarı zekâsı tümüyle test ile ölçülemez. - Başarı zekâsına sahip insanlar zekânın tüm boyutlarını devreye sokarak amacına ulaşmaya çalışır. - Başarı zekâsında esneklik önemlidir. Eğitimde farklı bakış açıları katılarak bu yön güçlendirilmelidir. - Başarılı zekâyı sahip insanlar zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olup, zayıf yönlerini geliştirirler. - Başarı zekâsı okul ve iş yaşamına kolayca uyarlanabilir.

Stenberg, başarı kavramının göreceli olmasına rağmen başarı zekâsına sahip insanlarda ortak bazı özellikler bulunduğunu belirtmiş ve bunlar on altı başlık altında toplanmış, aşağıda verilmiştir (Akt. Erçetin, 2004):

1. Kendi kendini güdülemek
2. Kendini kontrol etmeyi öğrenmek
3. Azimli olmak
4. Yeteneklerinin farkında olmak, üst düzeyde kullanmak

5. Başlatıcı olmak ve düşüncelerini eyleme dönüştürmek
6. Sonuç ve ürün odaklı olmak
7. İzleyerek, sonuç alarak amaca ulaşmak
8. Başarısızlığı göze almak, riske girmek
9. Sorumluluğu üstlenmek
10. Bağımsız olmak
11. Ertelememek
12. Bireysel sıkıntıların üstesinden gelmek, kendine güvenmek
13. Amaca odaklanmak ve yoğunlaşmak
14. Zamanını ve enerjisini iyi biçimde kullanmak
15. Bütünü ve parçaları algılamak
16. Analitik, yaratıcı ve pratik düşünme becerilerini en iyi biçimde dengeleyerek kullanmak

Stenberg başarı zekâsının gelişmesi için eğitim sürecinde beş temel stratejiye dayanması gerektiğini savunur ve bu stratejiler şöyledir: Bellek geliştirmeyi öğretmek, analitik öğrenmeyi öğretmek, yaratıcı öğrenmeyi öğretmek, pratik öğrenmeyi öğretmektir (Erçetin, 2004).

Biyokolojik yaklaşım

Amerikalı psikolog olan ve gelişim psikolojisi alanındaki çalışmalarıyla tanınan Stephen Ceci, Spearman'ın ileri sürdüğü gibi zekânın 'g' faktörü olarak adlandırılan tek bir genel yetenekle açıklanamayacağını, bunun yerine farklı sayılarda yeteneklerin olduğunu iddia etmiştir. Bu kapsamda, bilginin ve doğal yeteneğin ayrılmaz olduğunu vurgulayarak, ortamsal, biyolojik, üst bilişsel ve güdüsel değişkenlerin de zekâ kavramı içinde bulunduğunu savunmuştur (Selçuk, 2004).

Bu yaklaşımda öne çıkan üç ana kavram, çoklu bilişsel potansiyel, bağlam ve bilgidir. Zekânın biyo-ekolojik ya da psiko-biyolojik perspektifi, zekâyı tek faktör teorisi ile açıklamaktan ziyade zekânın farklı şekillerde açıklanmasını destekler. Bilişsel işlevler, beynin özel alanlarında ortaya çıkmaktadırlar ve bu işlevler, genetiğin, kişisel hayat deneyimlerinin ve farklı koşullarının kombinasyonları tarafından etkilenmektedirler. Ceci zekânın işleyişinde biyolojik ve çevresel etkenlerin birbirinden ayrı değerlendirilemeyeceğini savunmakta ve bu ilişkiyi ortak yaşam ilişkisi olarak görmektedir. (Selçuk, 2003)

Zekâ Kuramlarının Birleşen Yönleri

Zekâ kuramlarının birleşen ve birbirini tamamlayan yönleri şunlardır (Başaran, 2008):

1. İnsanın zekâsının da içinde bulunduğu gizilgücü, kalıtımla gelir
2. İnsanın çevreyle etkileşimi, gizilgücünün bir kesimini ortaya çıkararak yeteneklere dönüştürür.
3. Bu yetenekler, zekâyı oluşturan etkenlerdir; bunlara zekâ türleri de denilebilir.
4. Zekânın amacı, insanın çevresine bilişsel uyumunu sağlamaktır.
5. Bilişsel uyum, bilişin çevreden gelen uyarıcıları özümlemesine ve uyarıcılara uyuşumuna bağlıdır.
6. Uyarıcıları özümleme ve uyarıcılara uyuşum, geçici de olsa insanın çevreye uyumunu sağlar.
7. Her bilişsel uyum çabası, her yaşantı insanın bilişsel örüntüsünü değiştirir.
8. İnsanın çevresiyle etkileşiminin niteliği, bilişsel gücüyle orantılıdır.
9. Bilişsel gücün değişik olması, insanlar arasında ayrılıklar yaratır.
10. İnsanın bilişsel gücü, yeterliliklerinin ölçülmesiyle kestirilebilir.

Örgüt

İnsanlığın sosyalleşme, gelişme ve değişiminde kendiliğinden ortaya çıkan örgüt kavramı, tarih boyunca her anlayışta tanımlanmıştır. Bu tanımlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

Örgüt, bir toplumsal kurum adına toplumun bir kesim gereksinmelerini karşılayacak ürünleri üretmek amacıyla kurulan bir toplumsal birimdir (Başaran, 2008, s. 15).

Bir örgütten söz edebilmek için en az üç temel özelliğin bir arada bulunması gerekmektedir. Bunlar (Ağaoğlu, 2002):

- Gerçekleşmesi insanların bireysel güçlerini aşan ortak bir amaç.
- Birden fazla insan.
- Bir araya gelen insanların ortak amaç gerçekleştirmeye değer bulunup bunun için çaba göstermeye istekli olması.

Balcı'ya (2005) göre örgüt; ortak amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen insanların örgütlenmesi, eşgüdümlemesi, liderlik edilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinin bütünüdür. Madde ve insan kaynaklarının, insan etkinliklerinin bilinçli şekilde eşgüdümlemesi önemlidir.

Bolman ve Deal (1991)'a göre örgüt kavramı bazı varsayımlar temel alınarak tanımlanmıştır (Akt. Şişman, 2012). Bunlar:

- Rasyonel açıdan örgüt: önceden belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş bir yapıdır. Rasyonellik, örgütler açısından amaçların en üst düzeyde etkili bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Örgütle ilgili temel kavramlar, amaç, rol, teknoloji, belirlilik, kestirilebilirlik, etkililik, otorite, kurallar, emir verme, performans standartları ve eşgüdüm gibi kavramlardır.

- İnsani açıdan örgüt: insan ihtiyaçlarını karşılamak içindir. Örgüt içindeki insanlarla örgüt arasında karşılıklı bağımlılık ve uyum önemlidir. İnsanlar birbirine muhtaçtır ve insanlar örgütten doyum sağlarsa örgüt için daha yararlı ve verimli olurlar. Üzerinde durulan kavramlar, insan ihtiyaçları, insan doğası, kişilik, grup dinamiği, katılımlı yönetim, sosyal sorumluluk ve işin zenginleştirilmesi gibi kavramlardır.
- Politik açıdan örgüt: farklı amaç ve çıkarlara sahip insanlardan oluşan gevşek yapılı ve karmaşık sistemlerdir. Örgütte çalışanlara sağlanan fırsat ve yararlar, görevle ilgili (görevini daha iyi yapmak), kariyerle ilgili (mesleğinde ilerlemek) ya da örgüt dışı konularla ilgili (kendine ve ailesine zaman ayırmak) olabilir. Temel kavramlar, iktidar, çıkar, çatışma, koalisyon, toplu sözleşme, kaynakların dağılımı gibi konulardır.
- Sembolik-kültürel açıdan örgüt: insan, anlam ve sembol üreten bir varlık olarak örgütte yer alır. Örgüt içindeki davranış ve eylemleri, bireylerin ortaklaşa paylaştıkları bir takım anlam ve semboller belirler. Örgütte ne olduğu değil, olup bitenlerin insanlar için ne anlama geldiği önemlidir. Örgüt, tiyatro, drama, karnaval, oyun yeri, kültür olarak tanımlanır.

Örgütlerin nasıl çalışması gerektiğini ve nasıl çalıştığı ile ilgili olarak zaman içinde temel kuramlar geliştirilmiştir. Kuramlar, belirli bir alanda, belirli bir durum ya da olguyu açıklamak amacıyla onu sistemli bir şekilde ele alan, birbiriyle ilişkili kavramlar, tanımlar, varsayımlar, genellemeler bütünüdür (Şişman, 2012, s. 177).

Örgüt Kuramları

Örgüt kuramları genel olarak üç grupta toplanmaktadır (Bursalıoğlu, 1994):

- Klasik örgüt kuramı
- Sosyal sistem kuramı
- Açık sistem kuramı

İnsanların ihtiyaçları ile sürekli değişen ve gelişen bu kuramların gelişimi aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4

Örgütsel Kuramın Tarihsel Gelişimi

Endüstri devrimi	1930'lar	1950'ler	Günümüz
Klasik kuram	Sosyal sistem kuramı	Açık sistem kuramı	Gelecek kuramı
İş bölümü	İnsan ilişkileri	Girdi-çıkı	Geçici sistemler
Kontrol alan	İnformal gruplar	Olay devreleri	Durumsallık kuramı
Hiyerarşi	Akran baskısı	Çevresel değişimler	Matris örgütü
Hedef tanımı	Psikolojik gereksinimler	informasyon kuramı	Örgüt geliştirme
Formal kurallar			

Kaynak Hodge&Johnson, 1970 TenHanson, 1991 tarafından uyarlanmıştır (Akt. Yörük, 2006).

Klasik örgüt kuramı

Klasik örgüt kuramcıları örgütsel kontrolün bürokratik yapı ve süreçlerinin uygulanması akılcı, verimli ve disiplinli bir davranışın oluşmasına yardımcı olduğuna inanmaktadır (Hanson, 1991'den akt. Altunbaş, 2008, s. 37). Örgütü mekanik görevler üstlenen bir varlık olarak kabul eden bu kuramın başlıca yazar ve düşünürleri, Taylor, Fayol, Weber, Urwick, Reily, Brench, Allen sadece örgütün yapısıyla ilgilenmiş, kuramı; iş bölümü, derece-görev, yapı, kontrol alanı olarak dört temel üzerine oturtmuşlardır (Bursalıoğlu, 1994).

Klasik örgüt kuramı genel olarak Bilimsel Yönetim (Taylor), Yönetim Süreçleri (Fayol), Yönetim Teorisi (Gullick ve Urwick), İdeal Bürokrasi (Weber) gibi başlıklar altında toplanmıştır (Bursalıoğlu,1978;1999).

Fabrika modeli de denen klasik örgüt kuramında iyi tanımlanmış amaçlara ulaşmayı sağlamak önemlidir. Bir örgüt içerisindeki görevlerde uzmanlaşmak, bir örgüt içindeki makamları hiyerarşi ve yetkiye göre düzenlemek, verilen işlerde bilimsel işlem yollarını

kullanmak, bilimsel olarak sıralanmış iş akışının yanında mantıksal olarak tanımlanmış yapı ve süreçler kullanılarak verimliliğin artırılması hedeflenmektedir. Bu kuramda işçi bürokratik bir makinanın parçası olarak görülmektedir. (Yörük, 2006)

Sosyal sistem kuramı

Bu kuramda, Klasik kuramda göz ardı edilen insan unsuruna, örgüt içi ve dışı çevreyle ilişki ve etkileşimine dikkat çekilmiştir. İnsan, sosyal varlık olarak ele alınmıştır. Sosyolojik ve psikolojik yönü ağır basan bu kuramı savunanların temel aldığı kavramlar, kişiler arası ilişkiler, sosyal ve teknik sistemler arası etkileşim ve uyum, grup ve grup davranışı, informal örgüt, liderlik, motivasyon, karara katılma, moral, iş doyumu ve çatışma vb.dir (Şişman, 2012).

Sosyal sistem kuramcıları bireylerin gereksinimleri ile örgütün gereksinimleri arasında temel farklar olduğunu savunarak, iletişim ve demokratik prosedürlerin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Bu kurama göre insan ilişkileri felsefesini geliştirilen etmenlerden biri de işgören ve yöneticilerin olası sorunları dostça çözebilecek yolların olmasıdır. Doğal sosyal sistemin kavramsal görüşü olan ‘İnsan örgütte nasıl davranır’ görüşü de bu kurama eklenmiştir. Bir örgüt bazı durumlarda sistem amaçlarına ulaşmak için birlikte çalışan gruptan (sosyal sistemler) oluşurken diğer durumlarda kendi gruplarının amaçlarına ulaşmakta işbirliği yapmaktadır. Hem formal hem de informal güç, sosyal sistemler çerçevesinde çok önemli değişkenlerden biridir (Bolman ve Terrence, 1993’den akt. Altunbaş, 2008).

Açık sistem kuramı

Bu kuram sosyal sistem kuramına gruplar arası etkileşim yönüyle benzetmekle birlikte, örgütün gerek içi unsurları gerekse örgüt dışı unsurlarla birlikte bağlandığı iletişimin daha fazla olduğu bununla beraber değişmelerin de hızlı bir şekilde gerçekleşmesi

yönüyle diğer kuramlardan farklı olduğu gözlenmektedir. Örgütün çok yönlü etkileşimi, örgütte kontrolü güçleştirmektedir. Açık sistem olan örgütlerde dış dünyayla karşılıklı dayanışma, dış dünyanın taleplerine ve beklentilerine yanıt verme ve sürekli değişme ve yenileşme ihtiyacını da birlikte getirmiştir. Sistem yaklaşımında temel olarak insan, teknoloji, örgütsel yapı, çevre alınmaktadır. Katz ve Kohn, Lawrence ve Lorsh, Ludwing, Burns ve Halker sistem kuramının önde gelen temsilcilerindendir. (Okulyön, 2002'den akt. Yörük, 2006)

Formal ve İnfomal Örgüt

Örgütleri kuramlarına göre sınıflandırmanın yanı sıra formal ve infomal olarak sınıflamak da mümkündür.

Formal örgüt

Amaçlar, görevler, hiyerarşik yapılanma kendi dışındaki otorite tarafından oluşturulan ve empoze edilen bu yapının Aydın'a (2005) göre özellikleri şunlardır:

- Grup üyelerinin her biri genellikle grubun diğer üyelerinin her biri ile etkileşimde bulunma olanağına sahip değildir.
- Grubun formal örgütü, genellikle grup dışı otoriteler tarafından belirlenir.
- Grubun ya da örgütün statü konumlarına atamalar, dış otoriteler tarafından yapılır.
- Amaçlar ve görevler belli ölçüde grup dışı otoriteler tarafından saptanır.
- Formal ya da yasal olarak belirlenmiş hiyerarşik yapıya sahiptir.

İnfomal örgüt

Aydın'a (2005) göre infomal örgütün özellikleri şunlardır:

- Grup üyelerinin her biri grubun diğer üyeleri ile etkileşimde bulunabilir.

- Grubun kendi yapısını, örgütün kendisi oluşturur.
- Grup kendi liderini ya da liderlerini kendisi seçer.
- Grup belli ortak amaçları gerçekleştirmek için gönüllü olarak oluşur.
- Formal olarak ya da yasal olarak belirlenmiş bir hiyerarşik yapıya sahip değildir.
- Formal örgüt yapısında oluşan doğal gruplar, formal örgüt ne denli büyük olursa olsun, küçük olma eğilimi gösterirler.

İletişim ağı güçlü, amaçlarını iyi belirlemiş, bu amaçlara ulaşmak için çaba gösteren istekli bireylerden oluşan, kaynaklarını etkili kullanabilen, işbirliği ve yetkilendirmeye önem veren, kararların ve çıkan sorunların çözümünde pratik ve ortak hareket edebilecek mekanizmaya sahip, birbirlerine saygı, anlayış ve hoşgörü ile yaklaşan bireyleri içinde barındıran, yenilik ve değişimlere açık, problem çözme kapasitesi gelişmiş örgütler sağlıklı ve etkili örgütlerdir.

Örgüt Modelleri

Örgüt ortamında bireylerin görevsel davranışlarına etki eden etkenlerin başında örgütün modeli gelmektedir. Örgüt modeli terimi, örgütün temel formunu, doğasını oluşturan yapısal etkenlerin belli bir biçimde bütünleştirilmelerini ifade etmektedir. Örgütün büyüklüğü, biçimi, örgütteki düzeylerin sayısı, denetim alanı gibi anatomik boyutlar; etkinliklerin ayrıntılı olarak belirlenme derecesi, otoritenin yoğunlaşma derecesi ve dağılımı, kontrolün niteliği ve etkinliklerin uzmanlaşması gibi operasyonel ilişkiler içinde bulunan, birbirlerinin hem sonucu hem de nedeni olabilen; yapısal etkenler, çevresel etkenler, davranışsal sonuçlar diye belirtilen, üç grup değişkenden oluşmaktadır. Her durumda geçerli bir örgüt modeli yerine çok yönlü durumlara uygun örgüt modelleri olmalıdır. (Aydın, 1994)

Örgütün yapısını oluşturan beş önemli madde vardır. Bunlar, biçimselleşme, merkezileşme, uzmanlaşma, profesyonellik ve büyüklük olarak sıralanır. Biçimselleşme, çalışanların yönetiminde ve denetlenmesinde yazılı dokümanların kullanılması demektir. Uzmanlaşma, örgütün farklı türden görevleri yerine getirebilmesi için iş bölümü yapabilmesidir. Merkezileşme, örgütsel kararlara ilişkin yetkenin örgütün en üst düzeyinde toplanmasına ve profesyonellik ise, çalışanların resmi eğitimleri ve hizmet içi eğitimlerinin derecesine işaret etmektedir. Büyüklük ise, çalışanların sayısına ve üretim kapasitesini içermektedir. (Pugh, Hickson, Hinings, 1968; Van de Ven, 1976; Robbins, 1983; Tannenbaum, 1968; Aiken ve Hage, 1968; Walton, 1981'den akt. Medeni ve Sağsan, 2009)

Örgüt yapısını oluşturan değişkenler dikkate alınarak birçok yazar tarafından örgüt farklı modellerle sınıflandırılmıştır. Günümüz koşulları ve örgüt kuramları, eğitim bilimleri çerçevesi içerisinde harmanlanarak ortaya çıkan çeşitli örgüt modelleri aşağıda açıklanmıştır.

Sanal örgütler

Sanal gerçeklik kavramından doğan bu tür örgütler, sürekli değişken bir yapı arz ederler. Fiziksel sermayesinden ziyade entelektüel sermaye varlıkları daha fazladır ve mekan-zaman- insan kavramları çok ön planda değildir. Belli türden hedeflerin örgütsel çıkarlar doğrultusunda geliştiği bu yapılar, yeniliği kendi doğal süreci içerisinde belirleyen örgütlerdir. Hareketlilik ve değişkenlik özelliklerinden dolayı çevresiyle standart bir veri akışı sağlayamayan bu örgütlerin itibarı, kültürden kültüre farklılık göstermektedir. (Medeni ve Sağsan, 2009)

Tüz'e (2001) göre sanal örgüt, bilgisayar ve haberleşme teknolojisi kullanılarak birbirine mal veya hizmet üretmek için bağlanan, birbiriyle uyum içinde bulunan, örgütte

Çalışanların belli safhalarda toplandığı, tek bir örgüt gibi coğrafi olarak dağınık görünüşlü farklı uluslardan birçok yasal varlığın birleşmesiyle oluşmuştur.

Tüz'in Bond'dan aktardığına göre sanal örgütün yapısal iki ana özelliğı vardır. Bütünü oluşturan operasyonların karşılıklı dayanışması; örgütün amacına hizmet edebilecek gerek yakın gerekse uzak çevreden bilgisayar ve haberleşme teknolojisiyle bağlanarak birbirlerine yardımlaşmanın sağlanmasıdır ve bunlar arasındaki sorumluluğun dağıtımıdır (Tüz, 2001).

Şebeke örgütler

Birbirinden bağımsız olarak karşılıklı ilişkilerde bulunan, aralarında herhangi bir hiyerarşik üstünlük olmayan; ancak belirli anlaşmalarla kendi aralarında işbölümüne giderek mal ve hizmet üretimi ve satışı konusunda işbirliğı yapan örgütlerdir (Eren, 2001, s. 342) .

Tüz'e (2001) göre şebeke örgütler, bir mal veya hizmet üretmek için iki veya daha fazla kuruluşun aralarında işbölümüne giderek daha uzun süreli işbirliğine yönelmelerinden ortaya çıkan örgüttür.

Öğrenen örgütler

Öğrenen örgüt, bilgiyi yaratmada, edinmede, aktarmada, yeni bilgi ve anlayışları yansıtmak üzere davranışını değıştirmede yetenekli olan örgüttür (Garvin, 1993'den akt. Aydın, 2006, s. 76).

Öğrenen örgütün, öğrenen varlıkları, bireylerdir. Bireyler öğrendiğı için, edindikleri bilgiler de kendilerinde kalırlar. Her ne kadar, öğrenen örgütlerde takım öğrenmesinden bahsedilse de yine de bilgi bireylerce edinildiğinden bireylerin kafalarında kalmaktadır ancak kendi dışlarında da bilgi mevcut olmaktadır. Öğrenen örgütte bireyler, örgüte paylaşılan bir vizyonla ve bütünün bir parçası olma duygusuyla bağlıdırlar. (Örtenblad, 2001'den akt. Aydın, 2006, s. 77)

Koçel'e (2011) göre öğrenen örgüt kavramı, çalışanlarının yeni bilgi yaratmalarını, paylaşımlarını, bu bilgiyi örgütün bilgisi haline getirmelerini ve sorunların çözümünde kullanmalarını esas almaktadır. Bu sayede örgütler yaşamış oldukları tecrübelerden ve yeni bilgi yaratıcı çalışmalardan, nasıl rekabet edeceklerini ve karşılaştıkları sorunları nasıl öğrenecektir.

Öğrenen örgütün ana felsefesi 'sürekli gelişim ve öğrenmeye bağlılık' anlayışına dayanır. Öğrenen örgütlerin içine performans yönetimi, ödül sistemi, yeterlik tanımları, kurum içi eğitim düzeyi, kariyer yönetimi, yeterliliğe dayalı eleman seçimi, kurum kültürünün niteliği gibi öğeler girmektedir. Bu öğelerin birinin eksikliği örgütün işleyişini bozar. (Badoux, 1997'den akt. Aytaç, 1999, s. 76)

Öğrenen örgütler örgütün geçmişte yaşadığı deneyim ve birikimleri maksimum seviyede kullanabildiği için 'hataları tekrarlama' riskini düşürür. Öğrenen örgüt aynı konuda benzer ortam ve şartlarda bir hatayı iki kez tekrarlama lüksünü reddeden yönetim felsefesini ortaya çıkarmıştır (Yeniçeri, 2002, s. 215).

Welman'a (2009) göre her örgüt, öğrenen bir örgüt olmasına karşın bazı örgütler diğerlerine göre öğrenme konusunda daha etkilidirler. Sınıfında en iyi olan öğrenen örgütler, gücü takdir etme, zorluklarla ve kaosla başa çıkma konusunda daha etkilidir. Bu örgütler, kültürü şekillendirme, eski prosedürleri etkili hale getirme, arşivleri uygun bir şekilde yerleştirme, sürekli değişen süreçlerin kontrolü sağlayan ilke ve araçları geliştirmede etkili olmaktadır. (Aksu, 2013)

Öğrenen örgütler, yeteneklerimizi keşfedip uygulama alanı bulma fırsatı sunar, ayrıca örgütte bulunanların bağımlılıklarını arttırmak ve örgütsel gelişmeye teknik bir yaklaşım kazandırarak kaliteye ulaşmayı sağlayabilir (Töremen, 2000, s. 18).

Öğrenen örgüt sürekli öğrenen, öğrenilenleri içselleştirerek bilgiye dönüştürebilen, öğrenmenin temel prensip haline geldiği örgüttür. Öğrenmenin birey ve örgüt bazında gerçekleştirilmesi gerekir. Her birey öğrenebilir fakat bunu kuruma yansıtamadığında kurum için bir anlam ifade etmeyebilir. Öğrenmeyi kurumsallaştırarak bunu gerçekleştirmesi, kurumunda performansının artması demektir. Senge'e (2002) göre, öğrenen örgütler, insanların istedikleri sonuçları elde etmek için sürekli olarak kapasitelerini geliştirdikleri, birlikte öğrenmeyi öğrendikleri, bireysel hedeflerden çok ortak hedefleri paylaştıkları, büyük bir takımın bir parçası olarak birbirlerinin güçlü yanlarını tamamlayarak ve eksik taraflarını da kapatarak birlikte hareket ettikleri örgütlerdir. Gerçekten de dünya şartlarında sınır ötesi ticaretin ve iş birliğinin artması, teknolojinin ve dünya pazarlarının takibi gibi nedenler, örgütleri yeniden yapılanma akımlarını dikkate almaya zorlamaktadır. Zamanın hızla gelişen ekonomik ve teknolojik şartlarına aynı hızla adapte olarak diğer kurumlarla rekabet edebilmek ve ayakta kalabilmek için günümüz örgütleri sürekli olarak kendini geliştirmek zorundadır. İşte bu yeniden yapılanma akımlarından biri de öğrenen örgüt modelidir (Ayhan, 2010).

Öğrenen örgüt diğer örgütlerden aşağıdaki özellikleri ile farklılaşır (Braham, 1998):

- Öğrenme, işin sıradan bir parçasıdır, insanın yaptığı her şeyin içerisine dahil edilmiştir.
- Öğrenme anlık bir olay değil süreçtir.
- Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır.
- Bireyler kendilerini geliştirirken çalıştıkları kurumu da değiştirir.
- Öğrenen örgüt yaratıcıdır.
- Öğrenen örgütün parçası olmak keyifli ve heyecan vericidir.

Öğrenen örgüt stratejisine sahip olmak üç tamamlayıcı strateji daha gerektirir (Tüz, 2001)

- Dalga stratejisi: Konuya en yoğun odaklanan, en kısa vadeli stratejidir. Bir analiz çalışmasıyla, hangi temel gelişme noktalarında öğrenmenin hızlandırılması gerektiğini ve sonucunda işletmenin, rakiplerinin önüne geçecek nasıl bir dalga yaşayacağını ortaya çıkarır.
- Yetiştirme stratejisi: daha hızlı öğrenen insan özelliklerinin ortaya konulması, bu profile uygun insanların işe alınması ve geliştirilmelerini kapsar.
- Dönüşüm stratejisi: tüm çalışanların daha hızlı öğrenen kişilere dönüştürülmesini sağlayacak yöntemlere odaklanır. Dönüşüm stratejisi doğru uygulandığında örgütsel öğrenme üzerinde en büyük etkiyi yaratacak olan stratejidir.

Eğitim kurumlarının, öğrenen örgüt olma yolunda gerekli öğrenme hız ve kapasitesine sahip olması gereklidir. Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu eğitim toplumu için en önemli anahtarın yaşam boyu öğrenme olduğunu belirtmekte ve bunun da kurumların öğrenen örgüte dönüşmesiyle mümkün olacağını öne sürmektedir (Demirel, 2007, s. 223).

McGill ve Slocum (1993) yaptıkları çalışmalarda öğrenen örgütlerin süreçlerini incelerken, yönetim bilimine de paralel olarak bazı saptamalarda bulunmuş ve öğrenen örgüt süreçlerini dört başlık altında toplamıştır. Bunlar; bilen örgüt, anlayan örgüt, düşünen örgüt ve öğrenen örgüttür (Yıldız, 2011, s. 39).

1. Bilen örgüt:

Örgüt modelleri arasında en eski olanıdır. Klasik yönetim düşüncesinin şekillenmesinde önemli rol oynayan Frederick W. Taylor ve ‘Bilimsel Yönetim Yaklaşımı’, H. Fayol ve ‘Yönetimsel Teori’, M. Weber ve ‘Bürokrasi Modeli’ gibi yönetim teorisyenlerinin ve yaptıkları çalışmaların özünde ‘her yer ve her şartta en iyi tek bir yol’ bulunduğu fikri yatmaktaydı. Bu nedenle ‘bilen örgüt’ olarak nitelendirilmiştir. Bu örgütlerin en büyük özelliği, rasyonelliğe ve etkinliğe her şeyden çok önem verilmesidir. (Yazıcı, 2001, s. 149)

Bilen örgüt, insana önem vermez. İnsanın kendini geliştirmesi ve yaratıcılığı önemsizdir. Her şeyi iyi yapmanın bir yolu vardır. Tekrar tekrar araştırmaya gerek yoktur (Budak ve Budak, 2004):

2. Anlayan örgüt:

Anlayan örgütlerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Budak ve Budak, 2004):

- Bilmek ve kuralların ötesinde kurum kültürüne önem verilir.
- Çalışanlar kendilerini kuruma ait hissederler.
- Bile örgüte nazaran insan daha ön plandadır.
- Fakat kurum kültürü ve yazılı olmayan kuralların bir süre sonra katılaşması söz konusu olabilir.
- Bir süre sonra katılaşmış kültürün etkisinde kalan insanlar, ‘burada işler böyle yapılır’ anlayışı içinde her türlü yeniliğe karşı çıkabilir.

3. Düşünen örgüt:

Temel anlayış teşhis ve tedavidir. Düşünen örgütleri problemleri bulmaya çalışan, yeni çözümler üretmeyi deneyen, sistemlerini problem çözmek için tasarlayan (Akdeniz, 2003, s. 45) ve gelecekte doğabilecek problemleri bugünden düşünerek çözüm yolları bulmaya çalışan örgütlerdir. Fakat düşünen örgütler problemleri doğuran nedenlerin belirlenmesi ve onların giderilmesini sağlamak yerine, sadece problemlerin belirlenmesi ve çözümlenmesi üzerine yoğunlaşmışlardır. (Morgan, 1998)

4. Öğrenen örgüt:

Örgütsel başarı duygusunu ileten ve tüm çalışanları için bireysel gelişimi hedefleyen örgüt, öğrenen örgüttür (Beck, 1990, s. 27’den akt. Yıldız, 2011, s. 34).

Öğrenen örgüt, belirsizliğe ve karmaşıklığa tepki gösterme, değişikliğe katılma ve cevap verme felsefesinin içinde bulunduğu örgüttür (Töremen, 2011).

Slocum ve McGill (1994), örgüt felsefesi, yönetim anlayışı, uygulamalar, görevler, değişim vb. başlıklara göre öğrenen bir örgütün, bilen, anlayan, düşünene örgütlerden farklı olduğunu belirtmiştir (Töremen, 2011, s. 35).

Tablo 5

Öğrenen Örgütlerin Bilen, Anlayan ve Düşünen Örgütler ile Karşılaştırılması

	BİLEN ÖRGÜT	ANLAYAN ÖRGÜT	DÜŞÜNEN ÖRGÜT	ÖĞRENEN ÖRGÜT
ÖRGÜT FELSEFESİ	Kontrollü, etkili ve güvenli sadece bir 'en iyi yol' vardır.	Strateji ve örgütsel faaliyetler, kültürel değerlerle yönlendirilir.	Örgüt bozulduysa sürekli tamir edilen sorunlar yumağı olarak görülmektedir.	Araştırma, inceleme ve tüm tecrübeleri geliştirme düşüncesi hakimdir.
YÖNETİM UYGULAMALARI	Kontrol, kurallar ve prosedürlere uygun hareket edilerek sağlanmaktadır.	Örgüt kültürünü ve etkili kılma ve iletişim esas alınmaktadır.	Sorunu belirleme, ilgili olan verileri bir araya getirme ve sorunu çözme düşüncesi vardır.	Sorunların kaynağına inilmesi, tecrübelerin sürece dahil edilmesi ve öğrenmelerin modellenmesi esastır.
ÇALIŞANLAR	Nedenleri sorgulanmayan kurallar takip edilmektedir.	Örgütsel değerler çerçevesinde davranışlar şekillenmektedir.	Önceden belirlenmiş, çözüm yolları uygulanmaktadır.	Bilgi toplanmakta ve süreçlerde ilgili yerlerde kullanılmaktadır.
MÜŞTERİLER	Örgütün en iyiyi bildiğine inanmak zorundadırlar.	Örgütsel değerlere katkı sağlayacak bir unsur olarak görülmektedir.	Çözülmesi gereken bir problem olarak algılanmaktadır.	Açık ve sürekli bir iletişim ağı içerisinde öğrenme-öğretme uygulamalarının parçası olarak görülmektedir.
DEĞİŞİM	'En iyi yolu' bulmaya yönelik ve anidir.	Sadece var olan mitin sınırları dahilinde yapılırlar.	Değişim, sorun çözme programlarının yönlendirmesi ile yapılır.	Tecrübe, inceleme, hipotez geliştirme ve deneme değişimin parçalarıdır.

Kaynak: Slocum ve McGill, 1996'dan akt. Töremen, 2011

Senge (2002), öğrenen örgütleri ele aldığı ‘Beşinci Disiplin’ adlı kitabında, örgütü öğrenen örgüte dönüştürebilen beş temel disiplini, kişisel ustalık, zihin modeller, takım halinde öğrenme, paylaşılan vizyon ve sistem düşüncesi olarak ortaya koymaktadır.

- Kişisel ustalık (hakimiyet) : Hakimiyet, insanlar veya eşyalar üzerinde hakimiyet kurma fikrini akla getirirse de özel bir beceri düzeyi anlamına da gelebilir. Hayat boyu süren bir disiplindir. Kişisel görme ufkumuza sürekli olarak açıklık kazandırma ve onu derinleştirme, enerjilerimizi odaklaştırma, sabrımızı geliştirme ve gerçekliği objektif olarak görme disiplindir. Bu öğrenen örgütlerin bir temek taşı, manevi temelidir.

Yüksek kişisel ustalık düzeyine sahip insanlarda çeşitli ortak temel karakteristikler bulunur. Vizyon ve hedeflerinin gerisinde yatan özel bir amaç duygusu vardır. Böyle bir insan için vizyon salt iyi bir fikir olmaktan çok, bir çağrıdır. Değişim güçlerine direnmektense, onları kavrayıp birlikte çalışmayı öğrenmişlerdir. Derinden sorgulayıcıdırlar, sürekli olarak gerçekliği daha doğru şekilde görme çabasındadırlar. Kendilerini yaşama ve başka insanlara bağlantılı hissederler. Ama belirsizliklerden hiç fedakarlıkta bulunmazlar. Kendilerini etkileyebildikleri, ama tek taraflı olarak kontrol edemedikleri büyük bir yaratıcı sürecin parçası olarak görürler (Senge, 2002).

- Zihni modeller: Zihnimizde iyice yer etmiş, kökleşmiş varsayımlar, genellemeler, hatta resimler ve imgeler olarak dünyayı anlayışımızı ve eylemlerimizi etkilerler. Zihin modellerimiz sadece dünyaya nasıl bir anlam verdiğimizi belirlemekle kalmaz, nasıl eyleme geçeceğimizi de belirler. Zihin modelleri aktiftir (Senge, 2004, s. 193).

İnsanların zihinlerinde yer etmiş olan kemikleşmiş varsayımlar, genellemeler, resim ve imgeler ve hatta önyargılar, onların anlayış, algılayış ve davranışlarını etkileyecektir. Kişiler çoğu zaman bunların farkında bile olmazlar. Bu modeller insanların belli olaylar karşısında önyargılı karar vermelerine yol açabilir ve onların gerekli analizleri yapmalarını engelleyebilir. Öğrenmenin verimli olabilmesi için, bu engeller aşılmalı

ve gerekli ortamlarda karşılıklı sorgulamalara gidilmelidir. Ancak bu sayede kişiler kendilerini ve düşüncelerini açıkça ifade etme fırsatı bulup başkalarının değerlendirmesine sunabilirler (Bayraktaroğlu ve Kutanis, 2002, s. 59).

- Paylaşılan vizyon: ‘ Ne yaratmak istiyoruz?’ sorusunun cevabıdır. Kişisel vizyonlar nasıl kişilerin kafalarında ve yüreklerinde taşıdıkları resimler ve imgelerse, paylaşılan vizyonlar da aynı şekilde bir örgütün her tarafındaki insanların taşıdıkları resimlerdir. Bu resimler örgüte nüfuz eden ve farklı türden tutarlılık kazandıran bir ortaklık duygusu yaratır (Senge, 2004, s. 227).

Paylaşılan vizyon, öğrenen örgütler için hayati bir önem taşır, çünkü öğrenme için gerekli odaklaşmayı ve enerjiyi sağlar. İnsanların yüreklerinde tutuşan bir güç, bir enerjidir.

- Takım halinde öğrenme: Bu disiplin ‘diyalog’la başlar; bu bir takımın bireylerinin varsayımları askıya alıp gerçek bir ‘ birlikte düşünme’ eylemine girme kapasitesidir. Takım halinde öğrenmeyi önemli kılan etken, modern örgütlerde temel öğrenme biriminin bireyler değil takımlar olmasıdır. Takımlar öğrenmedikçe örgütler de öğrenemez (Senge, 2004, s. 18-19).

Takım halinde öğrenme disiplini, örgüt içerisinde bireysel ve grup olarak öğrenmeyi engelleyen çatışma ve tüm olumsuz etkileşim kalıplarının giderilerek, takım olarak öğrenmek için beceri ve alışkanlıkların geliştirilmesini sağlamaktır (Barutçugil, 2004, s. 148).

- Sistem düşüncesi: Beş disiplininin bir arada gelişmesi öğrenen örgütler adına hayati önem taşır ve zor bir iştir. Çünkü yeni araçları birbiriyle bütünleştirmek onların her birini uygulamaktan çok daha zordur. Bu beş disiplini birbiriyle kaynaştıran, onları tutarlı bir teori ve pratik bütünü olarak birleştiren disiplin sistem düşüncesidir.

Bu disiplin, bireylerin kendilerini ve dünyalarını yeniden kavrama yolu ile öğrenen örgütlerin en ince yönünü anlaşılır kılar. Öğrenen örgütün merkezinde bir zihniyet değişikliği yaratır. Kendimizi dünyadan ayrı olarak görmekten dünyayla bağlantılı olarak görmeye, problemlerimizi dışarıdan bir başkasının veya başka bir şeyin yol açtığı problem olarak görmekten kendi eylemlerimizin yaşadığımız problemleri nasıl yarattığını görmeye yöneltir. Öğrenen bir örgüt insanların kendi gerçekliklerini nasıl yaratacaklarını keşfettikleri bir yerdir (Senge, 2004, s. 20-21).

Zeki örgüt

Zekâ sadece zeki olma niteliğini ifade etmez, aynı zamanda örgütün yaşamını devam ettirme yeteneği ve etkinliğini kazanabilmesini de ifade eder. Bilgi, sadece örgütün sahip olduğu bir varlık ya da değer olarak kalmamalı, bunun ötesinde geliştirilmeli ve kullanılmalıdır. Hem bilgi hem zekâ, birlikte ve doğru olarak kullanıldıklarında örgüt için büyük bir değer yaratırlar dolayısıyla etkin bir bilgi yönetimi için teknoloji ve süreçler önemliyken, örgütteki zekâ içinde onu geliştirmek ve ilerletmek önemlidir. Zeki bir örgütte, bireylerin ve teknolojinin tamamlayıcı yetenekleri, örgütün bütününe yayılmış durumdadır. (Veryand, 2005'ten akt. Aydın, 2006)

Yaşayan, öğrenen, uyarlanan, gelişen ve büyüyen canlı organizmalar olarak ele alındığında, örgütler, yöneticiler olarak değerlendirilebilir. Bu bakış açısı ile yöneticiler olarak örgütlerin, hem sıradan düzenli etkinliklere hem de dinamik küresel bir çevrede beklenmeyen durumlara ilişkin karar alabilecekleri yeteneklerin bütünü ve bunları kullanma potansiyeli örgütsel zekâ, bu zekâyı kullanabilen örgütler de zeki örgütlerdir (Erçetin, 2004, s. 42).

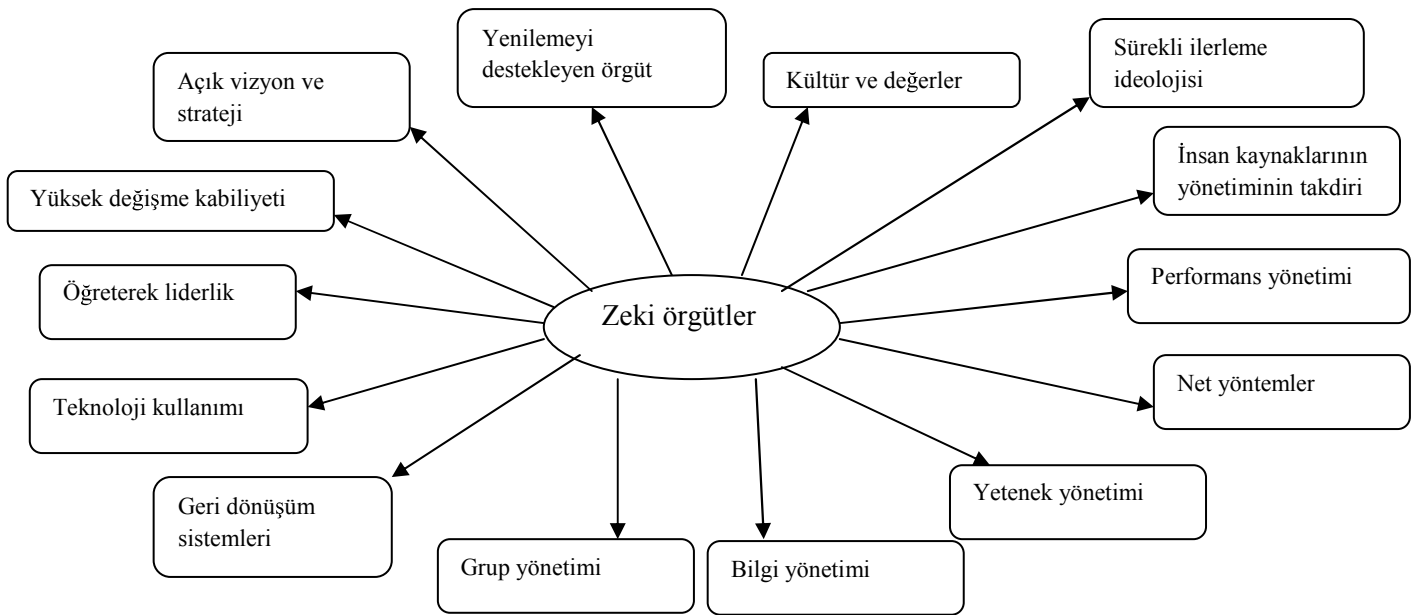
Liang'a (2002) göre zeki bir örgütün fiziksel yapısı üç niteliğe sahip olmalıdır. Bunlar (Akt. Aydın, 2006, s. 103):

- Zekâ kaynağı (bilinç)
- Sisteme yayılmış ve sistemin içine nüfuz etmiş bir zekâ ağı
- Çevre taraması ve tepki verici organ

Zeki örgüt teorisi kavramının temel noktaları şunlardır (Liang, 2002, s. 17'den akt. Aydın, 2006, s. 8):

- Örgütler zeki varlıklardır.
- Bu varlıklar, örgüt mantığı ve kolektif zekâyla meydana gelen oluşumlardır.
- Zekâ düzeyleri, uygun bir tasarımla geliştirilebilir.
- Bir örgüt ne kadar zeki ise uyum ve rekabet yeteneği de o derece fazla olur.
- Rekabet avantajı, aynı zamanda bir zekâ avantajıdır.

Şekil 2. Zeki örgütün özellikleri



Kaynak: Sydanmaanlakko, 2002, s. 168'den akt. Ekici, 2001, s. 39

Zeki örgüt, her üyesinin zekâsından yararlanabilen, geçmişini hatırlayan, mevcut durumu açıkça algılayabilen ve işbirlikçi kararlar alabilen örgütlerdir. Zeki örgüt, geleceğe yönelik

vizyonlar ya da görüş açıları, hızlı ve etkin olarak bölgesel uyumu sağlayacak eylemleri yaratır (Aydıntan, 2006, s. 103).

Gifford&Pinchot (2006) yapmış oldukları çalışmalarda zeki örgütlerin altı temel özelliğine değinmiştir (www.pinchot.com, 2006'dan akt. Ekici, 2007, s. 42-43).

1. Sistem düşüncesi: Örgütteki çalışanların karakterindeki yanlışlıkları bulmaya odaklanmış bir örgüt hiçbir zaman akıllı örgüt olarak nitelendirilemez. Birey, doğuştan getirilmiş hırs ve ileriye görmeme gibi şeylerle engellenmiştir.
2. Bilgiye açık olma: Zeki bir örgüt, özgür ve açık bir bilgi alışverişi olan yerde filizlenebilir. Küçümsenen zekâ işe yaramadığı gibi bilginin engellendiği herhangi bir durum şüphe ile karşılanmalıdır.
3. Konuşma ve basın özgürlüğü: Konuşma ve basın özgürlüğünden mahrum olan milletler zorbalık ağına düşerler. Farklı yöneticiler farklı görüşte olanların zekâlarını engelleyerek susturma gücüne sahip olsa da, gerçeklik temel değerdir. Herkes yorum yapma özgürlüğüne sahiptir.
4. Çok katmanlı özerklik: Zeki sistemler katmanlar halinde oluşturulur. Kendi kendini örgütleyen sistemler 'zekâ' dediğimiz davranışı ortaya çıkarmak için birbiriyle etkileşim içinde olmalıdır.
5. Kendi kendini örgütleyen sistemler: En zeki örgüt, devamlı hareket halindedir. Her sistem içerisindeki biyolojik ve ekonomik devamlılığı sağlamak için işbirliğini etkin olarak kullanmalıdır, bunu yapabilen taraflar şanslıdır. Zeki karmaşık bir örgüt tasarımı oluşturabilmek için insanlar, çok fazla topluluk bağlantılarına ve detaylarına gereksinim duyarlar. Sistem devam ettiği sürece örgüt kendini örgütleyecek şekilde olmalıdır.
6. Tekelcilikten ziyade seçme: Üretici örgütler aslında tek bir şirket değildir. Her bir bağlantının alternatifler arasında seçildiği şirket ağları örgütün kurulumunu sağlar.

İşbirlikçi iletişim içerisinde dahil olan gruplar ya da bireyler hür seçimleriyle bu sistemi ortaya çıkarır.

Zeki ve Aptal Örgüt

Aptallık ve bilgelik süreçlerini karşılaştıran Stenberg (2002) bilgeliğin aksine aptallıkta problem çözme sürecinin eksik, bilgi kazanımının yetersiz, bilgi kullanımının zayıf olduğunu vurgulamaktadır. Stenberg aptallığın maliyetinin çok yüksek olduğunu, aptallıktan kaçınmamız gerektiğini bunun aptallığın ne olduğunu anlamakla mümkün olabileceğini belirtmektedir (Erçetin, 2004).

İhtiyaç duyulan değişimlere uyum sağlayamayan, geleceği göremeyen, bilgileri paylaşmada ve yönetmede sıkıntıları olan örgütler aptaldır. Albrecht'e (2003) göre, zeki insanlar, bir örgütte toplanıp çalışmaya başladıktan sonra toplu aptallığa gitme eğilimindedir. Örgütün bilgi kaynakları ve tecrübelerinden yararlanamayan, örgütteki bireylerin yeteneklerini kullanamadıkları ve bağlılığın az olduğu örgütlerin zeki olmasından söz edilemez. Yüksek zekâya sahip örgütler beraberinde başarıyı getireceğinden gereğinden daha az zekâya sahip örgütlerde başarısızlığa neden olur.

Örgütsel aptallık, kolektif düşünüş ve davranış biçimidir. Bu düşünüş ve davranış biçimi örgütün varlığını tehdit eden bir olgudur. Erçetin'e (2004) göre örgütsel aptallığın bazı göstergeleri aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

- Yapılabilecek her şeyin en iyi biçimde yapıldığının düşünülmesi.
- Daha fazla çaba sarf etmek gerekmediğine inanılması.
- Başka örgütlere kaçmayı düşünenlerin sayısının giderek artması.
- Yeni düşünce ve proje vb.'nin önerilmemesi.
- Sadece eski başarıların konuşulması.

- Yeni düşünce ve proje vb.' i önerildiğinde dinlenmemesi.
- Geleceğe ilişkin herhangi bir düşüncenin konuşulmaması.
- Doğru insanların, doğru konumlarda bulunmaması.
- Sürü halinde hareket eden grupların çoğalması.
- Çevrede olup bitenlere duyarsızlık gösterilmesi.
- Bilgi, deneyim ve teknolojinin yenilenmemesi.
- Yapılan işlerin nasıl yapıldığından çok, ne kadar yapıldığının önemsenmesi.
- Var olan işleyişin korunması.
- Her şeyin yolunda gittiğine inanılması.
- İlgililerin, zamanında, gerektiği kadar bilgiye ulaşamaması.
- Sıkça tekrarlanan hataların 'tarih tekerrürden ibarettir' diye geçiştirilmesi.
- Bilgiye ulaşmanın kasıtlı engellenmesi.
- İlgisiz kişilere, bilgi sızdırılması.
- Eksik, yanlış bilgilendirme.
- Riske girmekten kaçınılması.
- Katı bir hiyerarşik yapı.
- Yetkililerin tek elde toplanması.
- Karar süreçlerinde tutarsızlık.
- Esnek olmayan kurallar.

Örgütsel Zekâ

Örgütsel zekâ ile ilgili literatür taraması yapıldığında bireysel zekâ kavramından hareketle örgütsel zekânın tanımlandığı saptanmaktadır. Bireysel zekâ alanında yapılan çalışmalarda elde edilen veriler örgütsel zekâ alanındaki çalışmaları da etkilemiştir.

Zekâ, bir sistemi açıklamak için başvurulana ama kendisi kolaylıkla gözlenemeyen bir kavram olarak betimlenir. Glynn'e (1994), bireysel zekâ ve örgütsel zekâ arasındaki ilişkide üç tane sınır koşul vardır. (a) İnsan ve örgütsel zekâ arasındaki fonksiyonel benzerlik bulunmaktadır ve bu benzerlik örgütsel zekâ tanımlarında da görülmektedir. (b) Örgütsel zekâ, bir örgütün enformasyonu, amaç dolu, amaca yönelmiş bir biçimde işlemesi, yorumlaması, şifresini çözmesi, manipüle etmesi ve erişme yeteneğidir. Böylece örgüt, çalıştığı çevreye uyarlanabilme potansiyelini arttırabilmektedir. (c) Bireysel zekâ gibi örgütsel zekâ problemleri çözmek, amaçları karşılamak ve çevresel meydan okumalara etkili cevap vermektir. Aynı zamanda örgütsel zekâ, örgütsel başarı ve başarısızlıkların üstünde duran deneysel öğrenme süreci içinde açıklama sunmaktır (Glynn ve diğerleri, 1994'den akt. Çakır, 2008).

Halal, bireysel ve örgütsel zekâyı işlevleri açısından karşılaştırmıştır (Erçetin, 2004; Halal, 1998):

Tablo 6

Bireysel ve Örgütsel Zekânın İşlevsel Olarak Karşılaştırılması

İŞLEV ÖLÇÜ	BİREYLER IQ	ÖRGÜTLER IQ
Enformasyon Teknolojisi	Bireysel enformasyon teknolojisi sistemleri	Örgütsel enformasyon teknolojisi sistemleri
Yapı	Sinir hücreleri ağı	İş birimleri ağı
Öznel süzgeç	Kişisel değerler ve inançlar	Örgütsel kültür
Dış bağlantılar	Sosyal ilişkiler	Ekolojik ilişkiler
Bilgi depolama	Bellek	Bilgi yönetimi
Strateji oluşturma	Problem çözme	Stratejik süreçler
Yöntem	Ego	Lider
Rehberlik	Vizyon	Misyon
Karar alma	Seçim	Strateji
Koruma sistemi	Kimlik	Enformasyon örgüt
Rutin kararlar	Özerk sinir sistemi	Politikalar ve işlemler
Bilgi kazanımı (tek döngülü öğrenme)	Eğitim ve eylem	Eğitim ve eylem
Sistem geliştirme (çift döngülü öğrenme)	Kişisel değişim	Örgütsel değişim

Kaynak: W.E. Halal (1998), 'Organizational Intelligence: What is It, and How Can Managers Use It to Improve Performance?', Knowledge Management Review, Issue 1, March-April, s. 21.

I.Q kullanarak insanların zekâsını ölçtüğümüz gibi örgütsel zekâ çalışması da tüm örgütlerin zekâ kapasitelerini ölçmektedir. I.Q, insan başarısındaki farklılıkların yaklaşık olarak %50' sini açıklamak için bulunmuştur ve aynı şey O.I.Q için de doğrudur. Ortak performansların yaklaşık olarak yarısı, değişime ve karmaşıklığa cevap vermek için bir şirketin imkânına dayandırılabilir, diğerleri dinamik etmenler (liderlik, strateji, çevresel durumlar) tarafından karar verilir. Çeşitli nedenlerden dolayı insanlar başarıda zekâlarını kullanamadıkları gibi eğer örgütlerde iyi liderleri, akıllı stratejileri ve uygun bir çevreleri yoksa zekâlarını devreye sokamazlar (Halal, 1998).

Veryard'a (2000) göre zekâ iki dereceye ayrılmıştır: Yüksek ve düşük zekâ. Bir toplumda azınlıkta olan ve zor işlerde çalışan bireyler, yüksek zekâyâ sahip ve iyi eğitilmiş kişilerdir. Daha kolay işlerde çalışan bireyler ise çok iyi eğitilmemiş ve çok iyi bir zekâyâ sahip olmayanlardır. Aynı teori örgütlere de uygulanabilir: Sabit bir çevrede faaliyet gösteren örgütlerin yüksek derecede zekâyâ duydukları ihtiyaç da az olacaktır. Bunun yanında

değişime açık bir çevrede faaliyet gösteren örgütler yüksek derecede zekâyâ ihtiyaç göstereceklerdir. Değişim göstermeyen sabit çevreden, değişken bir çevreye doğru gidildikçe, örgütsel zekâyâ duyulan ihtiyaç da artacaktır. Bu gidişatı sağlayacak olan da, hızla gelişen teknoloji ve sosyal değişimdir (Veryard, 2000).

Bireysel ve Örgütsel Zekâ ile İlişkili Mekanizmalar

Birbirinden farklı bir seri teorik varsayıma dayanan bireysel ve örgütsel zekâ mekanizmaları aşağıda tanımlanmaktadır (Glynn, 1996):

1. Bütünsel model: Örgütsel zekâ, örgütteki tüm bireylerin zekâlarının toplamından meydana gelir. Bu modelin daha çok uygulanabilir nitelikte olduğu örgütler:

- Az sayıda çalışan olan örgütler.
- Homojen zekâ düzeyi ve biçimlerinde üyelere sahip örgütler.
- Düşük düzeyde uzmanlığa dayalı yapının olduğu örgütlerdir.

2. Dönüşüm (Çapraz) modeli: Örgütsel zekânın oluşması bireylerin zekâsının örgüt zekâsına dönüşmesi ve yeniden düzenlenmesine bağlıdır. Burada üç tür iletim modeli söz konusudur. Bunlar:

- Yapısal: General elektrik, Coca-Cola, Monsanto, Hewlett-Packard vb. örgütler ‘ Üst Düzey Bilgi Yöneticisi= Chief Learning Officer (CLO)’ adını verdikleri yeni bir örgütsel rol ortaya koymaktadır. Bu yöneticiler, bilgiyi doğru yerlere yönlendirmede ve bireysel verinin, bilginin örgütsel olarak yayılmasından sorumludurlar.
- Teknolojik: Örgütsel öğrenmeyi kolaylaştıran uzman sistem teknolojileri örgüt zekâsını, belirli bir çevrede faaliyet gösterip sınırlamasına karşın geliştirmektedir.

- Sosyal/ politik etkiler: Zekâ, çeşitli görüş açılarına yer veren sosyal etkileşimlerle gelişir, zenginleşir. Bireylerarası etkileşim ve süreçlerle ortaya çıkan örgütsel zekâda bireylerarası faktörlerin etkisini daha çok görmektedir.

3. Dağınık (yayılmış) model: Örgütü oluşturan üyelerin birbirleriyle etkileşim içinde bulunarak örgüt zekâsını düzenledikleri yeni eylem kalıplarıdır. Dönüşüm modelinin tersidir. Örgütte zekânın nasıl transfer edileceğine bakılmaz.

Tablo 7

Örgütsel Zekânın Teorik Modelleri, Sayıltıları ve Ölçümleri

Model	Teorik Sayıltılar	Ölçüm	Ölçümün Yararları	Ölçümün Sınırlılıkları
Bütünsel	Örgütsel zekâ, üyelerin işlevlerine bağlıdır ve örgütteki bireylerin zekâlarının toplamı örgütsel zekâyı etkiler.	Bireylerin zekâlarının ölçülmesinde IQ testleri gibi iyi belirlenmiş araçlar kullanılır. Bu açıdan, örgütsel zekâ, bireylerin toplam, ortalama ya da maksimum zekâlarıyla değerlendirilmektedir.	Standartlaştırılmış ve iyi belirlenmiş araçlar kullanılması kolaylık sağlar.	Daha çok zekâ düzeylerine vurgu yapıldığından zekâ biçimlerine değinilmemektedir.
Dönüşüm-Çapraz	Zekânın transferi ile ilgili olan bu modelde, daha iyi ve daha çok yayılan, kurumsallaşan mekanizmaya sahip örgütler daha zeki kabul edilir.	Zekâyı kurumsallaştıran, transfer eden mekanizmaların (yapısal, teknolojik ve sosyal-politik etkiler) etkiliğinin ölçülmesi.	Bilgi alışverişinin dinamik olması ve örgütün sosyal-psikolojik anlamda özelliklerinin farkına varması, örgütsel zekâ gelişimini de etkiler.	Çoklu mekanizmaların çalışmasını gerektirdiğinden değerlendirme karmaşık ve zordur.
Dağılmış-Yayılmış	Örgütsel zekâ, örgütün sistemlerine, rutinlerine, standart işlem süreçlerine, sembollerine, kültürlerine ve diline yayılmıştır.	Bir örgütün davranışsal etkileşimleri niteliksel çalışmalar aracılığıyla değerlendirilir.	Kolektif düzeyde zekâ düzeyleri değerlendirilmektedir.	Birçok sistematik kalıbın değerlendirilmesi ve etkileşiminin gözlenmesi oldukça zordur.

Kaynak: Glynn, 1996, 'Innovative Genius: A Framework For Relating Individual And Organizational Intelligences To Innovation'. Academy of Management Review, (Çev: Banu Seçkin). Sayı:2, 1090-1091

Örgütsel zekâ, bir örgütün işlevde bulunduğu çevreye uyum sağlamada kısıtlı bilgiye erişim, bilgiyi işleme, yorumlama ve manipüle etmede sahip olduğu yeterliliklerdir. Bireysel

zekânın yapıtaşlarından problem çözme, hedeflere ulaşma ve çevresel koşullara etkili yanıtlar verme ile ilişkili olan örgütsel zekânın en belirleyici özelliği çevreye ya da bir duruma uymadır. İşlevsel olarak örgütsel zekâ ile bireysel zekâ arasında benzerlikler bulunsa da bu iki kavram arasında farklılıklar da mevcuttur. Örgütsel zekâ sosyal bir ürün ve sonuçtur, kolektif özelliğe sahiptir. Örgütsel zekâ; bir örgütün üyeleri arasındaki etkileşimler ile sahip oldukları ortak akılları sonucunda ortaya çıkmaktadır. Zeki üyeler arasındaki karşılıklı değişimler bir örgütün zekâsını da etkilemekte ve ‘grup zekâsı’ kavramını kanıtlamaktadır (Glynn, 1996’dan akt. Yörük, 2006).

Grup zekâsı, kolektif zekâ, yarışmacı zekâ, örgüt zekâsı gibi kavramlara literatür taraması yapıldığında rastlamak olasıdır. Bu kavramlar kimi zaman örgütsel zekâ yerine de kullanılmaktadır. Ancak grup zekâsına yüklenen anlamların örgütsel zekâyı kapsamadığı, kolektif zekâyı yüklenen kavramların çoğu zaman örgütsel zekâdan çok daha kapsayıcı olduğu, yarışmacı zekânın ise örgütsel varoluşa, sadece başka örgütlerle rekabet anlamında bir bakış açısı ifade ettiği söylenebilir. (Akt. Erçetin, 2004)

Örgütsel zekâ, örgütlerin hedeflerine göre hareket etmeleri, bilgi tabanı yaratmaları, bilgiyi ulaşılabılır yapmaları, doğru davranışlar seçmeleri ve bu hareketleri gözlemleme ve yönetmeleri için örgütlerin sahip olduğu yeteneklerin toplamıdır (Minch, 1996). Örgütsel zekâ, basit bir şekilde bir grubun üyelerinin tanımlanamayan veya ölçülebilen bireysel zekâlarının toplamı olmasından ziyade ortaya çıkan daha sistematik bir kültürel kavramdır (Stalinski, 2004’dan akt. Çakır, 2008).

Örgüt zekâsı, örgüte çevreye uyum sağlama, öğrenme, yenilik, bilgi artışı, alternatifler arasında seçim yapma yeteneği veren ve bunları örgütün çevresine tepki vermesi için birleştiren, örgütün bünyesinde yer alan ve örgütte çalışanların zekâlarının ötesinde bir kavramdır. Örgütteki sistemleri, sistem içinde bireylerin zekâlarını, alışkanlıklarını, iş

yapma usulleri, süreçleri, uygulamaları ve her türlü fiziksel araçları kapsar. Örgüt stratejisi, enformasyon, pazar bilgisi, kalite, stratejik ortaklıklar ve her bir yöneticinin hemen hemen tüm uğraşlarını başarıyla tamamlayabilmesi, örgüt zekâsını gerektirir. Toplam kalite yönetimi, süreç yenileme gibi yönetim yaklaşımlarından elde edilen sonuçlar da doğrudan örgüt zekâsıyla ilişkilidir. Örgüt zekâsı, bu yaklaşımların uygulanıp başarılı olmasında etkilidir. Zekâ kapasitesinin sınırlı olması, artırılmaması ve sadece kapasite kullanım yeteneğinde bir artış sağlanabilmesi fikri, insanlar için düşünülebilir. Ancak bu durum örgütler için geçerli değildir. Örgüt yapısı, zeki bir sistem olarak tasarlanabilir, kapasitesi tasarım vasıtasıyla artırılabilir veya tam tersi kötü bir tasarım sonucu düşürülebilir. (McMaster, 1996'da akt. Aydın, 2006)

Örgütsel zekâ, örgütsel amaçları başarmak için uygulanabilecek örgütün varlıkları içinde birleşmiş bilgi ve yeteneklerdir. Örgütsel konularda ilerlemeyi etkili şekilde sürdürmek, desteklemek, ölçmek ve mantık yürütmek için örgütün prosedürle ilgili yeteneğini çevreler (Jung, 2009).

Örgütsel zekâ, bir örgütün örgütsel sorunlarını çözmedeki entelektüel yetisidir (Simic, 2005). İnsanın ve teknik yeterliklerin sorunu çözmede bir araya gelmesi bu tanımda vurgulanan noktadır. Örgütsel zekâ, örgütsel sorunlarda bilginin, deneyimin, bilincin ve anlayışın toplu halini kapsar (Çakır, 2008).

Simic'e (2005) göre, örgütsel zekâyı bir süreç olarak beş tane temel unsur kapsar. Bunlar ; (Akt. Çakır, 2008)

- Örgütsel hafıza; olayları, durumları, başarılı ve başarısız hamleleri biriktirme (saklama), ayrıca gerekirse hatırlama becerisidir.
- Örgütsel bilinç; esaslarına yönelme fırsatı veren örgütsel görüş ve anlayış becerisini kapsamaktadır.

- Örgütsel öğrenme; örgütsel hafızada depolanan bilginin anlık kullanım becerisi ve geçmişte kazanılan temel deneyimleri öğrenmeyi ifade eder. Öğrenme, standart dışı durumlardaki davranışta ve bu durumlarda hareket ederken yeni yöntemleri denemektir.
- Örgütsel iletişim; verilerin, bilgilerin ve bilincin örgütteki kişilerin ve teknik unsurların arasında ve birbiri içinde tamamen değişimini içerir.
- Örgütsel sonuç; problemleri önlemeyi, üstesinden gelmeyi ve çözmeyi içerir.

Örgütsel zekâ bir örgütün amaçları ve yeteneklerine dayalı olarak; ortak eylem ve bilinçle çevresine uyumu, çevresini biçimlendirmesi ve değiştirmesidir. Üst düzey performans göstermek isteyen örgütlerde, örgütsel zekânın bir parçası olan üyelerinin, bireysel ve örgütsel bilgileri ortaklaşa bir çabayla ayrıntılandırma, koruma ve dönüştürme sürecine yani bilgi yönetimine yoğunlaşmayı gerekir (Weber ve diğerleri, 1996'dan akt. Erçetin, 2004).

Örgütler arasında akan bilgiler üzerindeki zihinsel işlevlendirme olarak da tanımlanabilen örgütsel zekâ, beş zihinsel alt kategorinin işlevidir: Örgütsel yapı, kültür, risk alıcılarının ilişkileri, bilgi yönetimi ve stratejik süreçler (Liebowitz, 1999'dan akt. Ekici, 2007).

Örgütsel zekânın değişkenleri Halal ve Kull'un (1998) ortaklaşa yaptığı çalışmada aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Akt. Erçetin, 2004):

- Enformasyon teknolojisi ve sistemler: Örgütte enformasyonun akışını sağlayan teknik ağlardır.
- Örgüt yapısı: Bireyler ve birimler arasında çalışma ilişkilerinin örüntüsüdür.
- Örgütsel kültür: Semboller, hikâyeler, roller, normatif kültürdür.
- Ekolojik ilişkiler: Örgütsel yaratıcılıkta ve bilginin kullanımında önemli rol oynayan çevresel ilişkilerdir.

- Bilgi varlığı: Örgüt üyelerinin zekâ ve bilgilerini de kapsayan bir biçimde örgütün, entelektüel sermayesidir.
- Stratejik süreçler: Stratejik problemleri çözümlere dönüştürme ve enformasyon toplama etkinlikleridir.
- Dinamik faktörler: Değişime yatkın faktörlerdir.
- Performans: Örgütün amaçlarını gerçekleştirme, çevresini biçimlendirme yeteneğidir.

Örgütsel Zekâ Düzeyleri

Liang'a (2002) göre belli niteliklere sahip dört tür örgüt zekâsı düzeyi söz konusudur. Bunlar (Liang, 2002'den akt. Aydın, 2006):

- '0' Zekâ Düzeyi: 'Kölelik' : Bu düzeyde faaliyet gösteren bir örgüt sistemi sadece ekonomik üretim yapabilen bir kapasiteye sahiptir. Çevresel tarama yapmaz ve çevreye tepki verici organa sahip değildir. Düşünme ve zekâ yeteneği olmadığından köle gibi davranır.
- 'I' Zekâ Düzeyi: 'İçgüdüsel': Zekâ düzeyi nispeten düşük olan böyle bir sistemin davranışı içgüdüselidir. Ekolojik sistemdeki bitkiler gibi fazla hareket yetenekleri yoktur.
- 'II' Zekâ Düzeyi: 'Yaşam mücadelesi araştırmacı': Bu düzeydeki örgüt, çevre taramasını ve çevreye tepki verme mekanizmasını geliştirmeye çalışır. Değişimlere artan bir şekilde reaksiyon gösterir, öğrenmeyi ve uyum sağlayıcı yetenekleri özümsemiştir. İyi bir şekilde kurulmuş bilgi (zekâ) ağlarına sahip olmanın öneminin farkındadır. Hareket edebilen zeki bir varlık gibidir.
- 'III' Zekâ Düzeyi: 'Yüksek Zekâlı': Yüksek düzeyde ve ileri bilgi ağına sahiptir. Varlığını zenginleştirmek için çevresini etkileyecek yeterli zekâyâ sahiptir. Sistemin kendi örgüt mantığı ve ortak bir gelecek yaratma becerisine sahip kolektif

bir zekâsı vardır (Erçetin, 2004, s. 52). Zeki biyolojik bir varlık gibi davranır ve hareket eder.

Örgütsel zekâ, örgütlerin dirimlerini sürdürebilmelerini olanaklı kılan yeteneklerinin bütünü ve kullanımını ifade etmektedir. Zeki birey ve örgütlerin nitelikleri olan bu yetenekler (Erçetin, 2004):

- Eylem ve tepkide çabukluk: Her örgütün her anlamda zamanlamada öncülüğüdür. Örgüt, kendisini etkileyen her duruma; her uyarıcıya, çözülmeden sürüklenmeden bir bütün olarak hızla uygun ve doğru tepki verebilmeli, eylem geliştirebilmelidir. Eylem ve tepkide bulunması gereken herhangi bir durumun algılanmadığı, algılanıp doğru tanımlanmadığı, algılandığı ve tanımlandığı halde herhangi bir kararın verilip uygulanmasının üst konumlara bağlı olduğu durumlarda bu yeteneğin etkili biçimde kullanılamayacağı söylenebilir. Bu nedenle her örgütte, bürokratik iş ve işlemlerin en kısa zamanda uygun ve doğru eylem geliştirebilecek şekilde azaltılması gerekmektedir.
- Değişen durumlara uyum sağlayabilme: Örgütün değişen farklılaşan koşullarda yeni dengeler oluşturabilmesi, örgütün iç ve dış çevresinde oluşan çeşitli karışıklıkları elimine edebilmesi; uygun politika ve stratejiler oluşturup uygulayabilmesi olarak tanımlanabilir. Eylem ve tepkide çabuk olamayan bir örgütün, değişen durumlara uyum sağlamakta güçlük çekeceği söylenebilir.
- İşleyişte esnek ve rahat olabilme: Örgütün işleyişine ilişkin belirlenen kuralların gerektiğinde ve örgütün amaçlarını gerçekleştirebilmek için değişebilir nitelikte olması, örgütte çalışanların işlerini yaparken bunun rahatlığını hissetmeleri örgüte ilişkin yapısal düzenlemeler ne olursa olsun herkesin birbiriyle sağlıklı bir etkileşim içinde olabilmesi; işbirliği yapabilmesidir. Örgütte çalışanların işlerini var olandan farklı biçimde yapabilme şansına ve bunu örgüt yararına yapabilme

ahlakına sahip olabilmeleri, örgütte bürokratik iş ve işlemlerin hızla kararların alınıp; uygulanmasına engel olmayacak biçimde azaltılması, örgütte herkesin, her konuda tercih yapabilecek seçeneklerinin ve tercih yapabilme özgürlüğünün olması, örgütte olmuş ve olası hataları kabullenme ve göze almadır.

- Sezebilme ve öngörülü olabilme: Olmuş ve olası bir durumu fark etmek, anlamak, hissetmek ve o durumun yansımalarının neler olabileceğini kestirebilmek duygusal zekâyı örgütsel düzeyde kullanabilmektir. Geçmiş yaşantılar yani örgütsel belleği kullanarak var olanı çözümlmek; çevrede olup bitenleri duyarlılıkla izlemek; bu yetenek için önemlidir.
- Açık fikirli olabilme: Örgütte, herkesin fikirlerini açıkça söyleyebilmesi; tüm öneri ve görüşlere hoşgörüyle bakılan bir ortamın var olması biçiminde tanımlanabilir. Örgütün çevresi tarafından anlaşılabilmesi, kabullenilebilmesi ve desteklenmesi için açık fikirlilik kritik bir yetenektir. Bu yeteneğin olmadığı bir örgütte, diğer yeteneklerin tümünün gelişemeyeceği, kullanılamayacağı düşünülebilir.
- Hayal gücünü kullanabilme: Bireysel yaratıcılıkların bireysel ve örgütsel gelişim için kullanılması, sorunlara yeni ve denenmemiş çözümler üretebilme ve bunları kullanabilme, herhangi bir otoriteye sığınmaksızın ön yargısız ve ön kabulsüz yeni açılımların yapılabilmesidir. Tüm örgütlerde örgütsel düzeyde bireylerin hayal gücü geliştirilmeli ve kullanılmadır.
- Yenilenebilme: Örgütsel dirimi ve gelişmeyi sağlayacak yeni bilgi ve teknolojinin transferi ve kullanımıdır. Yenilenebilme, yeni ve kullanışlı bir şey yaratmaya çalışan bir değişim disiplini. Bilgi ve öğrenme kapasitesini bilişsel bir evrim sürecine dönüştürerek değişebilen örgütlerin yenilenebileceği söylenebilir. Örgütsel düzeyde yapılan her işe tutku ve farklı bakabilme yeteneği katabilen ve bunu yaşayış biçimi haline dönüştürebilen örgütler yenilenebilen örgüttür.

Bu yeteneklerin kullanımı ise;

- Uygun bir örgütsel yapılanmayı ve işleyişi,
- İnsan kaynaklarının yönetimini,
- Duyguların yönetimini,
- Bilgi yönetimini,
- Teknoloji yönetimini,
- Mekan yönetimini,
- Örgütsel öğrenmeyi ifade etmektedir.

Örgütsel zekâyı ve onun doğasını anlamak, liderlik ve örgütsel gelişim profesyonellerine örgütün devamını sağlama hatta örgütün kendisinin de dahil olduğu çevreyi geliştirme ve hedeflerine yönelik etkili örgütsel müdahaleleri uygulama yeteneklerini değerlendirmelerine olanak tanır (Stalinski, 2004'den akt. Çakır, 2008).

Örgütsel Zekâ Türleri

Sarah Cook ve arkadaşları bir örgütte değişimin etkili bir şekilde olması için 4 farklı zekâ türü bulunduğunu savunmaktadır. Birbirine eş ağırlığa sahip zekâ türleri; iş zekâsı, politik zekâ, ruhsal zekâ ve duygusal zekâdır. Bunlardan herhangi birinin göz ardı edilmesi ya da daha fazla ağırlık verilmesi halinde örgütteki dengeler bozulmaktadır. Bir liderin görevi pusulanın dört ucuna benzeyen bu 4 zekâ türünü uygun ve dengeli kullanarak değişimi gerçekleştirmektir. Bu dört zekâ türü aşağıda tanımlanmaya çalışılmıştır (Cook, Macaulay ve Coldicott, 2004'den akt. Aydın, 2006):

- İş zekâsı: Dış çevredeki karmaşık verileri işleme ve algılama süreci üzerine odaklanır, rakiplerin davranışlarını da analiz eder (Veryard, 2006). Değişim için ortamı harekete geçirir ve rasyonellik sağlar. Örgütün makro (uzak) ve mikro (yakın) çevresinde neler

olup bittiğinin farkına varması üzerinde durur. Çevreyi bilmek, değişimi başlatmaya, planlamaya ve uygulamaya yardımcı olur. İş zekâsı karar verme ve planlama yeteneklerini geliştirir.

- Politik zekâ: Her örgütte temelde politik bir varlıktır ancak bu kavram aynı zamanda bencilce kendi çıkarlarını düşünen yöneticiler anlamına gelecek türden olumsuz bir düşünceyi de beraberinde getirir. Çıkar gruplarıyla ilgili konuları ve kaygıları anlamayı geliştirir. Değişimi yönetebilmek ve örgütteki bireyleri değişim doğrultusunda etkileyebilmek, politik zekânın göstergesidir.
- Ruhsal zekâ: Değişimin hızla yaşandığı bir dönemde kişilerin destek ya da dayanak noktasına sahip olması önemlidir. Ruhsal zekâ, kişinin yeni fikirlere açıklığı ile kendi değer ve katkılarının bir birleşimidir. Liderlerde ‘kendine inanma’ duygusunu geliştirir. Ruhsal zekâyâ sahip olan liderlerin, kendilerine açık ve net bir yön belirlemelerine olanak veren yüksek özgüvenleri vardır, kendilerini iyi tanırlar.
- Duygusal zekâ: Kişinin başkalarının duygularını anlayabilme, yorumlayabilme kapasitesi kadar kendi duygularını da anlama ve duygularına güvenme yeteneğidir. Duygular ve hisler, örgüt değişiminde çok büyük rol oynar. Zekâ, beynin rasyonel tarafı kadar duygusal tarafından gelen bilgileri dengeleme kapasitesidir. Olumlu ilişkiler meydana getirir ve pozitif takım ruhu yaratır.

Örgütsel Zekânın Boyutları

Albrecht (2003) örgütsel zekâyı, bir örgütün beyin gücünün tamamını harekete geçirme ve bu beyin gücünü, örgüt misyonunu gerçekleştirmeye odaklama kapasitesi olarak tanımlar. Bu kapasite, bir organizasyondaki bireysel zekâların kolektif toplamı olarak tanımlanmaktadır (Çakır, 2008).

Örgütsel zekâ kavramına ilişkin yapılan araştırmalarda en geçerli olan çalışmalarda biri Karl Albrecht' in (2002) 'Organizational Intelligence & Knowledge Management' adlı makalesidir. Albrecht çalışmasında örgütsel zekânın yedi boyutunu tanımlamıştır. Bunlar: 1) Stratejik vizyon, 2) Değişim isteği, 3) Düzenleme ve uygunluk, 4) Performans baskısı, 5) Bilginin yayılması, 6) Şevk, 7) Kader ortaklığı. (Stalinski, 2004)

Örgütsel zekâsının yedi boyutu, art arda devam eden davranış özelliğinden, yapısal nitelikten ve süreçlerden ziyade öncelikleri ya da nedensel faktörleri içerir. Bu öncelikler, örgüt yapılarını, donanımlı liderliği, çevreye uygun ürün ve süreçleri, tutarlı misyonları, açık amaçları, öz değerleri ve örgüt üyelerinin haklarını ve davranışlarını belirleyen politikaları kapsar. Bunlar (Aydıntan, 2006):

- **Stratejik Vizyon:** Her örgüt gelecekte varmak istediği yeri öğrenebileceği bir teoriye, yol gösterici bir ilkeye, kavrama ihtiyaç duyar. Bu boyut, yaratıcılığı, gelişmeyi ve örgütün amacını ifade etme kapasitesini kapsar. 'Biz kimiz?', 'Niçin varız?', 'Varlığımıza sebep olan ana unsur nedir?', 'Niçin insanlar bizi yaptıklarımız için kabul etmeli, takdir etmeli ve ödüllendirmelidir?' sorularını örgütteki liderler cevaplandırmalıdır. Liderlerin stratejik vizyonu açık bir şekilde ifade edebilmelerini ve bu vizyonu geliştirebilmelerini ve gerekli olduğunda stratejik vizyonu tekrar belirleyebilmelerini ifade eder. Bu boyutta iki önemli unsur bulunmaktadır: Liderler

ve amaçların belirlenmesi. Liderlerin, örgütteki çalışanların kolektif zekâlarını dışa vurması ve tüm örgüte potansiyelini kullanma imkanı sağlaması gerekir.

- Değişim İsteği: Üst yönetim tarafından yönetilen örgütlerde genellikle örgüt kültürleri, örgütün çalışma, düşünme ve çevresine tepki verme yollarında o kadar sıkı kurallar belirlemişlerdir ki örgüt için değişim; stres, huzursuz ve acı anlamına gelir. Diğer örgütlerde ise değişim, örgütü heyecanlandıran yeni deneyimler kazandıracak fırsatlar olarak algılanır. Bu gibi ortamlarda örgütteki bireyler başarılı olabilmek için, yeni iş modelleri geliştirmeyi teşvik edici bir uğraş olarak görürler. Stratejik vizyonun gerektirdiklerini benimsemek için değişime istekli olma ön koşul niteliğindedir.
- Düzenleme (Kurallar) ve Uygunluk: Örgütün misyonunu gerçekleştirmek, görevlerin dağıtılması, birbirleriyle etkileşim kurmak, çevreyle başa çıkabilmek için örgütte bazı kural ve düzenlemelere uyulmalıdır. Her örgütsel yapıda bu düzenlemeler ve sınırlamaların yapılması zorunludur. Aksi takdirde düzenleme veya kurallardan yoksun olan örgütlerde aksaklıklar meydana gelecek, aktif olarak performans göstermek ve zekice çalışmak zor olacaktır. Örgütteki tüm sistemlerin, çalışanların örgüt misyonunu başarabilmesi için bir araya gelmesi örgütü zeki kılan belirleyici özellikler arasındadır. Zeki örgütteki liderler ana değer yargılarına kısıtlama getiren yapıların çoğunu engelleyerek bireylerin enerjilerini ortak amaca yöneltmeye çalışırlar.
- Performans Baskısı: Zeki örgütte, performans için hem yöneticilerin hem de tüm bireylerin, başarılması ya da ulaşılması gerekenleri hissedebilmesi ve örgütün amaçlarına inanması gerekir. Performans baskısını destekleyen ve geliştiren liderlere en büyük destek örgütteki bireylerden gelir. Örgütteki tüm bireylerin performans baskısının, karşılıklı beklentiler ve ortak başarılı için gerekli olduğunu kabul etmeleri gerekir.

- Bilginin Yayılması: Örgütsel zekâ, önemli noktalarda örgütün ihtiyaç duyduğu bilginin sağlanması ve bilginin korunması arasındaki hassas dengeyi içermeli, yeni fikirlerin, açık fikirli sorgulamaların desteklenmesini ve bunlara cesaret verilmesini sağlamalıdır. Örgütün başarılı ya da başarısız olması bilginin ve verilerin etkin olarak kullanılmasına bağlıdır. İş görenlerin sahip olduğu yeterlilikler ve sürekli dinamik halde olan bilgi akışı örgütü bağımlı kılar. Rekabetin en önemli unsurları, bilgi yaratma, aktarma, organize etme, paylaşma ve uygulama kapasitesidir. Bilginin yayılmasındaki sosyolojik ve kültürel yaklaşım, enformasyon teknolojilerinden ziyade bilgi paylaşımında etkilidir.
- Şevk (içtenlik): İsteğe bağlı çaba anlamına gelen şevk, standarttan daha fazlasını verme gönüllüğü olarak tanımlanır. Örgüt üyelerinin örgütle yaptıkları sözleşme dışında ve üstünde gösterdikleri enerji miktarıdır. Çalışma şevkinin çok düşük ya da hiç olmadığı örgütlerde hizmet veren kişiler sadece işlerini yaparlar. Çalışma şevkinin belirgin şekilde yüksek olduğu örgütlerde, liderler isteğe bağlı bu çabanın ölçülmesi için çaba gösterirler çünkü örgütün başarılı olması kendi başarılarını da belirleyecektir. Herzberg'e göre, bir liderin çalışanlarını nelerin motive edip nelerin etmediğini anlaması gerekir.
- Kader ortaklığı: 'Biz hepimiz aynı örgüte aidiz.' düşüncesi örgütte güçlü bir birlik duygusu ve ruhu yaratır. Bu düşüncenin oluşması için örgütteki tüm bireylerin örgüt misyonunu belirlemede birlikte hareket etmesi gerekir. Genel bir amaç duygusuna sahip olduklarında ve örgütün başarısındaki bireysel paylarını anladıklarında, vizyonu gerçekleştirebilmek için sinerjik olarak harekete geçebilirler. Kader ortaklığı duygusunun yokluğu, herkesin kendi çıkarını kolladığı bir yapıya sebep olur ve örgütün psikolojik yapısı bozar.

Albrecht, bir kişinin bireysel seviyede güçlü yönleri tutunup zayıf yönleri geliştirmeye çalışarak, bilişsel beceriyi geliştirebileceğini ifade etmektedir. Örgütlerin de bireyler gibi, güçlü taraflarını tamamlamak ve geliştirmek için bilgiyi, beceriyi, hatta kültürel değerleri anlaşılır bir şekilde entegre ederek kullanabilirler (Stalinski, 2004).

Örgütsel Zekâ ile İlişkili Kavramlar

- **Örgütsel yenilik:** Değiştirme ve uyum demektir. Bireysel yaratıcılık ve örgütsel yeniliği birleştiren Glynn (1996) , bu birleşimin sonucu olarak örgütsel yeniliği ‘fikir yaratma’ olarak tanımlamaktadır. Eğer örgütler yeniliğe önem verip yeniliği destekleyen örgüt zekâsı sistemlerinden yoksunsa, problemlere yeni ve yararlı çözümler bulmak sıkıntı haline gelebilir. Zeki girişimler başarılı girişimlerdir. Örgütsel zekâ, yenilik yapmada yetersiz kalınca örneğin; örgütler yeni ve karmaşık problemlere rutin ve yenilik içermeyen cevaplar verdiklerinde, zekânın rolü ve önemi daha açık hale gelmektedir. Örgütsel yeniliğin miktarı ve türü, öğrenme süreci ile ilişkilidir ve örgütsel yenilik, örgütün bilgi temeline dayanır (Aydıntan, 2006).

Örgütsel düzeyde öğrenmeyi, bir var oluş ve yaşayış biçimine dönüştürebilen örgütler, yenilenebilen örgütlerdir. Okullar yenilenebilmeyi başarmak zorunda olan, nasıl öğrenileceğini ve yaşanılacağını öğreten örgütlerdir. Kendini yenileyebilen okulların olduğu toplumların da yenilenebilmesi olasıdır (Altunbaş, 2008).

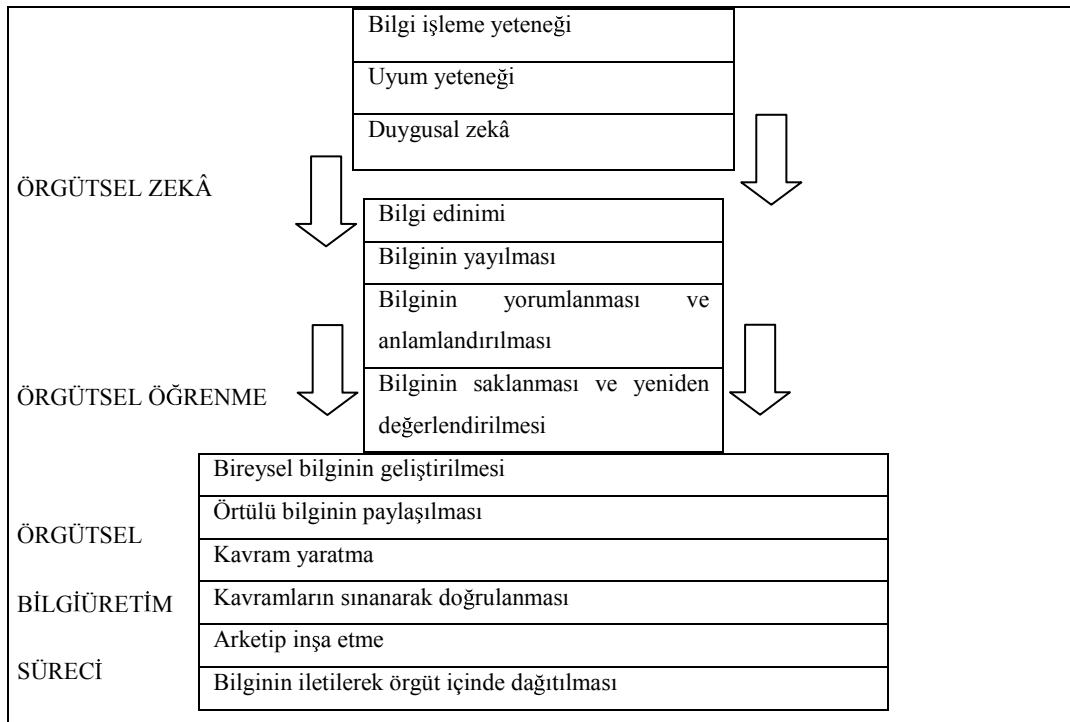
Yeni problem çözme yaklaşımlarını uygulamaya geçirme olarak tanımlanan örgütsel yenilik sürecinde var olan bilgiyi geliştirmek, yeni bilgi edinme ve dolayısıyla yeniliği gerçekleştirebilmek açısından zekâ önemlidir. Yenilik yapmak, alışılmış kalıplardan uzaklaşmayı, yeni alanlarda hızlı ve yaratıcı bir biçimde hareket etmeyi gerektirir. Bunun için de zekâ gerekmektedir. Yenilikte önemli olan unsurlar bilgi kaynakları, örgütsel öğrenme ve örgütsel bilgidir. Bunların işlenmesi ve değerlendirilmesi de

örgütsel zekâ ile mümkün olacağından yeniliğin örgütsel zekâ üzerinde olumlu yönde etkili olduğu düşünülmektedir (Keskin vd., 2004, s. 177-178).

- Örgütsel öğrenme: Örgütsel zekânın geliştirilmesi ve bilgi yönetiminin kritik öğelerinden birisi bireysel öğrenmenin örgütsel öğrenmeye dönüştürülebilme yeteneğidir. Örgütsel öğrenme; örgüt üyelerinin yaptıkları işleri daha iyi anlamalarını ve daha etkili faaliyette bulunmalarını sağlamak için gerekli olan yeteneklerin geliştirilmesi ve bilginin elde edilmesi sürecidir (Barutçugil, 2002, s. 150).

Örgütsel öğrenme; hem bilinçli hem de bilinçsiz kendiliğinden unsurlar içeren, bilgi edinimi, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi suretiyle örgütsel hafızanın etkinliğinde gerçekleşen, örgütsel eylemi etkileyen örgütsel bir süreçtir (Kalkan, 2004'den akt. Yıldırım, 2006).

Şekil 3. Örgütsel öğrenme süreci



Kaynak: Veli Denizhan Kalkan, Örgütsel Öğrenme Çalışmalarında Yeni Açılımlar; Örgütsel Zekâ ve Bilgi Üretimi, 3. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Kitabı, Eskişehir, 26 Kasım 2004, s. 405'den akt. Yıldırım, 2006.

Zeki örgüt, değişimden elde ettiği tecrübelerden öğrendiği gibi değişmeyi de öğrenir. Zeki örgüt birlikte iş yaptığı diğer örgütler ve çevreden elde ettiği tecrübeyi özümseyerek öğrenirler ve öğrendikleri bu bilgileri, düşünce yapılarını tekrar canlandırmak üzere kullanırlar. Zeki bir örgüt için sadece geçmişten öğrenmek yeterli değildir. Örgütün geleceğe dönük bir bakış açısına sahip olmalıdır. Örgütsel öğrenme, örgütsel zekânın en önemli bileşenidir. Örgütsel zekâyı artırmak ve geliştirmek için örgütün öğrenebilmesi ve uyum sağlayabilmesi gerekir. Ancak öğrenme ve uyum sağlama yeteneğine sahip olsa bile, bu durum, örgütün zekâsının artacağı anlamına gelmeyebilir. Örgütün değişimleri tahmin edebilmesi, sezebilmesi, ayarlayabilmesi ve değişimlere tepki verebilmesi yeteneği hem örgütsel öğrenmenin hem de örgütsel zekânın bir özelliğidir. Bir örgütün rekabet etmekten daha hızlı bir öğrenme yeteneğinin olması örgüte zeki kılan bir özelliktir (Aydın, 2006).

- Çevre: Günümüzde dış çevre unsurlarındaki (ekonomik, politik, siyasal faktörler, ekolojik ve kültürel koşullar, yasal yapılar) değişim hızı giderek artmaktadır. Çevrede meydana gelen değişiklikler, örgütün amaç, yapı ve davranış tarzlarını uzun dönemde yetersiz kılmaktadır. Örgütlerin varlığını koruması ve başarılarını devam ettirebilmesi, açık ve net stratejiler oluşturabilen yönetim yapısına bağlıdır (Altunbaş, 2008).

Zeki örgütün en önemli işlerinden biri, dış çevredeki değişimin farkına varması ve ne anlama geldiğini, örgütün yeni koşullara en iyi nasıl cevap vereceğini anlayabilmesidir. Çevreyi analiz etmenin en iyi yolu, çevreyi bilgi kaynağı olarak görmek, çevre hakkında bilgi toplamak ve yorumlamaktan geçer. Örgütler, bilgiyi, enerjiyi çevrelerinden alan ve bu kaynakları, yine çevre tarafından tüketilen hizmet ya da mal üretecek olan bilgi, süreç ve yapılara dönüştürebilen sistemlerdir örgütler, kaynaklar ve varlıklarının devamlılığı açısından çevrelerine bağlıdırlar. Çevrede karmaşıklık ve belirsizlik arttıkça, sürekliliği sağlamak, çevre şartlarıyla ilgili yeterli

miktarda bilgi öğrenmek ve bu bilgileri davranış değiştirmek üzere kullanmak zorundadır (Aydıntan, 2006).

- Liderlik: Çeşitli nedenlerden dolayı insanlar başarıda zekâlarını kullanamadıkları gibi eğer örgütlerde iyi liderleri, akıllı stratejileri ve uygun bir çevreleri yoksa zekâlarını devreye sokamazlar. Örgüt performansının yaklaşık olarak yüzde ellisi örgütsel zekâyâ bağlı iken diğer kısımları liderlik, çevre ve strateji gibi dinamik etmenler oluşturur. Örgütsel zekânın geliştirilebilmesi için örgütün yeterli zaman ve kaynaklarının büyük bir kısmının yeniden yapılandırılması gerekir ve lider bu aşamada etkin rol üstelenir. Örgütsel zekânın dinamik faktörleri olan liderlik, strateji ve çevre koşulları değişmeye eğilimlidir (Halal, 1998). Örgütteki bireylerin kendi kendilerini yönetme becerilerini geliştirmek zeki örgütteki liderin sorumlulukları arasındadır.

Örgütsel Zekâ Nasıl Geliştirilebilir?

Örgüt zekâ, örgüt içindeki bazı düzenlemeler ile geliştirilebilir. Örgütsel zekânın gelişmesi ile örgütteki bireylerin moral ve motivasyonu muhtemelen yükselecek, her birey kendini geliştirmek ve sorumluluklarını yerine getirmek için daha fazla uğraş verecektir. Örgüt başarılı olacak ve uzun dönemde kalıcılığını devam ettirecek gücü kendi içinde görecektir. Sosyo-ekonomik yapıdan da geniş olan örgütlerin ferah düzeyi de yükselecektir (Veryard, 2006'dan akt. Çakır, 2008).

Örgütsel zekânın gelişmesi için örgütün başarılı ve zeki olmasındaki engellerin kaldırılması gerekmektedir. Liebowitz'in (2000) örgütsel zekânın nasıl artırılabilceğine ilişkin görüşleri aşağıdaki şekilde sıralanmıştır:

- Örgütün insan sermayesinin eğitime yatırım yapmak.

- Bilgiyi saklamak, paylaşmak ve dağıtmak için gerekli olan bilgi deposunu geliştirmek.
- Örgütteki bireyleri ve yöneticileri bilgi deposunu geliştirmek ve bilgilerin kullanımına katkısı sağlamak için motive etmek, ödüllendirmek.
- Her bir örgüt üyesinin, örgütün bilgi temeline sağladığı niceliksel ve niteliksel katkılarını yıllık dönemler şeklinde değerlendirmek.
- Bilgi depolarının yönetilmesi ve yapılandırılması için yeni yöntemler geliştirmek.
- Grupların aralarındaki bilgi alışverişini göz önüne alarak informal iletişimi teşvik etmek.
- Örgütlerde temel yetenek alanlarıyla ilişkili ‘Uzmanlık Merkezleri’ ya da ‘İşletme Bilgi Merkezleri’ geliştirmek.
- Temel görevi bilgi yönetim sistem sistemleri yaratmak, geliştirmek ve varlığını sürdürmek olan bireylerden oluşan bir altyapı oluşturmak.
- Örgütteki bireylerin bilgi profilini dikkate alınarak proje takımları oluşturmak ve değişen rekabetçi çevreye uyum sağlamak.
- Örgütün bilgi yönetimiyle stratejik yapısını bütünleştirmek.

Column’a (2002) göre; örgütsel zekâyı geliştirmede kullanılan 5 boyut vardır. Bunlar (Akt. Aydın, 2008):

1. Örgütün dış çevredeki bilginin ve değişimin farkında olması ile gerekli bilgiyi elde edebilecek yeteneğe sahip olmasıdır.
2. Örgüt içi bilginin yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarı ve yatay iletişimin, doğru bilgiyi doğru kişilere ulaşacak şekilde gerçekleşmesidir.
3. Kararların uygun kademelerde ve uygun şekillerde alınmasıdır. Karar almada örgütteki liderlerin örgütteki diğer bireyleri de işe katması, etkin kılmasıdır.

4. Örgütün stratejik amaçların odaklanması örgütün performansını arttıracaktır.
5. Sınırların ötesini görebilen liderler zekâ düzeyi yüksek liderdir. Güçlü bilgi ağına sahip, çevresindeki değişimlerin farkında, bunlarla ilgili proaktif kararlar verebilme yeteneği gelişmiş ve bu kararları uygulayabilme becerisi olan örgütlerde değişim geleceğe yöneliktir.

Okullarda Örgütsel Zekâ

Eğitimin görevi, hayatın şartlarını ve yeni teknolojileri öğretmek, adapte etmek, hızla değişen dünyada çocukları bilgi çağının ihtiyaçlarına göre hazırlamak, yeni teknolojileri kullanabilir hale getirmek ve bilgi, becerileri ile donatmaktır (Sağlam, 1998). Okul, bu görevleri yerine getirirken örgütsel zekâsını kullanmalıdır. MacGilchirst, Myers ve Read 1997 yılında zeki okulu; sahip olduğu bilgi ve becerileri tüm okulda ve sınıflarda maksimum etki yapacak şekilde uygulama becerisine sahip okul olarak tanımlamıştır

Macgilchirst (2006) başarılı okulların öğrenme, öğretmen, etkili ve gelişme işinin çekirdeğinde eş zamanlı olarak uygulama sürecinde en azından 9’lu zekâyı kullandıklarını savunmaktadır. Bu dokuz zekânın tanımları aşağıdaki verilmektedir (Macgilchirst, 2006’dan akt. Çakır, 2008):

- Bağlamsal zekâ: Okulun kapasitesinin kendisini daha geniş bir toplum ve parçası olduğu dünyanın bağlantısı olarak görebilmesidir. Kendi kendine organize olan bu kapasite, bir okulda toplum içeriğini ne basıp ezen ne de ondan uzaklaşan bir yapı olmasını mümkün kılar.
- Stratejik zekâ: Bu tip zekâ kullanımı, bir okulun gelişme elde edinimi ihtiyacını planlayabilmesini ve uygulamaya koymada ileriye görme kapasitesinin olduğunu gösterir. Plan kurma becerisini içeren bu zekâda, öncelikler yeni bilgilerle harmanlanarak düzenlenir.

- Akademik zekâ: Üst seviye ve derin akademik bilgi değerleriyle ilgilidir. Bu tip zekâ öğrencilerinin birbirleriyle olan alakalarını aktif bir şekilde destekleyen bir etik ile farklı kılınmıştır. Öğrencinin sorunlarına, katkılarına anlam bulmak için araştırmalarına değer verir. Öğretmenin öğrenmesini önemser ve destekler.
- Yansıtıcı zekâ: Akademik zekâ ile yakından ilgili olan yansıtıcı zekâ, temel beceriler ve genelde okulun etkinliğini yönetme ve yansıtma süreçlerini özelde öğrenenlerin kazanımlarını ve süreci kapsar.
- Pedagojik zekâ: Okulun kendisini bir öğrenme örgütü olarak görmesidir. Öğrenme ile öğretme arasındaki dinamik ilişki bu zekâda tanımlanır. Kullanılacak uygun stratejilere karar verirken amaç için pedagojik zekânın uygunluk görüşü alınır.
- Mesleksi zekâ: Eğitim kadrosunun özellikle sınıf içindeki uygulamalarını geliştirmek için birlikte çalışabilme kapasitesiyle ilgilidir. Öğretmenlerin öğrenmelerini sürekli olarak değişik şekillerde destekleme ihtiyacının tanınması gerekir. Zümresel zekânın desteklenmesi bireyleri farklı kılabilmesinin yanı sıra uygulama değişimde de birliktelik sağlar.
- Duygusal zekâ: hem öğrencilerin hem de eğitim kadrosunun sahip olduğu ve değer verdiği duygulara hitap eden bir okul kapasitesidir.
- Ruhsal zekâ: yaratıcılık ve canlılık getiren ruhsallık; araştırmayı, gözlemleri, fikirleri, öngörülerini, empatiyi, sanatsal ifadeyi, ciddi çalışmayı ve şakacılığı etkin hale getirir.
- Etik zekâ: öğrenci haklarının önemine dikkat çeker. Bu zekâ okulun adalet, dürüstlük ve bunları içine alan kendi ahlaki amaç ve prensiplerini ifade etme şekliyle ilgilidir. Etik zekâ tüm öğrenciler için geniş ve dengeli bir müfredat kullanımını sağlayan bir tutum ve kaynakların dağıtım ve kullanımı hakkında bir düşünce ile nitelendirilir.

Okul liderleri için bu dokuz zekânın en az üç çıkarımı vardır (Macgilchrist, 2004'den akt. Çakır, 2008):

- Bağımsızdırlar.
- Birlikte kullanıldığında maksimum verim alınır.
- Her birinin geliştirilmesi gereken potansiyeli vardır.

Örgütsel Zekânın Ölçülmesi

I.Q kullanarak insanların zekâsı ölçüldüğü gibi örgütsel zekâ çalışması da tüm örgütlerin zekâ kapasitesini ölçmektedir. Buna O.I.Q (Organizational Intelligence Quotient) denmektedir. General Motors'un O.I.Q'su 85, Microsoft'ta 120, I.B.M'de 105 olarak görülmektedir (Halal, 1998).

Örgütlerin örgütsel zekâ testlerini uygulamaları örgüt açısından çok yararlıdır. Örgütteki gelişen, değişen yapının ne olduğunu, karşılık ve sorunları, güçlü ve zayıf yönleri belirlemede örgütsel zekâ testleri çok önemlidir. Bu testlerin sonuçları analiz edildiğinde ve gerekli düzenlemeler yapıldığında örgütün performansını gelişmesi ve örgütsel zekânın güçlenmesi mümkündür.

İlgili Araştırmalar

Yurt içinde yapılan araştırmalar

Örgütsel zekâ ve zeki örgüt kavramlarıyla ilgili özellikle eğitim alanında çok az araştırmaya ulaşılmıştır. Bu konuda Şule Erçetin'in (2001) Örgütsel Zekâ ve (2004) Örgütsel Zekâ ve Örgütsel Aptallık adlı çalışması görülmektedir. Örgütlerin zekâsının olup olmadığı, örgütsel zekâ, zeki örgüt, örgütsel zekânın boyutları ve örgütsel aptallık kavramları üzerinde farklı açıklamalar sunulmaktadır.

Erçetin ve Demirbulak (2002) ' Eylem araştırması, Örgütsel Zekâ, Program Geliştirme' (Action Research, Organizational Intelligence Curriculum Development) adlı bir araştırma yapmıştır. Çalışmada örgütlerin ihtiyaç duyduğu ve kullandığı, sahip olduğu becerilerin

birleşimi örgütsel zekâ olarak tanımlanmıştır. Değişen durumlara uyum sağlayabilme, tepkide çabuk olma, esnek ve rahat olabilme, açık fikirli olma, hayal gücünü kullanabilme, yenilenebilir olma becerilerine dikkat çekilmiştir. Sözü edilen becerilerin, örgütün birçok sistem ve aşamasında kullanılması gerektiği düşüncesinden hareketle, okulda çalışanları eğitmek amacıyla hizmet içi eğitim programı geliştirilmiştir. Pilot uygulaması, eylem araştırma tekniği kullanarak Ankara’da rastgele seçilen bir okulda yapılmıştır. Çalışmanın amacı, programın gelişim ve tamamlanma aşamalarında ortaya çıkan sorunları tanımlamak ve tartışmaktır. Uygulanan eğitim sonucunda katılımcılar örgütlerin canlı bir organizma gibi zekâyâ sahip oldukları düşünce varmıştır ve örgütsel zekânın özelliklerini; hızlı ve açık bir şekilde örgütün durumları algılaması, uyum sağlaması ve karar vermesi olarak sıralamıştır.

Erçetin (2004), ‘Örgütsel Zekânın Eylemsel Boyutları’ adlı makalesinde örgütsel zekâyâ ilişkin yeteneklerin okul için nasıl tanımlanabileceğine ve bu boyutların neler olabileceğine yer vermiştir. Araştırmasının verileri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim dalında lisansüstü eğitim görmekte olan, araştırmaya gönüllü olarak katılan 48 kişiden grup çalışması yaparak toplanmıştır. 46 hafta süren çalışmada, örgütsel zekâyâ ilişkin yeteneklerin okullar için tanımlanabileceği ve her bir yeteneğin birbiriyle etkileşen, birbirini destekleyen içeriğe sahip olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Yıldırım (2006), ‘Örgütsel Öğrenmenin Öncülü Olarak Örgütsel Zekâ: Teori ve Bir Uygulama’ başlıklı yüksek lisans tezinde, öğrenen örgüt olarak nitelendirdiğimiz günümüz örgütlerini örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirirken örgütsel zekâyâ olan ilişkisini, öğrenme sürecindeki etkisini ve önemini tespit etmek amaçlanmış, imalat işletmelerine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Değişime hızla uyum sağlayan örgüt özellikleri saptanmıştır.

Yörük (2006), ‘İlköğretim Okullarının Örgütsel Zekâ Özelliklerini Yansıtma Düzeyleri (Elazığ İli Örneği)’ adlı doktora tezi 2003-2004 öğretim yılında Elazığ il merkezinde bulunan 62 ilköğretim okulunda görev yapan 81 yönetici ve 1096 öğretmenin görüşleri anket tekniğiyle toplanmıştır. Örgütsel zekânın değişim boyutuyla ilgili olarak cinsiyet olarak erkek ve kadın denekler, medeni durum açısından evli denekler; hizmet yılı denek gruplarının, okulda neyi nasıl değişeceği konusunda bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Değişimle ilgili okul müdürlerinin yeterli düzeyde olmadıkları, değişimin veli, öğrenci ve öğretmenler bütünleşerek yapılmadığı tespit edilmiştir. Stratejik vizyon boyutuyla ilgili olarak okulların bir vizyon sahibi olmadıkları, okulda gelecekle ilgili tartışmalar yapılmadığı, okulda alınan kararların sonuçlarının pek değerlendirilmediği, okuldaki kararlara bayan öğretmenlerin pek katılmadığı belirlenmiştir. Sürekli öğrenme boyutuyla ilgili evli ve kadın deneklerin eleştirilere kapalı olduğu ve etkili bir öğrenme kültürünün olmadığı belirlenmiştir. Takım çalışmasıyla ilgili tüm değişkenler açısından okulda takım çalışmalarına yatkınlık bulunduğu ancak takım çalışması uygulamalarında problem olduğu tespit edilmiştir. Bilgiye ulaşmada internetten yeteri kadar yararlanılmadığı tespit edilmiştir.

Aydıntan (2006), ‘Örgüt Zekâsı ve Yönetimi’ adlı çalışmasında örgütlerin de aynı biyolojik varlıklar gibi öğrenme, gelişme ve rekabet etme yeteneklerine sahip olduğunu bunları sağlayan gücün zekâ olduğunu belirtmiştir. Örgüt zekâsı ile ilgili kavramlara, örgüt zekâsını tanımlarına ve ilişkili olduğu değişkenlere, örgütün zekâ üzerindeki etkilerine, örgüt zekâsının geliştirilmesine ve bilgi fonksiyonlarına çalışmasında yer vermiştir.

Ekici (2007), ‘Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında Örgütsel Zekâ Düzeylerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)’ adlı yüksek lisans tezinde, Sakarya ili merkezindeki resmi ilköğretim okullarında çalışan 380, özel ilköğretimde çalışan 119 öğretmenin görüşleri, örgütsel zekânın ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla alınmıştır. Örgütsel zekânın boyutlarının incelendiği bu çalışmada, boyutların ortalama

puanlarına göre resmi okul ile özel okul iş görenlerinin görüşlerinde tüm boyutlarda anlamlı fark saptanmış, örgütsel zekâ düzeylerinin özel okullarda resmi okullara oranla çok daha iyi olduğu belirlenmiştir.

Çakır (2008), ‘Örgütsel Zekânın Geliştirilmesine İlişkin Yapılan Bir Çalıştayın Örgütsel Zekâ Düzeyinin Geliştirilmesi’ adlı doktora tez çalışmasının amacı, örgütsel zekânın gelişmesine yönelik yapılan bir çalıştayın örgütsel zekânın geliştirilmesine etkini belirlemektir. Bu program Giresun’ da gönüllü olarak işbirliği yapan Mustafa Kemal İlköğretim Okulunda uygulanmıştır. Okulun örgütsel zekâsını geliştirmeye yönelik okul personelinin yetiştirilmesini olanaklı kılan hizmet içi eğitim programı geliştirilmiştir. Örgütsel zekâyâ ilişkin becerileri geliştirmeye yönelik olduğundan, ön test-son test modelinin kullanıldığı deneysel bir araştırmadır. Araştırma sonucunda, paydaşlarla etkili iletişim dışındaki tüm boyutlarda anlamlı farklılaşmanın olduğu ve yapılan eğitimin örgütsel zekâ düzeyini geliştirdiği belirlenmiştir.

Altunbaş (2008), ‘İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Örgütsel Zekâ Düzeylerinin Çok Boyutlu Analizi (İstanbul İli-Avrupa Yakası Örneği)’ adlı yüksek lisans tezi, ankete dayalı betimsel bir çalışmadır. Anket tekniğiyle, 2007-2008 öğretim yılında İstanbul Fatih-Bayrampaşa-Bağcılar-Zeytinburnu ilçelerinde görevli 60 yönetici ve 230 öğretmenin, örgütsel zekâ düzeylerini analiz etmektir. Araştırmanın sonucunda, İlköğretim Okullarındaki Öğretmen ve Yöneticilerin Örgütsel Zekâ özelliklerini yansıtmaz düzeylerinin teorik olarak yeterli, fakat uygulamada yeterli olmadığı; okulların kendi zekâ kapasitelerini gereği gibi kullanmadığı saptanmıştır.

Yurt dışında yapılan çalışmalar

Glynn (1996), ‘Bireysel ve Örgütsel Zekâyı Yenileşme ile İlişkilendiren Bir Yapı: Yenileşme Yeteneği’ Innovative genius: A framework for relating individual and

organizational intelligence to innovation adlı bir araştırma yapmış, örgütsel yenileşme ile örgütsel zekâyı ilişkilendirmiştir.

MacGilchrist ve diğerlerinin (1997) yılında yaptığı ‘zeki okul’ adlı araştırmasında zeki okulların kendini kontrol edebilen, kendini tanıyan, duygusal zekâyâ sahip, zayıf ve güçlü yönlerini bilen ve doğrultuda gerekli düzenlemeleri yapan okullar olarak belirlemektedir. MacGilchrist (2004) ‘Örgütsel Zekâ Liderliği’ (Leading The Intelligent School) adlı çalışmasında ise, Gardner’in çoklu zekâ kuramına dayalı olarak, örgütlerin doğasıyla ilgili okulları iyileştirmek için yeni bakış açıları önermiştir. Okulun hedeflerine başarılı şekilde ulaşmaya yardımcı olacak birbirini destekleyen 9 zekâ türünü tanımlamıştır.

Stalinski (2004), ‘Örgütsel Zekâ: Bir Sistemin Yaklaşımı’ (Organizational Intelligence; A Sistem Perspective) adlı çalışmasında Albrecht’in (2003) yılında ortaya attığı örgütsel zekâ teorisini incelemiştir.

Simic (2005), ‘Örgütsel Zekânın Bir Boyutu Olarak Örgütsel Öğrenme ‘(Organizational Learning of Organizational Intelligence) adlı çalışmasında, örgütsel zekâyı; bir örgütün örgütsel sorunlarını çözmedeki entelektüel yetisi olarak tanımlamıştır. Bu çalışmanın önemle vurguladığı noktası, insanın ve teknik yeterliliklerin sorunların çözümünde bir araya gelmesidir.

Halal (2006), ‘Örgütsel Zekâ Nedir? Yöneticiler Onu Nasıl Kullanabilir?’ (Organizational Intelligence: What is it, and how can managers use it?) adlı çalışmasında, insan zekâsından hareketle örgütsel zekâyı, kapsamlı ve etkili bir şekilde tanımlamıştır. Örgütsel zekâyı birçok altyapı tarafından oluşturulan sorun-çözme yetisi olarak da tanımlayarak, bu alt yapıların örgütsel etkililiğe katkı sağladığını belirtmektedir.

Bölüm III: Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde; araştırma modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanmasında kullanılan ölçme aracı ve uygulama hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca verilerin toplanması ve istatistiksel yöntemler kullanılarak elde edilen veri analizleri de ele alınmıştır.

Araştırma Modeli

Çanakkale il merkezindeki ortaöğretim okullarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, “Ortaöğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Zekâyâ İlişkin Algı Düzeyleri” hakkındaki görüşlerinin anket aracılığıyla elde edilmesine dayalı betimsel bir çalışmadır. Konu ile ilgili alan yazını taranmış daha önceden yapılan benzer çalışmalar incelenmiştir. Konu ve amaca uygunluğu nedeniyle araştırma, tarama modeliyle yapılmıştır.

Araştırma Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili Merkez ilçede bulunan 22 Ortaöğretim Okulunda görev yapan 81 yönetici ve 749 öğretmen oluşturmuştur. Yönetici ve öğretmenler ile ilgili bilgiler Çanakkale Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün Strateji Geliştirme Bölümünden alınmıştır. Araştırma evreninin tamamına ulaşılabileceği göz önüne alınarak, araştırma için örneklem seçilmemiş ve evrenin tamamı üzerinde araştırma yapılmaya çalışılmıştır.

Çanakkale İl Merkezindeki ortaöğretim okullarında görev yapan 47 yönetici ve 416 öğretmene anket ulaştırılmaya çalışılmış, geri dönen anketler içinden geçerli nitelikleri taşıyan 463 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacına uygun veriler; öncelikle konuyla ilgili yerli ve yabancı kaynak taraması yapıldıktan sonra içerik bakımından çalışma konusuna yakın olan araştırmalar ve bunların veri toplama araçları incelenmiştir. İlgili kişi ve kurumlarla görüşülerek anket tekniği kullanılmasına karar verilmiştir. Bilgi toplama amacıyla kullanılan anket tüm denekler için ortak hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmada Karl Albrecht tarafından geliştirilen, Özlem Ekici uyarlamasıyla yüksek lisans tez çalışmasında kullanılan anket formunun ilk bölümünde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ankete cevap veren kişinin cinsiyet, çalıştığı okulun bağlı olduğu kurum, okulun türü, okuldaki pozisyonu, en son mezun olduğu eğitim kurumu düzeyi, meslekteki toplam hizmet süresi ve okulun yönetim tarzı gibi kişisel özellikleri ilk bölümde yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâya ilişkin algı düzeyleri “Her Zaman”, “Çoğu Zaman”, “Bazen”, “Çok Az” ve “Hiçbir Zaman” olmak üzere beşli likert tipi dereceleme ölçeği kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. İkinci bölüm 54 maddeden oluşmaktadır. Örgütsel zekâyı oluşturan stratejik vizyon, değişim isteği, düzenleme ve uygunluk, performans baskısı, bilginin yayılması, şevk, kader ortaklığı boyutları önceden geliştirilmiştir. 120 kişiye 54 maddelik ön uygulama anketi yapılarak faktör analizine bakılmıştır. Her bir boyutun kendi içerisinde tek boyut özelliği taşıdığı saptanmıştır. Her bir boyutun güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı aşağıdaki verilmiştir:

- Stratejik vizyon boyutunun .83
- Kader ortaklığı boyutunun .82
- Değişim isteği boyutunun .89
- Şevk (içtenlik) boyutunun .92
- Düzenleme ve uygunluk boyutunun .83

- Bilginin yayılması boyutunun .88
- Performans baskısı boyutunun .86'dır.

Tüm boyutların iç tutarlılığa sahip olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Anketlerin okullarda yönetici ve öğretmenlere uygulanabilmesi için Çanakkale il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Alınan izin belgeleriyle birlikte çoğaltılan anketler, araştırmacı tarafından bizzat yönetici ve öğretmenlere dağıtılmış, bir hafta sonra geri toplanmıştır. Anketlerin dağıtılması, toplanması ve bilgisayar ortamına aktarılması 60 gün sürmüştür.

Verilerin Analizi

Anketlerin uygulanması sonucunda elde edilen veriler, sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin 'Ortaöğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Zekâya İlişkin Algı Düzeyleri' hakkındaki görüşleri çözümlenirken, Her Zaman(5), Çoğu Zaman(4), Bazen (3), Çok Az (2), Hiçbir Zaman(1) şeklinde puanlanmıştır. Veriler SPSS For Windows 16.0 programı kullanılarak istatistiksel işlemlere tabi tutulmuştur.

Araştırma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin özelliklerini (cinsiyet, okul bağlı olduğu kurum, okulun türü, okuldaki pozisyonu, en son mezun olduğu eğitim kurumu düzeyi, hizmet süresi, okulun yönetim tarzı) betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmış, ölçeğin toplam puanları için $\bar{X}$, ss değerleri saptanmıştır. Görüşlerin homojen ya da heterojen yapıda olup olmadığını saptamak için standart sapmalara bakılmıştır. Yedi farklı boyuttan alınan ortalama puanlar arasında okulun bağlı olduğu kurum türü, cinsiyet ve okuldaki pozisyon değişkenleri açısından görüşler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı t-

testi ile kontrol edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Okuldaki yönetim tarzı, meslekteki toplam hizmet süresi, en son mezun olunan eğitim kurumu düzeyi ve okul türü değişkenleri için ise her bir boyutun ortalama puanları hesaplanmıştır. Anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek içinse tek yönlü varyans analizi (one way anova) yapılmış, farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup ve gruplarda kaynaklandığını belirlemek için Tukey-b testi yapılmıştır.

İki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için t-testi kullanılırken, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi yapılır. Farkın anlamlı olduğu boyutlarda, anlamlı farkın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını belirlemek içinse Tukey-b testi yapılır (Büyüküstün, 2004).

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. İlk olarak yönetici ve öğretmenlerin, cinsiyet, çalıştığı okulun bağlı olduğu kurum, okulun türü, okuldaki pozisyonu, en son mezun olduğu eğitim kurumu düzeyi, meslekteki toplam hizmet süresi ve okuldaki yönetim tarzı gibi özelliklerini betimleyici frekans ve yüzde dağılımları çıkarılmıştır.

İkinci olarak ortaöğretim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâ yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla çapraz tablo (crostabb) analizinden elde edilen frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Grubun homojen ya da heterojen olduğunun tespiti için standart sapmalardan yararlanılmıştır.

Üçüncü olarak ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâ boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortalama puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Dördüncü olarak okulun bağlı olduğu kurum değişkenine göre örgütsel zekâ boyutlarına ilişkin görüşlerin ortalama puanları arasında anlamlı farkların olup olmadığına ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Beşinci olarak ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâ boyutlarına ilişkin görüşlerin ortalama puanları arasında okuldaki pozisyon değişkenine göre anlamlı farkın olup olmadığında ilişkin t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Altıncı olarak okul türü değişkeni açısından örgütsel zekânın boyutlarına ilişkin görüşlerin ortalama puanları arasındaki farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Yedinci olarak eğitim durumu değişkeni açısından, örgütsel zekânın boyutlarına ilişkin görüşlerin ortalama puanları arasındaki farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Sekizinci olarak meslekte geçirdiği toplam hizmet süresi değişkeni açısından, örgütsel zekânın boyutlarına ilişkin görüşlerin ortalama puanları arasındaki farklara ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Son olarak ise yönetim tarzı değişkeni açısından, örgütsel zekânın boyutlarına ilişkin görüşlerin ortalama puanları arasındaki farklara tek yönlü varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Grubun Betimsel Değerleri

Tablo 8

Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Kadın	Erkek	Toplam
f	266	197	463
%	57.5	42.5	100

Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere cinsiyetler açısından bakıldığında kadın deneklerin erkeklerden daha fazla olduğu görülmektedir. 463 kişilik araştırma grubunda 266'si (%57.5) kadın, 197'si (%42.5) erkektir.

Tablo 9

Okulun Bağlı Olduğu Kurum Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Bağlı olduğu kurum	Resmi	Özel	Toplam
F	426	37	463
%	92.0	8.0	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin 426'si (%92) resmi ortaöğretim okullarında, 37'si (%8) özel ortaöğretim okullarında görev yapmaktadır.

Tablo 10

Çalıştığınız Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okul türü	F	%
Anadolu lisesi	177	38.2
Fen lisesi	39	8.4
Öğretmen lisesi	30	6.5
Güzel sanatlar lisesi	20	4.3
Kız meslek lisesi	33	7.1
İmam hatip lisesi	26	5.6
Ticaret meslek lisesi	35	7.6
Endüstri meslek lisesi	72	15.6
Sağlık meslek lisesi	20	4.3
Diğer meslek türleri	11	2.4
Toplam	463	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin 177'si (%38.2) Anadolu lisesi türünde yer alırken, Endüstri Meslek lisesi 72 (%15.6) kişi, fen lisesi 39 (%8.4) ile diğer türlere göre daha kalabalıktır. Ticaret meslek lisesi 35 (%7.6), kız meslek lisesi 33 (%7.1), öğretmen lisesi 30 (%6.5) ve imam hatip lisesi 26 (%5.6) ile yakın değerlere sahiptir. Güzel sanatlar lisesi ve sağlık meslek lisesinde anketi yanıtlandıran yönetici ve öğretmenlerin sayısı ise 20 (%4.3)'dir.

Tablo 11

Okuldaki Pozisyon Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Okuldaki Pozisyon	Yönetici	Öğretmen	Toplam
f	47	416	463
%	10.2	89.8	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubundaki yönetici ve öğretmenlerin 47'si (%10.2) yönetici ve 416'sı (%89.8) öğretmen görevini yürütmektedir.

Tablo 12

En Son Mezun Olunan Eğitim Kurumu Düzeyi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Durumu	Ön lisans	Lisans	Lisansüstü	Toplam
f	11	384	68	463
%	2.4	82.9	14.7	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubunu oluşturan yönetici ve öğretmenlerin 384'ü (%82.9) lisans; 68'i (%14.7) lisansüstü; 11'i (%2.4) ön lisans eğitime sahiptir.

Tablo 13

Meslekteki Toplam Hizmet Süresi Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Hizmet süresi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üstü	Toplam
f	49	76	87	121	130	463
%	10.6	16.4	18.8	26.1	28.1	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubundaki yönetici ve öğretmenlerin 130'u (%28.1) 21 yıl ve üstü; 121'i (%26.1) 16-20 yıl; 87'si (%18.8) 11-15 yıl; 76'si (%16.4) 6-10 yıl; 49'u (%10.6) 1-5 yıldır görev yapmaktadır.

Tablo 14

Yönetim Tarzı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri

Yönetim Tarzı	Otoriter	Demokratik	Serbest	Toplam
f	101	296	66	463
%	21.8	63.9	14.3	100

Tabloda görüldüğü gibi araştırma grubunda yer alan yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki yönetim tarzı değişkeni açısından 296'sı (%63.9) demokratik; 101'i (%21.8) otoriter; 66'si (%21.8) serbest olduğunu belirtmiştir.

Ortaöğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın boyutlarına ilişkin görüşlerine ait bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Madde madde karşılaştırılmasının yanı sıra her bir boyutun ortalama puanına göre görüşler arasında fark olup olmadığı test edilmiştir.

Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın 'stratejik vizyon' boyutuna ilişkin görüşleri

Ölçekte bir ve yedinci maddeler arasındaki bölümü kapsayan stratejik vizyon boyutuna ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin ayrıntılar tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

Stratejik Vizyon Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Madde	Pozisyon	Görüşler	Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	Toplam	$\bar{X}$	S
1	Yönetici	N	1	1	2	23	20	47	4.28	0.83
		%	2.1	2.1	4.3	48.9	42.6	100		
	Öğretmen	N	2	23	82	228	81	416	3.87	0.80
		%	0.5	5.5	19.7	54.8	19.5	100		
2	Yönetici	N	1	1	8	22	15	47	4.04	0.88
		%	2.1	2.1	17.0	46.8	31.9	100		
	Öğretmen	N	5	46	133	185	47	416	3.54	0.88
		%	1.2	11.1	32.0	44.5	11.3	100		
3	Yönetici	N	0	2	4	19	22	47	4.30	0.81
		%	0	4.3	8.5	40.4	46.8	100		
	Öğretmen	N	9	52	133	166	56	416	3.50	0.95
		%	2.2	12.5	32.0	39.9	13.5	100		

Tablo 15'in devamı

4	Yönetici	N	0	4	11	18	14	47	3.89	0.94
		%	0	8.5	23.4	38.3	29.8	100		
	Öğretmen	N	44	79	110	128	55	416	3.17	1.19
%		10.6	19.0	26.4	30.8	13.2	100			
5	Yönetici	N	0	1	8	21	17	47	4.15	0.78
		%	0	2.1	17.0	44.7	36.2	100		
	Öğretmen	N	20	57	105	160	74	416	3.50	1.08
%		4.8	13.7	25.2	38.5	17.8	100			
6	Yönetici	N	0	3	8	16	20	47	4.13	0.92
		%	0	6.4	17.0	34.0	42.6	100		
	Öğretmen	N	20	61	117	159	59	416	3.42	1.05
%		4.8	14.7	28.1	38.2	14.2	100			
7	Yönetici	N	0	2	4	18	23	47	4.32	0.81
		%	0	4.3	8.5	38.3	48.9	100		
	Öğretmen	N	30	56	97	155	78	416	3.47	1.15
%		7.2	13.5	23.3	37.3	18.8	100			
Boyut Ortalaması				Yönetici					4.16	0.62
				Öğretmen					3.50	0.78

Stratejik vizyon boyutunun ilk maddesi olan ‘okul içerisinde sürekli iletişim vardır’ ifadesine yöneticilerin %92’si her zaman ve çoğu zaman düzeyinde görüş bildirirken öğretmenlerin % 74’ü her zaman ve çoğu zaman düzeyinde görüş bildirmektedir. Stratejik vizyon boyutundaki diğer maddelerle karşılaştırıldığında hem yönetici hem de öğretmenlerin görüşlerinde bu maddenin oranının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

İletişim örgütlerde işbirliği ve koordinasyonu sağlar. Hedeflerin ne olduğu bildirilmesi, amaçların benimsenmesi ve paylaşımında araç rolündedir. Duygu ve düşüncelerin ifade edilmesini sağlayan iletişim sağlıklı kurulduğunda örgütteki başarıyı ve performansı da olumlu yönde etkiler.

Stratejik vizyonun ikinci maddesi olan ‘okulun bulunduğu çevrede oluşan değişiklikler gözlenerek kontrol edilmektedir’ ifadesine öğretmenlerin %56’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken yöneticiler daha yüksek düzeyde %79 ile çoğu zaman ve her

zaman düzeyinde yanıt vermişlerdir. Okulun bulunduğu çevrede oluşan değişikliklerin gözlenerek kontrol edilmesinin yöneticilerde daha belirgin olduğu söylenebilir.

Stratejik vizyonun üçüncü maddesi olan ‘okul yöneticileri, okuldaki sorunların çözümüne yönelik stratejik planlar yapmaktadır’ ifadesine yöneticilerin %87’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerde bu oranın daha düşük düzeyde (%53) kaldığı saptanmıştır. Okuldaki sorunların çözümüne yönelik stratejik planlar hazırlanmasında yöneticilerin daha etkili olduğu söylenebilir.

Stratejik vizyonun dördüncü maddesi olan ‘okul yöneticileri, okulun mali durum raporunu öğretmenleriyle paylaşmaktadır’ ifadesine öğretmenlerin %44’ü her zaman ve çoğu zaman düzeyinde yanıt verirken yöneticilerde bu oranın daha yüksek düzeyde (%68) olduğu saptanmıştır. Stratejik vizyon boyutundaki öğretmenlerin verdiği yanıtlara bakıldığında en düşük düzeyde orana sahip maddenin bu olduğu da görülmektedir.

Stratejik vizyonun beşinci maddesi olan ‘okulda vizyon ve misyonun nasıl uygulanacağına dair açık yönergeler vardır’ ifadesine yöneticilerin %81’i çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken öğretmenlerde bu oranın daha düşük düzeyde (%56) kaldığı saptanmıştır. Okulda vizyon ve misyonun nasıl uygulanacağına dair açık yönergelerin var oluşu düşüncesi, yöneticiler tarafından daha belirgin olarak söylendiği saptanmıştır.

Stratejik vizyonun altıncı maddesi olan ‘okulda karar alınırken belirlenmiş vizyon ve misyon rehber alınmaktadır’ ifadesine öğretmenlerin %52’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken yöneticilerde bu oranın daha yüksek düzeyde (%77) olduğu saptanmıştır. Yöneticilere göre okullarda, kararların vizyon ve misyonun rehberliğinde alındığı söylenebilir.

Stratejik vizyonun yedinci maddesi olan ‘okulda, çalışma gruplarının belirlenmesinde demokratik bir süreç uygulanmaktadır’ ifadesine yöneticilerin %87’si çoğu zaman ve her

zaman düzeyinde yanıt verirken bu oranın öğretmenlerde daha düşük düzeyde (%56) olduğu gözlenmiştir. Okullarda çalışma gruplarının belirlenmesinde yöneticilere göre daha demokratik bir süreç uygulandığı söylenebilir.

Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın ‘kader ortaklığı’ boyutuna ilişkin görüşleri

Ölçekte sekiz ve on dördüncü maddeler arasındaki bölümü kapsayan kader ortaklığı boyutun ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

Kader Ortaklığı Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri

Madde	Pozisyon	Görüşler	Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	Toplam	$\overline{X}$	S
8	Yönetici	N	0	0	2	19	26	47	4.511	0.59
		%	0	0	4.3	40.4	55.3	100		
	Öğretmen	N	12	37	96	179	92	416	3.73	1.00
		%	2.9	8.9	23.1	43.0	22.1	100		
9	Yönetici	N	0	0	3	26	18	47	4.32	0.59
		%	0	0	6.4	55.3	38.3	100		
	Öğretmen	N	4	16	63	211	122	416	4.04	0.82
		%	1.0	3.8	15.1	50.7	29.3	100		
10	Yönetici	N	1	1	3	26	16	47	4.17	0.82
		%	2.1	2.1	6.4	55.3	34.0	100		
	Öğretmen	N	3	13	68	203	129	416	4.06	0.81
		%	0.7	3.1	16.3	48.8	31.0	100		
11	Yönetici	N	1	1	5	25	15	47	4.11	0.84
		%	2.1	2.1	10.6	53.2	31.9	100		
	Öğretmen	N	4	38	85	191	98	416	3.82	0.93
		%	1.0	9.1	20.4	45.9	23.6	100		
12	Yönetici	N	2	1	5	23	16	47	4.06	0.96
		%	4.3	2.1	10.6	48.9	34.0	100		
	Öğretmen	N	11	38	99	197	71	416	3.67	0.95
		%	2.6	9.1	23.8	47.4	17.1	100		
13	Yönetici	N	1	1	6	19	20	47	4.19	0.90
		%	2.1	2.1	12.8	40.4	42.6	100		
	Öğretmen	N	5	43	90	185	93	416	3.76	0.95
		%	1.2	10.3	21.6	44.5	22.4	100		
14	Yönetici	N	1	2	7	21	16	47	4.04	0.93
		%	2.1	4.3	14.9	44.7	34.0	100		
	Öğretmen	N	5	42	122	170	77	416	3.65	0.93
		%	1.2	10.1	29.3	40.9	18.5	100		
Boyut Ortalaması					Yönetici				4.20	0.64
					Öğretmen				3.82	0.68

Kader ortaklığı boyutuna ilişkin birinci madde (soru 8) olan 'okulda yöneticiler, elde edilen sonuçları çalışanlarıyla paylaşmaktadır' ifadesine yöneticilerin tamamına yakını (%96), her zaman ve çoğu zaman düzeyinde görüş bildirirken öğretmenlerde bu oranın daha düşük düzeyde (%67) olduğu saptanmıştır. Bu boyuttaki diğer maddelerle karşılaştırıldığında yöneticilerin en yüksek oranda bu boyuta çoğu zaman ve her zaman yanıtını verdiği de görülmektedir. Yöneticilerin elde edilen sonuçları okuldaki çalışanlarıyla paylaşarak onları bilgilendirdiği söylenebilir. Okulda çalışanları bilgilendirmek yöneticilerin en önemli sorumlulukları arasındadır. Bilgi sahibi olmak, görev ve sorumlulukların açıkça ifade edilmesi; bireyin farkındalık düzeyini artırır, motivasyonunu yükseltir.

Kader ortaklığı boyutuna ilişkin ikinci madde (soru 9) olan 'okul çalışanları yaptıkları işin farkındadır' ifadesine öğretmenlerin %80'i çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, yöneticilerde bu oran daha yüksek düzeyde (%94) olduğu saptanmıştır. Ayrıca bu boyuttaki diğer maddelerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin en yüksek düzeyde her zaman ve çoğu zaman yanıtını verdiği gözlenmiştir.

Kader ortaklığı boyutuna ilişkin üçüncü madde (soru 10) olan 'okuldaki farklı bölümler/zümrelerde çalışanlar birbirleriyle yardımlaşmaktadırlar' ifadesine yöneticilerin %87'si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken öğretmenlerde bu oranın daha düşük oranda (%80) kaldığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre yöneticilerin yardımlaşmaya daha yatkın olduğu söylenebilir.

Kader ortaklığı boyutuna ilişkin dördüncü madde (soru 11) olan 'okul çalışanları, okulun bir parçası olma hissine sahiptir' ifadesine yönetici ve öğretmenin çoğu zaman ve her zaman düzeyindeki görüşleri yakındır. Yöneticilerin %85'i ile öğretmenlerin %80'i çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin okulun bir parçası olma hissine sahip olmada benzer davranışlar gösterdiği söylenebilir.

Kader ortaklığı boyutuna ilişkin beşinci madde (soru12) olan ‘okul çalışanları yabancılaşma ve düşmanlık gibi olumsuz duygular yerine, yönetim ile ortak duygulara sahiptir’ ifadesine yöneticilerin %82’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerin daha düşük oranda (%65) kaldığı saptanmıştır.

Kader ortaklığı boyutuna ilişkin altınca madde (soru 13) olan ‘okul çalışanları okulun başarılı olacağı ihtimaline inanmaktadır’ ifadesine yöneticilerin %83’ü çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerin %70’inin çoğu zaman ve her zaman düzeyinde yanıt verdiği saptanmıştır. Bu bulgulara göre, okullarda yöneticilerin okulun başarılı olacağına inancının belirgin olduğu söylenebilir.

Kader ortaklığı boyutuna ilişkin yedinci madde (soru 14) olan ‘okul çalışanları okul ile olan birlikteliğini uzun süreli görmektedir’ ifadesine hem yöneticiler hem de öğretmenler, diğer maddelere göre en düşük düzeyde yanıt vermişlerdir. Çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirenler yöneticilerin %79’u iken öğretmenlerin %59’udur. Bu bulgulara göre, yöneticilerin çalıştığı okulla olan birlikteliğini daha uzun süreceğini düşündüğü söylenebilir. Bu boyut içindeki öğretmenlerin ve yöneticilerin en düşük düzeyde katılım gösterdiği madde budur.

Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın ‘değişim isteği’ boyutuna ilişkin görüşleri

Ölçekte on beş ve yirmi ikinci maddeler arasındaki bölümü kapsayan değişim isteği boyutuna ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin ayrıntıları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Değişim İsteği Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri

Madde	Pozisyon	Görüşler	Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	Toplam	$\overline{X}$	S
15	Yönetici	N	0	2	4	30	11	47	4.06	0.70
		%	0	4.3	8.5	63.8	23.4	100		
	Öğretmen	N	7	66	128	160	55	416	3.46	0.97
		%	1.7	15.9	30.8	38.5	13.2	100		
16	Yönetici	N	0	1	17	19	10	47	3.81	0.80
		%	0	2.1	36.2	40.4	21.3	100		
	Öğretmen	N	29	83	150	110	44	416	3.14	1.07
		%	7.0	20.0	36.1	26.4	10.6	100		
17	Yönetici	N	0	0	6	25	16	47	4.21	0.66
		%	0	0	12.8	53.2	34.0	100		
	Öğretmen	N	1	32	113	203	67	416	3.73	0.83
		%	0.2	7.7	27.2	48.8	16.1	100		
18	Yönetici	N	0	0	5	13	29	47	4.51	0.68
		%	0	0	10.6	27.7	61.7	100		
	Öğretmen	N	14	46	103	164	89	416	3.64	1.04
		%	3.4	11.1	24.8	39.4	21.4	100		
19	Yönetici	N	1	1	7	23	15	47	4.06	0.87
		%	2.1	2.1	14.9	48.9	31.9	100		
	Öğretmen	N	18	71	132	137	58	416	3.35	1.05
		%	4.3	17.1	31.7	32.9	13.9	100		
20	Yönetici	N	0	1	4	27	15	47	4.19	0.68
		%	0	2.1	8.5	57.4	31.9	100		
	Öğretmen	N	12	58	124	163	59	416	3.48	1.00
		%	2.9	13.9	29.8	39.2	14.2	100		
21	Yönetici	N	1	2	15	17	12	47	3.79	0.95
		%	2.1	4.3	31.9	36.2	25.5	100		
	Öğretmen	N	17	69	151	147	32	416	3.26	0.96
		%	4.1	16.6	36.3	35.3	7.7	100		
22	Yönetici	N	0	1	9	17	20	47	4.19	0.82
		%	0	2.1	19.1	36.2	42.6	100		
	Öğretmen	N	16	60	136	157	47	416	3.38	0.99
		%	3.8	14.4	32.7	37.7	11.3	100		
Boyut ortalaması					Yönetici			4.10	0.61	
					Öğretmen			3.43	0.74	

Değişim isteği boyutuna ilişkin birinci madde (soru 15) olan ‘okul, değişen çevrenin istekleri karşısında kendisini yenileyebilmektedir’ ifadesine yöneticilerin %87’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerin görüşlerinin oranının %52 de kaldığı

saptanmıştır. Yöneticilerin, okulların değişen çevre karşısında kendisini yenileyebildiğini düşündüğü söylenebilir.

Değişim isteği boyutuna ilişkin ikinci madde (soru 16) olan ‘okulda yeniliği harekete geçiren doğal mekanizmalar bulunmaktadır’ ifadesine, diğer maddelere kıyasla hem yönetici hem de öğretmenlerin en düşük oranla çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Yöneticilerin %62’si, öğretmenlerin %37’si bu maddeye her zaman ve çoğu zaman düzeyinde yanıt vermiştir. Hem yönetici hem de öğretmenlere göre bu boyut içinde en düşük seviyede katılım gösterilen soru 16’dır. Yöneticilere göre okulda yeniliği harekete geçiren doğal mekanizmalar daha fazla kullanılmaktadır.

Değişim isteği boyutuna ilişkin üçüncü madde (soru 17) olan ‘okul yöneticisi ve çalışanları yeni gelişmelere uyum sağlar’ ifadesine, yöneticilerin %87’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerde bu oranın daha düşük (%65) kaldığı saptanmıştır. Yöneticilerin yeni oluşan gelişmelere daha fazla uyum sağladıkları söylenebilir.

Değişim isteği boyutuna ilişkin dördüncü madde (soru 18) olan ‘okul çalışanlarının daha verimli çalışması desteklenmektedir’ ifadesine, öğretmenlerin %61’i çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, yöneticilerde ise bu oranın daha yüksek düzeyde (%90) olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin bu maddedeki çoğu zaman ve her zaman düzeyindeki oranı, aynı boyuttaki diğer maddelerle kıyaslanınca da en yüksektir. Yöneticilerin okullarında verimli çalışmayı destekledikleri söylenebilir.

Değişim boyutuna ilişkin beşinci madde (soru 19) olan ‘okul çalışanları verilen görevi yaparken sorgulama hakkına sahiptir’ ifadesine, yöneticilerin %81’i çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerde ise bu oranın daha düşük düzeyde (%47) kaldığı saptanmıştır. Yöneticilerin yapılan görevleri daha fazla sorguladıkları söylenebilir.

Değişim boyutuna ilişkin altıncı madde (soru 20) olan ‘okulda uygulanan prosedürler çalışmaları destekler şekilde yürütülür’ ifadesine, çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildiren yöneticilerin oranı %89 iken, öğretmenlerin oranı %53’tür. Okulda uygulanan prosedürlerin, yöneticilere göre okuldaki çalışmaları destekler biçimde yürütüldüğü söylenebilir.

Değişim boyutuna ilişkin yedinci madde (soru 21) olan ‘okul çalışanları yaptıkları hataları kabul etmektedirler’ ifadesine, yöneticilerin %62’sinin, öğretmenlerinse %43’nün çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirdiği saptanmıştır. Yöneticilerin öğretmenlere göre hatalarını daha fazla kabul ettikleri söylenebilir.

Değişim boyutuna ilişkin sekizinci madde (soru 22) olan ‘okul yöneticileri değişime açık bir örgütsel iklim oluşturmaya çabalar’ ifadesine, öğretmenlerin %49’unun çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, yöneticilerde ise bu oranın daha yüksek düzeyde (%79) olduğu saptanmıştır. Yöneticilerin değişime açık olmaya çabaladığı söylenebilir.

Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın ‘şevk (içtenlik)’ boyutuna ilişkin görüşleri

Ölçekte yirmi üç ve otuz üçüncü maddeler arasındaki bölümü kapsayan şevk boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin ayrıntıları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Şevk Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Madde	Pozisyon	Görüşler	Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	Toplam	$\bar{X}$	S
23	Yönetici	N	2	0	9	22	14	47	3.98	0.94
		%	4.3	0	19.1	46.8	29.8	100		
	Öğretmen	N	7	55	141	161	52	416	3.47	0.93
		%	1.7	13.2	33.9	38.7	12.5	100		
24	Yönetici	N	1	0	10	21	15	47	4.04	0.86
		%	2.1	0	21.3	44.7	31.9	100		
	Öğretmen	N	32	70	141	128	45	416	3.20	1.09
		%	7.7	16.8	33.9	30.8	10.8	100		
25	Yönetici	N	1	1	10	26	9	47	3.87	0.82
		%	2.1	2.1	21.3	55.3	19.1	100		
	Öğretmen	N	27	85	123	135	46	416	3.21	1.09
		%	6.5	20.4	29.6	32.5	11.1	100		
26	Yönetici	N	0	2	5	26	14	47	4.11	0.76
		%	0	4.3	10.6	55.3	29.8	100		
	Öğretmen	N	10	65	133	162	46	416	3.41	0.96
		%	2.4	15.6	32.0	38.9	11.1	100		
27	Yönetici	N	1	0	7	23	16	47	4.13	0.82
		%	2.1	0	14.9	48.9	34.0	100		
	Öğretmen	N	12	43	117	176	68	416	3.59	0.98
		%	2.9	10.3	28.1	42.3	16.3	100		
28	Yönetici	N	0	4	9	23	11	47	3.87	0.88
		%	0	8.5	19.1	48.9	23.4	100		
	Öğretmen	N	8	41	95	204	68	416	3.68	0.93
		%	1.9	9.9	22.8	49.0	16.3	100		
29	Yönetici	N	1	1	9	24	12	47	3.96	0.86
		%	2.1	2.1	19.1	51.1	25.5	100		
	Öğretmen	N	10	53	140	159	54	416	3.47	0.95
		%	2.4	12.7	33.7	38.2	13.0	100		
30	Yönetici	N	1	2	5	22	17	47	4.11	0.91
		%	2.1	4.3	10.6	46.8	36.2	100		
	Öğretmen	N	11	59	131	161	54	416	3.45	0.98
		%	2.6	14.2	31.5	38.7	13.0	100		
31	Yönetici	N	0	2	2	20	23	47	4.36	0.76
		%	0	4.3	4.3	42.6	48.9	100		
	Öğretmen	N	12	32	97	189	86	416	3.73	0.97
		%	2.9	7.7	23.3	45.4	20.7	100		
32	Yönetici	N	0	1	2	19	25	47	4.45	0.69
		%	0	2.1	4.3	40.4	53.2	100		
	Öğretmen	N	8	43	96	182	87	416	3.71	0.97
		%	1.9	10.3	23.1	43.8	20.9	100		
33	Yönetici	N	0	0	2	21	24	47	4.47	0.58
		%	0	0	4.3	44.7	51.1	100		
	Öğretmen	N	11	37	99	176	93	416	3.73	0.99
		%	2.6	8.9	23.8	42.3	22.4	100		
Boyut ortalaması					Yönetici				4.12	0.66
					Öğretmen				3.51	0.76

Şevk boyutuna ilişkin birinci madde (soru 23) olan ‘okul çalışanları, okuldaki iş yaşamının genel kalitesinin yüksek olduğuna inanırlar’ ifadesine, çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirenler yöneticilerin %77’si iken öğretmenlerin %51’idir. Yöneticiler tarafından daha belirgin bir şekilde okuldaki iş yaşamının kalitesinin yüksek olduğu fikrinin benimsendiği söylenebilir.

Şevk boyutuna ilişkin ikinci madde (soru 24) olan ‘okul çalışanları, yöneticilerin gerçekten kendi istekleriyle ilgilendiklerine inanırlar’ ifadesine, yöneticilerin %77’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde yanıt vermişlerdir. Öğretmenlerin ise bu boyuttaki diğer maddelerle kıyaslandığında görüş bildirdiği en düşük oran (%42) bu maddedir.

Şevk boyutuna ilişkin üçüncü madde (soru 25) olan ‘okul, çalışanların duygusal problemlerinin çözümünde destek olunur’ ifadesine, çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirenler öğretmenlerin %44’ü iken yöneticilerin %74’üdür. Bu bulgulara göre yöneticiler, duygusal problemlerin çözümünde belirgin bir şekilde destek olduğu düşüncesine hakimdir.

Şevk boyutuna ilişkin dördüncü madde (soru 26) olan ‘okulda ortaya çıkan problemlere örgüt kültürünü olumsuz etkilemeden çözüm bulunur’ ifadesine, yöneticilerin büyük çoğunluğu (%85) çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerde ise bu oranın yarıya (%50) eşit olduğu saptanmıştır. Yöneticilere göre okulda ortaya çıkan problemlerin, okul kültürünü olumsuz etkilemeden çözümlendiği söylenebilir.

Şevk boyutuna ilişkin beşinci madde (soru 27) olan ‘okul çalışanları bu örgüte ait olmaktan dolayı onur duyarlar’ ifadesine, çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirenler yöneticilerin %83’ü iken öğretmenlerin %59’udur. Çalıştığı örgüte ait olma fikrinin yöneticilerde daha belirgin olduğu söylenebilir.

Şevk boyutuna ilişkin altınca madde (soru 28) olan ‘okul çalışanları, okulun amaçlarına ulaşması için fazladan bir çaba sarf etmeye istek duyarlar’ ifadesine, yöneticilerin bu boyuttaki en düşük düzeyde oranı olan %72 ile çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirdiği saptanmıştır. Öğretmenlerde ise bu oranın daha düşük düzeyde (%65) kaldığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre, yönetici ve öğretmenlerin okulun amaçlara ulaşması için fazladan çaba sarf etmeye istekli olmada benzer davranışlar gösterdiği söylenebilir.

Şevk boyutuna ilişkin yedinci madde (soru 29) olan ‘okul çalışanları, okul içerisinde kendilerine mesleki gelişim fırsatlarının sağlanabileceği iyimserliği taşırlar’ ifadesine, çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirenler yöneticilerin %77’si iken öğretmenlerin %51’idir. Mesleki gelişim fırsatlarının sağlanabileceği iyimserliğinin yöneticilerde daha belirgin olduğu söylenebilir.

Şevk boyutuna ilişkin sekizinci madde (soru30) olan ‘okul yöneticileri, işlerini yapmaya ilişkin enerji ile olumlu yönde güdülenirler’ ifadesine, yöneticilerin %83’ü çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerde ise bu oranın daha düşük düzeyde (%52) kaldığı saptanmıştır.

Şevk boyutuna ilişkin dokuzuncu madde (soru 31) olan ‘okul yöneticileri işlerini yerine getirmeye istek duyarlar’ ifadesine, çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirenler yöneticilerin %92’si iken öğretmenlerin %76’sıdır. Öğretmenlerin gözünde bu boyutla ilgili en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri soru 31’dir.

Şevk boyutuna ilişkin onuncu madde (soru 32) olan ‘okul yöneticileri işlerine iyimser olarak yaklaşırlar’ ifadesine, yöneticilerin büyük çoğunluğu (%94) çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken bu oran öğretmenlerde daha düşük düzeyde (%65) kalmıştır.

Şevk boyutuna ilişkin on birinci madde (soru 33) olan ‘okul yöneticileri sorumluluklarını bilen bir model olmaktadır’ ifadesine, yöneticilerin tamamına yakını (%96)

çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirerek bu boyuttaki en yüksek orandaki maddeyi bu ifade olarak belirlemişlerdir. Öğretmenlerin ise %65'i bu ifadeye çoğu zaman ve her zaman düzeyinde yanıt vermişlerdir. Yöneticilerin bu boyutta en yüksek düzeyde katılım gösterdikleri soru 33'tür. Yöneticilerin birçoğu sorumluluklarını bilerek okuldaki çalışanlara iyi bir model olmaktadır.

Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın 'düzenleme ve uygunluk' boyutuna ilişkin görüşleri

Ölçekte otuz dört ve kırkinci maddeler arasındaki bölümü kapsayan düzenleme ve uygunluk boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin ayrıntıları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Düzenleme ve Uygunluk Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Madde	Pozisyon	Görüşler	Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	Toplam	$\bar{X}$	S
34	Yönetici	N	0	0	2	24	21	47	4.40	0.58
		%	0	0	4.3	5.1	44.7	100		
	Öğretmen	N	8	35	101	197	75	416	3.71	0.92
		%	1.9	8.4	24.3	47.4	18	100		
35	Yönetici	N	0	0	4	27	26	47	4.26	0.61
		%	0	0	8.5	57.4	34	100		
	Öğretmen	N	5	44	110	189	68	416	3.65	0.92
		%	1.2	10.6	16.4	45.4	16.3	100		
36	Yönetici	N	0	0	7	22	18	47	4.23	0.70
		%	0	0	14.9	46.8	38.3	100		
	Öğretmen	N	16	51	124	166	59	416	3.48	1.01
		%	3.8	12.3	29.8	39.9	14.2	100		
37	Yönetici	N	0	0	4	20	23	47	4.40	0.65
		%	0	0	8.5	42.6	48.9	100		
	Öğretmen	N	16	78	93	163	66	416	3.44	1.08
		%	3.8	18.8	22.4	39.2	15.9	100		
38	Yönetici	N	0	0	12	28	7	47	3.89	0.63
		%	0	0	25.5	59.6	14.9	100		
	Öğretmen	N	12	75	161	130	38	416	3.26	0.95
		%	2.9	18.0	38.7	31.2	9.1	100		
39	Yönetici	N	0	2	2	30	13	47	4.15	0.69
		%	0	4.3	4.3	63.8	27.7	100		
	Öğretmen	N	20	64	125	158	49	416	3.37	1.03
		%	4.8	15.4	30	38	11.8	100		
40	Yönetici	N	0	0	5	25	17	47	4.26	0.64
		%	0	0	10.6	53.2	36.2	100		
	Öğretmen	N	10	43	147	168	48	416	3.48	0.91
		%	2.4	10.3	35.3	40.4	11.5	100		
Boyut Ortalaması					Yönetici				3.23	0.47
					Öğretmen				3.49	0.71

Düzenleme ve uygunluk boyutuna ilişkin birinci madde (soru 34) olan ‘okulun örgüt yapısı çalışanların görevlerini gerçekleştirmeye uygundur’ ifadesine yöneticiler tamamına yakını (%96) çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirmekte, bu boyutta diğer maddelerle karşılaştırıldığında da en yüksek oranın yöneticiler açısından bu madde olduğu saptanmaktadır. Öğretmenlerin %64’ü çoğu zaman ve her zaman düzeyinde yanıtlar vermiştir. Yöneticilerin okulun örgüt yapısının, çalışanların görevlerini gerçekleştirmeye uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Düzenleme ve uygunluk boyutuna ilişkin ikinci madde (soru 35) olan ‘okulun öncelikleri ile yapılan çalışmalar tutarlıdır’ ifadesine, yöneticilerin %91’i ile öğretmenlerin %62’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirir. Yöneticilere göre okulun öncelikleriyle okulda yapılan çalışmaların tutarlı olduğu söylenebilir.

Düzenleme ve uygunluk boyutuna ilişkin üçüncü madde (soru 36) olan ‘okuldaki çalışma süreci çalışanların performansını desteklemektedir’ ifadesine yöneticilerin %85’i çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerde ise bu oranın %54’te kaldığı saptanmıştır. Yöneticilere göre, okuldaki çalışma sürecinin performansı desteklediği düşüncesi belirgin şekilde görülmektedir.

Düzenleme ve uygunluk boyutuna ilişkin dördüncü madde (soru 37) olan ‘okuldaki bilişim sistemleri ve araçları çalışanların işlerini etkili bir şekilde yapmaları için yeterlidir’ ifadesine, öğretmenlerin %55’i yöneticilerin %92’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirmektedir. Yöneticilere göre, bilişim sistemleri kullanımı çalışanların işlerini daha etkili şekilde yapması için yeterlidir.

Düzenleme ve uygunluk boyutuna ilişkin beşinci madde (soru 38) olan ‘öğrenci, veli ve öğretmen ortak değerlere sahiptir’ ifadesine hem yöneticiler hem de öğretmenler bu

boyutun en düşük düzeyde görüşünü bildirmiştir. Yöneticilerin %65'i öğretmenlerin %40'ı çoğu zaman ve her zaman düzeyinde bu maddeyi yanıtlamıştır. Hem yönetici hem de öğretmenlere göre bu boyutta en az düzeyde katılım gösterdikleri soru 38'dir. Yönetici ve öğretmenler; veli, öğrenci ve öğretmenin ortak değerler sahip olduğu düşüncesine çoğunlukla katılmamaktadır.

Düzenleme ve uygunluk boyutuna ilişkin altıncı madde (soru 39) olan 'okul çalışanlarına sorumlulukları dengeli dağıtır' ifadesine, yöneticilerin büyük çoğunluğu (%95) her zaman ve çoğu zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerde ise bu oranın daha düşük düzeyde (%50) olduğu saptanmıştır. Okul çalışanlarına sorumluluğun dengeli dağıtıldığı fikrine katılım yöneticilerde belirgin şekilde görülmektedir.

Düzenleme ve uygunluk boyutuna ilişkin yedinci madde (soru 40) olan 'okulda verilen görevler koordineli çalışmayı destekler' ifadesine, yöneticilerin %89'u, öğretmenlerin %52'si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirmiştir. Yöneticilerde, okulda verilen görevlerin koordineli çalışma ile yapılması fikrinin daha belirgin olduğu söylenebilir.

Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın 'bilginin yayılması' boyutuna ilişkin görüşleri

Ölçekte kırk bir ve kırk yedinci maddeler arasında kalan bölümü kapsayan bilginin yayılması boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ayrıntılı Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Bilginin Yayılması Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Madde	Pozisyon	Görüşler	Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	Toplam	$\bar{X}$	S
41	Yönetici	N	1	2	5	26	13	47	4.02	0.87
		%	2.1	4.3	10.6	55.3	27.7	100		
	Öğretmen	N	7	35	107	204	63	416	3.68	0.89
		%	1.7	8.4	25.7	49.0	15.1	100		

Tablo 20'nin Devamı

42	Yönetici	N	1	1	1	19	25	47	4.40	0.83
		%	2.1	2.1	2.1	40.4	53.2	100		
	Öğretmen	N	12	40	95	180	89	416	3.70	1.00
		%	2.9	9.6	22.8	43.3	21.4	100		
43	Yönetici	N	1	1	2	23	20	47	4.28	0.83
		%	2.1	2.1	4.3	48.9	42.6	100		
	Öğretmen	N	7	39	120	174	76	416	3.66	0.94
		%	1.7	9.4	28.8	41.8	18.3	100		
44	Yönetici	N	1	0	2	22	22	47	4.36	0.76
		%	2.1	0	4.3	46.8	46.8	100		
	Öğretmen	N	6	44	103	180	83	416	3.70	0.95
		%	1.4	10.6	24.8	43.3	20.0	100		
45	Yönetici	N	1	0	3	22	21	47	4.32	0.78
		%	2.1	0	6.4	46.8	44.7	100		
	Öğretmen	N	11	39	125	166	75	416	3.61	0.97
		%	2.6	9.4	30.0	39.9	18.0	100		
46	Yönetici	N	0	1	9	21	16	47	4.11	0.79
		%	0	2.1	19.1	44.7	34.0	100		
	Öğretmen	N	21	59	135	143	58	416	3.38	1.05
		%	5	14.2	32.5	34.4	13.9	100		
47	Yönetici	N	0	2	3	22	20	47	4.28	0.77
		%	0	4.3	6.4	46.8	42.6	100		
	Öğretmen	N	20	54	137	149	56	416	3.40	1.03
		%	4.8	13.0	32.9	35.8	13.5	100		
Boyut Ortalaması					Yönetici				4.25	0.69
					Öğretmen				3.59	0.80

Bilginin yayılması boyutuna ilişkin birinci madde (soru 41) olan ‘okul çalışanlarının bilgilerini birbirleriyle paylaştıkları doğal bir süreç vardır’ ifadesine, yöneticilerin %83’ü öğretmenlerin %64’ü çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu bulgulara göre, yöneticilere göre okul çalışanları bilgilerini birbirleriyle paylaştıkları düşüncesi daha belirgin bir şekilde görülmektedir.

Bilginin yayılması boyutuna ilişkin ikinci madde (soru 42) olan ‘okul yöneticileri çalışanların bilgilerine ve eğitimlerine saygı göstermektedir’ ifadesine, yöneticilerin büyük çoğunluğu (%94) çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerin daha düşük (%78) oranda kaldıkları saptanmıştır.

Bilginin yayılması boyutuna ilişkin üçüncü madde (soru 43) olan ‘okul ortamı, çalışanların bilgilerini ve öğrendiklerini paylaşma fikrine izin veren açık bir kültür yapısına sahiptir’ ifadesine, yöneticilerin %92’si, öğretmenlerin %60’ı çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu bulgulara göre yöneticilerde, okul çalışanlarının bilgilerini ve öğrendiklerini birbirleriyle paylaşma fikrine izin veren bir örgüt yapısı düşüncesi daha belirgindir.

Bilginin yayılması boyutuna ilişkin dördüncü madde (soru 44) olan ‘okul yöneticileri, elde ettiği bilgileri öğrenci, veli, öğretmen gelişimi için paylaşmaktadır’ ifadesine, öğretmenlerin %63’ü çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, yöneticilerin daha yüksek oranda (%94) olduğu saptanmıştır. Araştırma verilerine göre, yöneticilerin öğrenci, veli ve öğretmen gelişimi için bilgi paylaşımında aktif oldukları söylenebilir.

Bilginin yayılması boyutuna ilişkin beşinci madde (soru 45) olan ‘okulda, eğitimle ilişkili olan son araştırma sonuçları okulu geliştirme yönünde kullanılır’ ifadesine yöneticilerin %92’si, öğretmenlerin % 58’i çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirmiştir. Bu bulgulara göre, yöneticilerin son araştırma sonuçlarını takip ederek bunları okulun gelişiminde kullandıkları söylenebilir.

Bilginin yayılması boyutuna ilişkin altıncı madde (soru 46) olan ‘okul yöneticileri, çalışanların gelişimlerini destekleyecek programları başlatır’ ifadesine hem yöneticiler hem de öğretmenler bu boyuttaki diğer maddelere kıyasla en düşük oranda görüş bildirmiştir. Yöneticilerin %79’u ile öğretmenlerin %48’i çoğu zaman ve her zaman düzeyinde yanıt vermiştir.

Bilginin yayılması boyutuna ilişkin yedinci madde (soru 47) olan ‘okul yöneticileri, çalışanların bireysel becerilerini tam olarak kavrayarak takdir ederler’ ifadesine, yöneticilerin büyük çoğunluğu (%89) çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerin

ise daha düşük oranda (%49) kaldıkları saptanmıştır. Okul yöneticilerinin okulda çalışanların özelliklerini bilmesi ve onları takdir etmesi, okuldaki etkiliği ve çalışanlarda performansı arttırmaktadır.

Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın ‘performans baskısı’ boyutuna ilişkin görüşleri

Ölçekte kırk sekiz ve elli dördüncü maddeler arasındaki bölümü kapsayan performans baskısı boyutuna ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerinin ayrıntıları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Performans Baskısı Boyutuna İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Madde	Pozisyon	Görüşler	Hiçbir Zaman	Çok Az	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman	Toplam	$\bar{X}$	S
48	Yönetici	N	0	1	5	28	13	47	4.13	0.68
		%	0	2.1	10.6	59.6	27.7	100		
	Öğretmen	N	2	43	98	213	60	416	3.69	
		%	0.5	10.3	23.6	51.2	14.4	100		
49	Yönetici	N	0	1	5	27	14	47	4.15	0.69
		%	0	2.1	10.6	57.4	29.8	100		
	Öğretmen	N	12	62	151	138	53	416	3.38	
		%	2.9	14.9	36.3	33.2	12.7	100		
50	Yönetici	N	0	1	6	25	15	47	4.15	0.72
		%	0	2.1	12.8	53.2	31.9	100		
	Öğretmen	N	32	94	122	121	47	416	3.14	
		%	7.7	22.6	29.3	29.1	11.3	100		
51	Yönetici	N	0	2	11	21	13	47	3.96	0.83
		%	0	4.3	23.4	44.7	27.7	100		
	Öğretmen	N	56	92	116	106	46	416	2.99	
		%	13.5	22.1	27.9	25.5	11.1	100		
52	Yönetici	N	0	2	6	29	10	47	4.00	0.72
		%	0	4.3	12.8	61.7	21.3	100		
	Öğretmen	N	32	75	134	128	47	416	3.20	
		%	7.7	18.0	32.2	30.8	11.3	100		
53	Yönetici	N	0	1	6	26	14	47	4.13	0.71
		%	0	2.1	12.8	55.3	29.8	100		
	Öğretmen	N	7	42	109	197	61	416	3.63	
		%	1.7	10.1	26.2	47.4	14.7	100		
54	Yönetici	N	3	5	11	24	4	47	3.45	1.02
		%	6.4	10.6	23.4	51.1	8.5	100		
	Öğretmen	N	84	97	110	106	19	416	2.71	
		%	20.2	23.3	26.4	25.5	4.6	100		
Boyut Ortalaması					Yönetici				3.99	0.55
					Öğretmen				3.25	0.82

Performans baskısı boyutuna ilişkin birinci madde (soru 48) olan ‘okul çalışanları, onlardan beklenen katkıların neler olduğu konusunda açık bir fikre sahiptir’ ifadesine, yöneticilerin büyük bir çoğunluğu (%87) çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerde ise bu oranın daha düşük düzeyde (%66) kaldığı saptanmıştır. Bu bulgulara göre, çalışanların kendilerinden beklenen katkıların neler olduğu konusunda yöneticilerin daha fazla fikre sahip olduğu söylenebilir.

Performans baskısı boyutuna ilişkin ikinci madde (soru49) olan ‘okul yöneticileri, çalışanlara performans beklentileri hakkında düzenli bilgi vermektedirler’ ifadesine, yöneticilerin %87’si öğretmenlerin %46’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirmiştir.

Performans baskısı boyutuna ilişkin üçüncü madde (soru 50) olan ‘okul yöneticileri, verimsiz çalışanların performans problemlerini çözmeye çaba harcarlar’ ifadesine, yöneticilerin %85’, çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerde bu oranının yarısında altında (%40) kaldığı saptanmıştır.

Performans baskısı boyutuna ilişkin dördüncü madde (soru 51) olan ‘okul yöneticileri, başarısız olan öğretmenleri hizmet içi eğitim almaları konusunda desteklemektedir’ ifadesine öğretmenlerin %37’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, yöneticilerde bu oranın daha yüksek olduğu (%72) görülmektedir

Performans baskısı boyutuna ilişkin beşinci madde (soru 52) olan ‘okul çalışanları, kendi performanslarını ve katkılarını bilme konusunda dönüt almaktadırlar’ ifadesine, yöneticilerin %83’ü öğretmenlerin %32’si çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirmiştir.

Performans baskısı boyutuna ilişkin altıncı madde (soru 53) olan ‘okul çalışanları, okul başarısında yaptıkları işlerin faydası olup olmadığını hissederler’ ifadesine, yöneticilerin

%85'i çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerde bu oranında daha düşük (%62) kaldığı saptanmıştır. Yöneticilerin okul başarısında katkılarının olduğu konusunda öğretmenlere göre, açık bir fikre sahip olduğu söylenebilir.

Performans baskısı boyutuna ilişkin yedinci madde (soru 54) olan 'okul çalışanları, emeklerinin karşılığını işte gösterdikleri performansa göre belirlendiğine inanırlar' ifadesine yöneticilerin %60'ı, öğretmenlerin %30'u çoğu zaman ve her zaman düzeyinde görüş bildirmektedir. Bu madde gerek performans baskısı boyutunda gerekse tüm örgütsel zekâ boyutlarında en düşük oranda yanıtlanan maddedir. Performans baskısı boyutlarında yönetici ve öğretmenlerin görüş düzeyleri arasında büyük farklar görülmektedir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, örgütsel zekânın boyutları ile ilgili görüşleri arasındaki farklara ilişkin t-testi sonuçlarına ayrı ayrı her bir boyutta yer verilmiştir.

Tablo 22

Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Stratejik Vizyon' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	P
Bayan	266	3.52	0.76	461	-1.328	0.185
Bay	197	3.62	0.79			

p<0.05

Tablo 22'de görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin 'stratejik vizyon' yeteneklerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir [$t_{(461)} = -1.328$; $p > 0.05$]. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak stratejik vizyon yeterliliklerine ilişkin

yönetici ve öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre belirgin biçimde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 23

Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Kader Ortaklığı’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Bayan	266	3.79	0.70	461	-2.468	0.014*
Bay	197	3.95	0.65			
p<0.05					*Anlamli fark vardır.	

Tablo 23’de görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin ‘kader ortaklığı’ yeteneklerine ilişkin cinsiyet değişkenine göre görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir [$t_{(461)} = -2.468$; $p < 0.05$]. Cinsiyet değişkenine göre ‘kader ortaklığı’ boyutuna ilişkin görüşleri, bay yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X}=3.95$), bayan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3.79$) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle, bay yönetici ve öğretmenlerin, bayan yönetici ve öğretmenlere oranla kader ortaklığı yeterliliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 24

Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Değişim İsteği’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Bayan	266	3.43	0.76	461	-2.347	0.019*
Bay	197	3.59	0.75			
p<0.05					*Anlamli fark vardır.	

Tablo 24’te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin ‘değişim isteği’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)} = -2.347$; $p < 0.05$]. ‘değişim isteği’ boyutuna ilişkin bay yönetici ve öğretmenlerin görüşleri

($\bar{X}=3.59$), bayan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine ($\bar{X}=3.43$) göre daha olumludur. Görüşler arası anlamlı farktan hareketle, yönetici ve öğretmenlerden cinsiyet değişkenine göre bay olanların bayanlara göre değişim isteği boyutu yeterliliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 25

Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Şevk’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Bayan	266	3.49	0.78	461	-2.774	0.006*
Bay	197	3.69	0.76			
p<0.05					*Anlamlı fark vardır.	

Tablo 25’te görüldüğü gibi cinsiyet değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin ‘şevk (içtenlik)’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)} = -2.774$; $p<0.05$]. ‘şevk’ boyutuna ilişkin bay yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 3.69$), bayan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X}=3.49$) daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle, yönetici ve öğretmenlerden cinsiyet değişkenine göre bay olanların bayanlara olanlara göre şevk boyutu yeterliliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 26

Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Düzenleme ve Uygunluk’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Bayan	266	3.47	0.72	461	-2.979	0.003*
Bay	197	3.68	0.72			
p<0.05					*Anlamlı fark vardır.	

Tablo 26’da görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ‘düzenleme ve uygunluk’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)} = -2.979$; $p<0.05$]. ‘düzenleme ve uygunluk’ boyutuna ilişkin bay yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} = 3.68$), bayan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre ($\bar{X} =$

3.47) daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle, yönetici ve öğretmenlerden cinsiyet değişkenine göre bay olanların bayanlara oranla düzenleme ve uygunluk boyutu yeterliliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 27

Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Bilginin Yayılması’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Bayan	266	3.60	0.82	461	-1.743	0.082
Bay	197	3.73	0.81			

p<0.05

Tablo 27’de görüldüğü gibi bay ve bayan iş görenlerin ‘bilginin yayılması’ boyutuna ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(461)} = -1.743$; $p > 0.05$]. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak bilginin yayılması yeterliliklerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre belirgin biçimde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 28

Cinsiyet Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Performans Baskısı’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Bayan	266	3.26	0.81	461	-2.038	0.042*
Bay	197	3.41	0.85			

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 28’de görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre ‘performans baskısı’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)} = -2.038$; $p < 0.05$]. Yönetici ve öğretmenlerden bay olanların görüşlerinin ($\bar{X} = 3.41$), bayan

olanların görüşlerine ($\bar{X} = 3.26$) göre performans baskısı boyutunda daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Okulun Bağlı Olduğu Kurum Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin okulun bağlı olduğu kurum türü değişkenine göre örgütsel zekâ yeterliliklerine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 29

Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Stratejik Vizyon’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Resmi	426	3.55	0.78	461	-1.013	0.311
Özel	37	3.69	0.65			

p<0.05

Tablo 29’da görüldüğü gibi resmi ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin ‘stratejik vizyon’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(461)} = -1.013$; $p > 0.05$]. Araştırma bulgularına göre stratejik vizyon yeterliliklerine ilişkin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerin okulun bağlı olduğu kurum türü değişkenine göre belirgin biçimde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 30

Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Kader Ortaklığı’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Resmi	426	3.84	0.68	461	-1.967	0.050
Özel	37	4.07	0.66			

p<0.05

Tablo 30’da görüldüğü gibi resmi ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin ‘kader ortaklığı’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık

göstermemektedir [$t_{(461)} = -1.967$; $P=0.05$]. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak kader ortaklığı yeterliliklerine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin kurum türü değişkenine göre belirgin biçimde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 31

Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Değişim İsteği' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Resmi	426	3.47	0.76	461	-2.599	0.010*
Özel	37	3.81	0.64			

$p<0.05$

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 31’de görüldüğü gibi resmi ortaöğretim okulları ile özel ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ‘değişim isteği’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)} = -2.599$; $p<0.05$]. Özel ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin değişim isteği boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.81$), resmi ortaöğretim okullardakilerin görüşlerine ($\bar{X}=3.47$) göre daha olumludur. Görüşler arası anlamlı farktan hareketle, özel ortaöğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin, resmi ortaöğretim okulundakilere oranla değişim isteği yeterliliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 32

Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Şevk' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Resmi	426	3.56	0.77	461	-1.061	0.289
Özel	37	3.70	0.82			

$p<0.05$

Tablo 32’de görüldüğü gibi resmi ve özel ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin ‘şevk’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir

$[t_{(461)} = -1.061; p > 0.05]$. Araştırma bulgularına göre kurum türü değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin şevk yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 33

Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Düzenleme ve Uygunluk' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Resmi	426	3.55	0.73	461	-1.444	0.150
Özel	37	3.73	0.71			

$p < 0.05$

Tablo 33'te görüldüğü gibi resmi ve özel ortaöğretim okullardaki yönetici ve öğretmenlerin 'düzenleme ve uygunluk' boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir $[t_{(461)} = -1.444; p > 0.05]$. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak düzenleme ve uygunluk yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin kurum türü değişkenine göre belirgin biçimde farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 34

Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Bilginin Yayılması' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Resmi	426	3.64	0.82	461	-1.103	0.270
Özel	37	3.80	0.75			

$p < 0.05$

Tablo 34'te görüldüğü gibi resmi ve özel ortaöğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin 'bilginin yayılması' boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir $[t_{(461)} = -1.444; p > 0.05]$. Araştırma bulgularına göre kurum türü değişkenine göre yönetici ve öğretmenlerin bilginin yayılması yeterliğine ilişkin görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Tablo 35

Okulun Bağlı Olduğu Kurum Türü Değişkeninde Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Performans Baskısı' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Resmi	426	3.32	0.82	461	-0.393	0.695
Özel	37	3.37	0.94			

p<0.05

Tablo 35'te görüldüğü gibi resmi ve özel ortaöğretim okullarındaki iş görenlerin 'performans baskısı' boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$t_{(461)} = -0.393$; $p > 0.05$]. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak performans baskısı yeterliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinin kurum türü değişkenine göre belirgin biçimde farklılaşmadığı söylenebilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın Boyutlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin okuldaki pozisyon değişkenine göre örgütsel zekânın yeterliklerine ilişkin t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 36

Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Stratejik Vizyon' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Pozisyon	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yönetici	47	4.16	0.62	461	5.761	.000*
Öğretmen	416	3.50	0.76			

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 36'da görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin 'stratejik vizyon' boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)} = 5.761$; $p < 0.05$]. Yöneticilerin 'stratejik vizyon' boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X}=4.16$), öğretmen görüşlerine ($\bar{X}=3.50$) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle yöneticilerin, öğretmenlere oranla stratejik vizyon yeterliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 37

Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Kader Ortaklığı' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Pozisyon	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yönetici	47	4.20	0.64	461	3.671	.000*
Öğretmen	416	3.82	0.68			
p<0.05					*Anlamli fark vardır.	

Tablo 37'de görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin 'kader ortaklığı' boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)} = 3.671$; $p < 0.05$]. Yöneticilerin 'kader ortaklığı' boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X}=4.20$), öğretmen görüşlerine ($\bar{X}=3.82$) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle yöneticilerin, öğretmenlere oranla kader ortaklığı yeterliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 38

Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Değişim İsteği' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Pozisyon	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yönetici	47	4.10	0.61	461	5.981	.000*
Öğretmen	416	3.43	0.74			
p<0.05					*Anlamli fark vardır.	

Tablo 38'de görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin 'değişim isteği' boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)} = 5.981$; $p < 0.05$]. Yöneticilerin 'değişim isteği' boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X}=4.10$), öğretmen görüşlerine ($\bar{X}=3.43$) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle yöneticilerin, öğretmenlere oranla değişim isteği yeterliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 39

Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Şevk' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Pozisyon	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yönetici	47	4.12	0.66	461	5.248	.000*
Öğretmen	416	3.51	0.76			
p<0.05					*Anlamli fark vardır.	

Tablo 39’da görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin ‘şevk’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)}= 5.248$; $p<0.05$]. Yöneticilerin ‘şevk’ boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X}=4.12$), öğretmen görüşlerine ($\bar{X}=3.51$) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle yöneticilerin, öğretmenlere oranla şevk yeterliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 40

Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Düzenleme ve Uygunluk’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Pozisyon	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yönetici	47	4.23	0.47	461	6.975	.000*
Öğretmen	416	3.49	0.71			

$p<0.05$

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 40’da görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin ‘düzenleme ve uygunluk’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)}= 6.975$; $p<0.05$]. Yöneticilerin ‘düzenleme ve uygunluk’ boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X}=4.23$), öğretmen görüşlerine ($\bar{X}=3.49$) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle yöneticilerin, öğretmenlere oranla düzenleme ve uygunluk yeterliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 41

Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Bilginin Yayılması’ Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Pozisyon	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yönetici	47	4.25	0.69	461	5.432	.000*
Öğretmen	416	3.59	0.80			

$p<0.05$

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 41’de görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin ‘bilginin yayılması’ boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)}=5.432$; $p<0.05$]. Yöneticilerin ‘bilginin yayılması’ boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X}=4.25$), öğretmen görüşlerine ($\bar{X}=3.59$) göre

daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle, yöneticilerin, öğretmenlere oranla bilginin yayılması yeterliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Tablo 42

Okuldaki Pozisyon Değişkenine Göre Yönetici ve Öğretmenlerin 'Performans Baskısı' Boyutuna İlişkin t-Testi Sonuçları

Pozisyon	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Yönetici	47	3.99	0.55	461	6.070	.000*
Öğretmen	416	3.25	0.82			

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 42'de görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin 'performans baskısı' boyutuna ilişkin görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(461)}=6.070$; $p<0.05$]. Yöneticilerin 'performans baskısı' boyutuna ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.99$), öğretmen görüşlerine ($\bar{X}=3.25$) göre daha olumludur. Görüşler arasındaki anlamlı farktan hareketle yöneticilerin, öğretmenlere oranla performans baskısı yeterliklerinin daha olumlu görüldüğü söylenebilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farkları

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin çalıştıkları okul türü değişkenine göre, örgütsel zekâ boyutları ile ilgili görüşleri arasındaki farklara ilişkin varyans analizi sonuçları her bir boyut için ayrı şekilde verilmiştir.

Tablo 43

Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Stratejik Vizyon' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Anadolu lisesi	177	3.49	0.78
Fen lisesi	39	3.78	0.71
Öğretmen lisesi	30	3.30	0.80
Güzel sanatlar lisesi	20	3.21	0.48
Kız meslek lisesi	33	3.69	0.79
İmam hatip lisesi	26	3.34	0.78
Ticaret meslek lisesi	35	3.33	0.66
Endüstri meslek lisesi	72	3.92	0.74
Sağlık meslek lisesi	20	3.61	0.79
Diğer lise türleri	11	3.82	0.67

Tablo 43'ün devamı

Stratejik vizyon	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	ANOVA		f	p
			sd	Kareler ortalaması		
	Gruplar arası	20.641	9	2.293	4.087	.000*
	Grup içi	254.191	453	0.561		
	Toplam	274.832	462			

p<0.05 *Anlamlı fark vardır.

Tablo 43 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin örgütsel zekânın 'stratejik vizyon' boyutuna ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(9-453)}=4.087$; $p<0.05$]. Okul türlerine göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, endüstri meslek lisesinde ($\bar{X}=3.92$), diğer lise türlerinde ($\bar{X}=3.82$) ve fen lisesinde ($\bar{X}=3.78$) çalışanların stratejik vizyonu diğer lise türlerine oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Kız meslek lisesi ($\bar{X}=3.69$), sağlık meslek lisesi ($\bar{X}=3.61$) ve Anadolu lisesinde ($\bar{X}=3.49$) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; imam hatip lisesi ($\bar{X}=3.34$), ticaret lisesi ($\bar{X}=3.33$), öğretmen lisesi ($\bar{X}=3.30$) ve son olarak da güzel sanatlar lisesine ($\bar{X}=3.21$) göre ise stratejik vizyonu daha olumlu gördüklerini saptanmıştır.

Tablo 44

Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Kader ortaklığı' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Anadolu lisesi	177	3.85	0.65
Fen lisesi	39	4.04	0.64
Öğretmen lisesi	30	3.77	0.59
Güzel sanatlar lisesi	20	3.80	0.57
Kız meslek lisesi	33	3.91	0.69
İmam hatip lisesi	26	3.46	0.81
Ticaret meslek lisesi	35	3.54	0.75
Endüstri meslek lisesi	72	4.05	0.70
Sağlık meslek lisesi	20	3.93	0.57
Diğer lise türleri	11	4.05	0.68

Kader ortaklığı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	ANOVA		f	p
			sd	Kareler ortalaması		
	Gruplar arası	12.771	9	1.419	3.155	0.001*
	Grup içi	203.759	453	0.450		
	Toplam	216.530	462			

p<0.05 *Anlamlı fark vardır.

Tablo 44 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel zekânın ‘kader ortaklığı’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(9-453)}=3.155$; $p<0.05$]. Okul türlerine göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, endüstri meslek lisesinde ($\bar{X}=4.05$), diğer lise türlerinde ($\bar{X}=4.05$) ve fen lisesinde ($\bar{X}=4.04$) çalışanların kader ortaklığı diğer lise türlerine oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Sağlık meslek lisesi ($\bar{X}=3.93$), kız meslek lisesi ($\bar{X}=3.91$) ve Anadolu lisesinde ($\bar{X}=3.85$) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}=3.80$), öğretmen lisesi ($\bar{X}=3.77$), ticaret lisesi ($\bar{X}=3.54$) ve son olarak da imam hatip lisesine ($\bar{X}=3.46$) göre kader ortaklığına ilişkin daha yüksek beklenti içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 45

Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Değişim İsteği’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Anadolu lisesi	177	3.46	0.75			
Fen lisesi	39	3.78	0.71			
Öğretmen lisesi	30	3.43	0.70			
Güzel sanatlar lisesi	20	3.17	0.60			
Kız meslek lisesi	33	3.53	0.87			
İmam hatip lisesi	26	3.20	0.77			
Ticaret meslek lisesi	35	3.02	0.68			
Endüstri meslek lisesi	72	3.79	0.75			
Sağlık meslek lisesi	20	3.72	0.57			
Diğer lise türleri	11	3.76	0.58			
ANOVA						
Değişim isteği	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	23.667	9	2.630	4.906	.000*
	Grup içi	242.785	453	0.536		
	Toplam	266.451	462			

$p<0.05$

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 45 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel zekânın ‘değişim isteği’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkeni

bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(9-453)}=4.906$; $p<0.05$]. Okul türlerine göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, endüstri meslek lisesinde ($\bar{X}=3.79$), fen lisesinde ($\bar{X}=3.78$) ve diğer lise türlerinde ($\bar{X}=3.76$) çalışanların değişim isteği diğer lise türlerine oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Sağlık meslek lisesi ($\bar{X}=3.72$), kız meslek lisesi ($\bar{X}=3.53$) ve Anadolu lisesinde ($\bar{X}=3.46$) görev yapan öğretmen ve yöneticilerin; öğretmen lisesi ($\bar{X}=3.43$), imam hatip lisesi ($\bar{X}=3.20$), güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}=3.17$) ve son olarak da ticaret lisesine ($\bar{X}=3.02$) göre değişim isteğine ilişkin daha yüksek beklenti içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 46

Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘şevk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Anadolu lisesi	177	3.58	0.75			
Fen lisesi	39	3.77	0.70			
Öğretmen lisesi	30	3.64	0.68			
Güzel sanatlar lisesi	20	3.36	0.53			
Kız meslek lisesi	33	3.58	0.85			
İmam hatip lisesi	26	3.22	0.99			
Ticaret meslek lisesi	35	3.15	0.78			
Endüstri meslek lisesi	72	3.79	0.75			
Sağlık meslek lisesi	20	3.56	0.72			
Diğer lise türleri	11	3.88	0.75			
ANOVA						
Şevk	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	16.183	9	1.798	3.126	0.001*
	Grup içi	260.567	453	0.575		
	Toplam	276.750	462			
p<0.05				*Anlamlı fark vardır.		

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 46 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel zekânın ‘şevk’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(9-453)}=3.126$; $p<0.05$]. Okul türlerine göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, diğer lise türü grubunda ($\bar{X}=3.88$), endüstri meslek lisesinde ($\bar{X}=3.79$) ve fen lisesinde

($\bar{X}=3.77$) çalışanlarda şevkin diğer lise türlerine oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Öğretmen lisesi ($\bar{X}=3.64$), Anadolu lisesi ($\bar{X}=3.58$) ve kız meslek lisesinde ($\bar{X}=3.58$) görev yapan öğretmen ve yöneticileri, sağlık meslek lisesi ($\bar{X}=3.56$), güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}=3.36$), imam hatip lisesi ($\bar{X}=3.22$) ve son olarak da ticaret lisesine ($\bar{X}=3.15$) göre şevke ilişkin daha yüksek beklenti içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 47

Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Düzenleme ve uygunluk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Anadolu lisesi	177	3.59	0.67			
Fen lisesi	39	3.77	0.73			
Öğretmen lisesi	30	3.48	0.68			
Güzel sanatlar lisesi	20	3.19	0.57			
Kız meslek lisesi	33	3.59	0.72			
İmam hatip lisesi	26	3.36	0.86			
Ticaret meslek lisesi	35	3.09	0.80			
Endüstri meslek lisesi	72	3.73	0.76			
Sağlık meslek lisesi	20	3.61	0.60			
Diğer lise türleri	11	3.88	0.61			
ANOVA						
Düzenleme ve uygunluk	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	17.177	9	1.909	3.812	.000*
	Grup içi	226.830	453	0.501		
	Toplam	244.007	462			

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 47 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel zekânın ‘düzenleme ve uygunluk’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(9-453)}=3.812$; $p<0.05$]. Okul türlerine göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, diğer lise türü grubunda ($\bar{X}=3.88$), fen lisesinde ($\bar{X}=3.77$) ve endüstri meslek lisesinde ($\bar{X}=3.73$) çalışanlarda düzenleme ve uygunluğun diğer lise türlerine oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Sağlık meslek lisesi ($\bar{X}=3.61$), kız meslek lisesi ($\bar{X}=3.59$) ve Anadolu lisesinde ($\bar{X}=3.59$) görev yapan öğretmen ve yöneticileri, öğretmen

lisesi ($\bar{X}=3.48$), imam hatip lisesi ($\bar{X}=3.36$), güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}=3.19$) ve son olarak da ticaret lisesine ($\bar{X}=3.09$) göre düzenleme ve uygunluğa ilişkin daha yüksek beklenti içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 48

Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Bilginin yayılması’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Anadolu lisesi	177	3.46	0.77			
Fen lisesi	39	3.92	0.72			
Öğretmen lisesi	30	3.55	0.90			
Güzel sanatlar lisesi	20	3.55	0.58			
Kız meslek lisesi	33	3.77	0.84			
İmam hatip lisesi	26	3.34	0.91			
Ticaret meslek lisesi	35	3.20	0.96			
Endüstri meslek lisesi	72	3.87	0.81			
Sağlık meslek lisesi	20	3.56	0.66			
Diğer lise türleri	11	4.09	0.61			
ANOVA						
Bilginin yayılması	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	19.038	9	2.115	3.317	0.001*
	Grup içi	288.862	453	0.638		
	toplam	307.900	462			
p<0.05				*Anlamlı fark vardır.		

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 48 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel zekânın ‘bilginin yayılması’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(9-453)}=3.317$; $p<0.05$]. Okul türlerine göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, diğer lise türü grubunda ($\bar{X}=4.09$), fen lisesinde ($\bar{X}=3.92$) ve endüstri meslek lisesinde ($\bar{X}=3.87$) çalışanlarda bilginin yayılması diğer lise türlerine oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Kız meslek lisesi ($\bar{X}=3.77$), anadolu lisesi ($\bar{X}=3.46$) ve sağlık meslek lisesinde ($\bar{X}=3.56$) görev yapan öğretmen ve yöneticileri, öğretmen lisesi ($\bar{X}=3.55$),

güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}=3.55$), imam hatip lisesi ($\bar{X}=3.34$) ve son olarak da ticaret lisesine ($\bar{X}=3.20$) göre bilginin yayılmasına ilişkin daha yüksek beklenti içinde oldukları söylenebilir.

Tablo 49

Yönetici ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Performans Baskısı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Anadolu lisesi	177	3.22	0.81			
Fen lisesi	39	3.48	0.80			
Öğretmen lisesi	30	3.25	0.79			
Güzel sanatlar lisesi	20	3.14	0.49			
Kız meslek lisesi	33	3.55	0.80			
İmam hatip lisesi	26	2.91	0.82			
Ticaret meslek lisesi	35	2.97	0.99			
Endüstri meslek lisesi	72	3.72	0.78			
Sağlık meslek lisesi	20	3.47	0.69			
Diğer lise türleri	11	3.57	0.77			
ANOVA						
Performans baskısı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	26.935	9	2.993	4.655	.000*
	Grup içi	291.215	453	0.643		
	Toplam	318.151	462			
p<0.05				*Anlamlı fark vardır.		

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 49 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin, örgütsel zekânın ‘performans baskısı’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında okul türü değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(9-453)}=4.655$; $p<0.05$]. Okul türlerine göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, endüstri meslek lisesinde ($\bar{X}=3.72$), diğer lise türleri grubunda ($\bar{X}=3.57$) ve kız meslek lisesinde ($\bar{X}=3.55$) çalışanlarda performans baskısı diğer lise türlerine oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Fen lisesi ($\bar{X}=3.48$), sağlık meslek lisesi ($\bar{X}=3.47$) ve güzel sanatlar lisesinde ($\bar{X}=3.14$) görev yapan öğretmen ve yöneticileri, öğretmen lisesi ($\bar{X}=3.25$), Anadolu lisesi ($\bar{X}=3.22$), ticaret lisesi ($\bar{X}=2.97$) ve son olarak da imam hatip lisesine ($\bar{X}=2.91$) göre performans baskısına ilişkin daha yüksek beklenti içinde oldukları söylenebilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin eğitim durumuna değişkenine göre, örgütsel zekâ boyutları ile ilgili görüşleri arasındaki farklara ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 50

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Stratejik Vizyon' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Ön lisans	11	3.49	0.84
Lisans	384	3.53	0.78
Lisansüstü	68	3.79	0.68
ANOVA			
Stratejik vizyon	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd
	Gruplar arası	4.154	2
	Grup içi	270.677	460
	Toplam	274.832	462
		Kareler ortalaması	f
			3.530
			p
			0.030*

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 50 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın stratejik vizyon boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-460)}=3.530$; $p<0.05$]. Eğitim durumlarına göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, lisansüstünde mezun olanların ($\bar{X}=3.79$), okullarındaki stratejik vizyonu lisans ($\bar{X}=3.53$) ve ön lisans ($\bar{X}=3.49$) mezunlarına oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Eğitim durumu yükseldikçe stratejik vizyona ilişkin beklentilerin arttığı bu nedenle lisansüstü mezunu olan yönetici ve öğretmenlerin stratejik vizyona ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 51

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Kader Ortaklığı' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Ön lisans	11	3.81	0.69			
Lisans	384	3.83	0.70			
Lisansüstü	68	4.03	0.60			
ANOVA						
Kader Ortaklığı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	2.241	2	1.121	2.406	0.091
	Grup içi	214.289	460	0.466		
	Toplam	216.530	462			

p<0.05

Tablo 51 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın kader ortaklığı boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-460)}=2.406$ 0; $p>0.05$].

Tablo 52

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Değişim İsteği' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar		N		$\bar{X}$		S
Ön lisans		11		3.42		0.65
Lisans		384		3.48		0.74
Lisansüstü		68		3.60		0.75
ANOVA						
Değişim isteği	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	0.916	2	0.458	0.794	0.453
	Grup içi	265.535	460	0.577		
	Toplam	266.451	462			

p<0.05

Tablo 52 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın değişim isteği boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-460)}=0.794$; $p>0.05$].

Tablo 53

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Şevk' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Ön lisans	11	3.35	0.64			
Lisans	384	3.55	0.78			
Lisansüstü	68	3.76	0.72			
ANOVA						
Şevk	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	3.128	2	1.564	2.629	0.073
	Grup içi	273.622	460	0.595		
	Toplam	276.750	462			
p<0.05						

Tablo 53 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın şevk boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-460)}=2.629$; $p>0.05$].

Tablo 54

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Düzenleme ve Uygunluk' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar		N		$\bar{X}$		S
Ön lisans		11		3.35		0.78
Lisans		384		3.53		0.73
Lisansüstü		68		3.75		0.69
ANOVA						
Düzenleme ve uygunluk	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	3.214	2	1.607	3.020	0.047*
	Grup içi	240.793	460	0.523		
	Toplam	244.007	462			
p<0.05						*Anlamlı fark vardır.

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 54 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın düzenleme ve uygunluk boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-460)}=3.020$; $P<0.05$]. Eğitim durumlarına göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla

yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, lisansüstünde mezun olanların ($\bar{X}=3.75$), okullarındaki düzenleme ve uygunluğu lisans ($\bar{X}=3.53$) ve ön lisans ($\bar{X}=3.35$) mezunlarına oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Eğitim durumu yükseldikçe düzenleme ve uygunluğa ilişkin beklentilerin arttığı bu nedenle lisansüstü mezunu olan yönetici ve öğretmenlerin düzenleme ve uygunluğa ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 55

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Bilginin Yayılması’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Ön lisans	11	3.55	0.57
Lisans	384	3.63	0.83
Lisansüstü	68	3.82	0.77
ANOVA			
Bilginin yayılması	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd
	Gruplar arası	2.228	2
	Grup içi	305.671	460
	Toplam	307.900	462
		Kareler ortalaması	f
		1.114	1.677
			p
			0.188

p<0.05

Tablo 55 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın bilginin yayılması boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-460)}=1.677$; $p>0.05$].

Tablo 56

Yönetici ve Öğretmenlerin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Performans Baskısı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Ön lisans	11	3.06	0.58
Lisans	384	3.29	0.84
Lisansüstü	68	3.57	0.79
ANOVA			
Performans Baskısı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd
	Gruplar arası	5.361	2
	Grup içi	312.790	460
	Toplam	318.151	462
		Kareler ortalaması	f
		2.680	3.942
			p
			0.020*

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 56 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın performans baskısı boyutuna ilişkin görüşleri arasında eğitim durumu değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-460)}=3.942$; $p>0.05$]. Eğitim durumlarına göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, lisansüstünde mezun olanların ($\bar{X}=3.57$), okullarındaki performans baskısına lisans ($\bar{X}=3.29$) ve ön lisans ($\bar{X}=3.06$) mezunlarına oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Eğitim durumu yükseldikçe performans baskısına ilişkin beklentilerin arttığı bu nedenle lisansüstü mezunu olan yönetici ve öğretmenlerin performans baskısına ilişkin beklentilerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin kıdemlerine göre, örgütsel zekâ boyutları ile ilgili görüşleri arasındaki farklara ilişkin varyans analizi sonuçları boyut boyut verilmiştir.

Tablo 57

Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Stratejik Vizyon’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
1-5 yıl	49	3.60	0.70
6-10 yıl	76	3.64	0.77
11-15 yıl	87	3.56	0.81
16-20 yıl	121	3.54	0.71
21 yıl ve üstü	130	3.52	0.83
ANOVA			
Stratejik vizyon	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd
	Gruplar arası	0.749	4
	Grup içi	274.083	458
	Toplam	274.832	462
	Kareler ortalaması	f	p
	0.187	0.313	0.869

$p<0.05$

Tablo 57 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın stratejik vizyon boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-458)}=0.313$; $p>0.05$].

Tablo 58

Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Kader Ortaklığı' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
1-5 yıl	49	3.78	0.80			
6-10 yıl	76	3.83	0.65			
11-15 yıl	87	3.89	0.73			
16-20 yıl	121	3.86	0.61			
21 yıl ve üstü	130	3.88	0.70			
ANOVA						
Kader ortaklığı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	0.556	4	0.139	0.295	0.882
	Grup içi	215.975	458	0.472		
	Toplam	216.530	462			

$p<0.05$

Tablo 58 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın kader ortaklığı boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-458)}=0.295$; $p>0.05$].

Tablo 59

Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Değişim İsteği' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
1-5 yıl	49	3.57	0.82			
6-10 yıl	76	3.41	0.74			
11-15 yıl	87	3.48	0.81			
16-20 yıl	121	3.51	0.71			
21 yıl ve üstü	130	3.53	0.77			
ANOVA						
Değişim isteği	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	P
	Gruplar arası	0.950	4	0.238	0.410	0.802
	Grup içi	265.501	458	0.580		
	Toplam	266.451	462			

$p<0.05$

Tablo 59 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekânın değişim isteği boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-458)}=0.410$; $p>0.05$].

Tablo 60

Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Şevk' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
1-5 yıl	49	3.54	0.89			
6-10 yıl	76	3.54	0.79			
11-15 yıl	87	3.59	0.78			
16-20 yıl	121	3.60	0.68			
21 yıl ve üstü	130	3.57	0.81			
ANOVA						
	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Şevk	Gruplar arası	0.288	4	0.072	0.119	0.976
	Grup içi	276.462	458	0.604		
	Toplam	276.750	462			

$p<0.05$

Tablo 60 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın şevk boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-458)}=0.119$; $P>0.05$].

Tablo 61

Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Düzenleme ve Uygunluk' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
1-5 yıl	49	3.49	0.80			
6-10 yıl	76	3.39	0.71			
11-15 yıl	87	3.61	0.77			
16-20 yıl	121	3.59	0.68			
21 yıl ve üstü	130	3.62	0.72			
ANOVA						
Düzenleme ve uygunluk	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
	Gruplar arası	3.204	4	0.801	1.524	0.194
	Grup içi	240.803	458	0.526		
	Toplam	244.007	462			

$p<0.05$

Tablo 61 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın düzenleme ve uygunluk boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-458)}=1.524$; $p>0.05$].

Tablo 62

Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Bilginin Yayılması’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
1-5 yıl	49	3.55	0.90			
6-10 yıl	76	3.61	0.79			
11-15 yıl	87	3.70	0.84			
16-20 yıl	121	3.64	0.75			
21 yıl ve üstü	130	3.66	0.84			
ANOVA						
Bilginin yayılması	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	1.256	4	0.314	0.469	0.758
	Grup içi	306.643	458	0.670		
	Toplam	307.900	462			
p<0.05						

$p<0.05$

Tablo 62 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın bilginin yayılması boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-458)}=0.469$; $p>0.05$].

Tablo 63

Yönetici ve Öğretmenlerin Kıdem Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Performans Baskısı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S		
1-5 yıl	49	3.33	0.76		
6-10 yıl	76	3.27	0.81		
11-15 yıl	87	3.42	0.86		
16-20 yıl	121	3.33	0.83		
21 yıl ve üstü	130	3.28	0.85		
ANOVA					
Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
Performans baskısı				0.444	0.777
Gruplar arası	1.228	4	0.307		
Grup içi	316.922	458	0.692		
Toplam	318.151	462			

$p<0.05$

Tablo 63 incelendiğinde ortaöğretim okullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın performans baskısı boyutuna ilişkin görüşleri arasında kıdem değişkeni bakımından anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-458)}=0.444$; $p>0.05$].

Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekâ Boyutlarına İlişkin Görüşleri Arasındaki Farklar

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin yönetim tarzının, örgütsel zekâ boyutları ile ilgili görüşleri arasındaki farklara ilişkin varyans analizi sonuçları her bir boyut için ayrıca verilmiştir.

Tablo 64

Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Stratejik Vizyon’ Boyutu İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Otoriter	101	2.94	0.70
Demokratik	296	3.86	0.64
Serbestçi	66	3.20	0.71
ANOVA			
Stratejik vizyon	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd
	Gruplar arası	72.745	2
	Grup içi	202.087	460
	Toplam	274.832	462
		Kareler ortalaması	f
		36.372	82.792
		0.439	p
			.000*

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 64 incelendiğinde ortaöğretim okulunda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın ‘stratejik vizyon’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında yönetim tarzı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-460)}=82.792$; $p<0.05$]. Yönetim tarzına göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, yönetim tarzını demokratik ($\bar{X}=3.86$) olarak gören yönetici ve öğretmenler, okullarındaki stratejik vizyonu serbestçi ($\bar{X}=3.20$), otoriter ($\bar{X}=2.94$) yönetim tarzı olarak görenlere oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Yönetim tarzını demokratik olarak gören yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki stratejik vizyonu, serbestçi ve otoriter yönetim tarzlarına göre daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Tablo 65

Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Kader Ortaklığı' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Otoriter	101	3.36	0.62			
Demokratik	296	4.10	0.57			
Serbestçi	66	3.54	0.72			
ANOVA						
Kader ortaklığı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	49.447	2	24.724	68.067	.000*
	Grup içi	167.083	460	0.363		
	Toplam	216.530	462			
p<0.05				*Anlamlı fark vardır.		

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 65 incelendiğinde ortaöğretim okulunda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın 'kader ortaklığı' boyutuna ilişkin görüşleri arasında yönetim tarzı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-460)}=68.067$; $p<0.05$]. Yönetim tarzına göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, yönetim tarzını demokratik ($\bar{X}=4.10$) olarak gören yönetici ve öğretmenler, okullarındaki kader ortaklığını serbestçi ($\bar{X}=3.54$), otoriter ($\bar{X}=3.36$) yönetim tarzı olarak görenlere oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Yönetim tarzını demokratik olarak gören yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki kader ortaklığını, serbestçi ve otoriter yönetim tarzlarına göre daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Tablo 66

Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Değişim İsteği' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Otoriter	101	2.88	0.62			
Demokratik	296	3.78	0.65			
Serbestçi	66	3.15	0.71			
ANOVA						
Değişim isteği	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	70.206	2	35.103	82.282	.000*
	Grup içi	196.245	460	0.427		
	Toplam	266.451	462			

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 66 incelendiğinde ortaöğretim okulunda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın ‘değişim isteği’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında yönetim tarzı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-460)}=82.282$; $p<0.05$]. Yönetim tarzına göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, yönetim tarzını demokratik ($\bar{X}=3.78$) olarak gören yönetici ve öğretmenler, okullarındaki değişim isteğini serbestçi ($\bar{X}=3.15$), otoriter ($\bar{X}=2.88$) yönetim tarzı olarak görenlere oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Yönetim tarzını demokratik olarak gören yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki değişim isteğini, serbestçi ve otoriter yönetim tarzlarına göre daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Tablo 67

Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘Şevk’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Otoriter	101	3.00	0.66
Demokratik	296	3.86	0.66
Serbestçi	66	3.18	0.76
ANOVA			
Şevk	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd
	Gruplar arası	67.253	2
	Grup içi	209.497	460
	Toplam	276.750	462
		Kareler ortalaması	f
		33.627	73.835
			p
			.000*

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 67 incelendiğinde ortaöğretim okulunda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın ‘şevk’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında yönetim tarzı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-460)}=73.835$; $P<0.05$]. Yönetim tarzına göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, yönetim tarzını demokratik ($\bar{X}=3.86$) olarak gören yönetici ve öğretmenler, okullarındaki şevki serbestçi ($\bar{X}=3.18$), otoriter ($\bar{X}=3.00$) yönetim tarzı olarak görenlere oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Yönetim tarzını demokratik olarak gören yönetici

ve öğretmenlerin okullarındaki şevki, serbestçi ve otoriter yönetim tarzlarına göre daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Tablo 68

Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Düzenleme ve Uygunluk' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Otoriter	101	3.11	0.69			
Demokratik	296	3.78	0.66			
Serbestçi	66	3.25	0.65			
ANOVA						
Düzenleme ve uygunluk	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	41.481	2	20.740	47.108	.000*
	Grup içi	202.527	460	0.440		
	Toplam	244.007	462			
p<0.05				*Anlamlı fark vardır.		

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 68 incelendiğinde ortaöğretim okulunda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın 'düzenleme ve uygunluk' boyutuna ilişkin görüşleri arasında yönetim tarzı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-460)}=47.108$; $p<0.05$]. Yönetim tarzına göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, yönetim tarzını demokratik ($\bar{X}=3.78$) olarak gören yönetici ve öğretmenler, okullarındaki düzenleme ve uygunluğu serbestçi ($\bar{X}=3.25$), otoriter ($\bar{X}=3.11$) yönetim tarzı olarak görenlere oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Yönetim tarzını demokratik olarak gören yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki düzenleme ve uygunluğu, serbestçi ve otoriter yönetim tarzlarına göre daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Tablo 69

Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın 'Bilginin Yayılması' Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S			
Otoriter	101	3.04	0.78			
Demokratik	296	3.94	0.69			
Serbestçi	66	3.31	0.76			
ANOVA						
Bilginin yayılması	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
	Gruplar arası	70.220	2	35.110	67.952	.000*
	Grup içi	237.679	460	0.517		
	Toplam	307.900	462			

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 69 incelendiğinde ortaöğretim okulunda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın ‘bilginin yayılması’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında yönetim tarzı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-460)}=67.952$; $P<0.05$]. Yönetim tarzına göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, yönetim tarzını demokratik ($\bar{X}=3.94$) olarak gören yönetici ve öğretmenler, okullarındaki bilginin yayılmasını serbestçi ($\bar{X}=3.31$), otoriter ($\bar{X}=3.04$) yönetim tarzı olarak görenlere oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Yönetim tarzını demokratik olarak gören yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki bilginin yayılması, serbestçi ve otoriter yönetim tarzlarına göre daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Tablo 70

Yönetici ve Öğretmenlerin Yönetim Tarzı Değişkenine Göre Örgütsel Zekânın ‘performans baskısı’ Boyutu ile İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Otoriter	101	2.79	0.75
Demokratik	296	3.58	0.76
Serbestçi	66	3.00	0.74
ANOVA			
Performans baskısı	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd
	Gruplar arası	54.789	2
	Grup içi	263.361	460
	Toplam	318.151	462
	Kareler ortalaması	27.395	f
		47.849	p
			.000*

p<0.05

*Anlamlı fark vardır.

Tablo 70 incelendiğinde ortaöğretim okulunda çalışan yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın ‘performans baskısı’ boyutuna ilişkin görüşleri arasında yönetim tarzı değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-460)}=47.849$; $p<0.05$]. Yönetim tarzına göre hangi gruplar arasında farkların olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-b testi sonuçlarına göre, yönetim tarzını demokratik ($\bar{X}=3.58$) olarak gören yönetici ve öğretmenler, okullarındaki performans baskısını serbestçi ($\bar{X}=3.00$), otoriter ($\bar{X}=2.79$)

yönetim tarzı olarak görenlere oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Yönetim tarzını demokratik olarak gören yönetici ve öğretmenlerin okullarındaki performans baskısını, serbestçi ve otoriter yönetim tarzlarına göre daha iyi düzeyde gördükleri söylenebilir.

Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmelerinin sonuçlarına, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir.

463 kişiden oluşan araştırma grubunun ‘cinsiyet’ değişkenine göre boyutlar temelinde elde edilen bulgular ‘kader ortaklığı’, ‘değişim isteği’, ‘şevk (içtenlik)’, ‘düzenleme ve uygunluk’ ve ‘performans baskısı’ boyutlarında özellikle erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. ‘Kader ortaklığı’, ‘değişim isteği’, ‘şevk’, ‘düzenleme ve uygunluk’, ‘performans baskısı’ boyutlarında her iki denek grubu tarafından ‘çoğu zaman’ düzeyinde görüş belirtmesine karşın, erkek görüşleri daha fazla oranı göstermektedir. Bu durum erkeklerin güç birliği, düzenleme ve uygunluk, sürekli değişme, ortak amaç ve aidiyet duygusu, kendi isteğine bağlı olarak gösterdiği çaba, örgütün başarısı için belirlenen stratejik hedefleri gerçekleştirme konusunda daha yatkın oldukları ve daha çok önem verdikleri görüşünü desteklemektedir. Bayanların bu boyutlarda erkeklere oranla daha düşük bir ortalama göstermeleri, kendilerinden ya da okul idaresinden kaynaklanan nedenlerle okullarında aktif olmak istemediklerinin bir göstergesi ya da kendi tercihleri olabilir. ‘Okulun çalışanları, okuldaki iş yaşamının genel kalitesinin yüksek olduğuna inanır’, ‘okul yöneticileri, işlerini yapmaya ilişkin olumu yönde güdülenir’, ‘okuldaki bilişim sistemleri ve araçları çalışanların işlerini etkili bir şekilde yapmaları için yeterlidir’, ‘okul çalışanları bu örgüte ait olmaktan dolayı onur duyarlar’, ‘okul, değişen çevrenin istekleri karşısında kendisini yenileyebilmektedir’, ‘okul yöneticileri, çalışanların bireysel becerilerini tam olarak kavrayarak takdir eder’, ‘okul çalışanları, kendi performanslarını ve katkılarını bilme konusunda geri dönüt almaktadırlar’ ifadelerine kadın yönetici ve öğretmenlerin ‘çok az’ ve ‘bazen’ düzeylerinde daha çok görüş belirtmesi okulda insan faktörüne gerekli önemi

verilmediğini, örgütün performansını göstermede ve örgütsel yapısında birtakım sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda örgütsel zekâyı olumsuz yönde etkileyeceği sonucunu doğuracaktır.

Araştırma grubunun 'okulun bağlı olduğu kurum' değişkenine göre boyutlar temelinde yönetici ve öğretmenlerden elde edilen görüşlerde 'değişim isteği' boyutunda özellikle özel ortaöğretim okulları lehine, anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Diğer boyutların tümü hem özel hem de resmi ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenleri, tarafından anlamlı bir farklılık yaratmadan yanıtlanmıştır. 'Okul, değişen çevrenin istekleri karşısında kendisini yenileyebilmektedir', 'okulda yeniliği harekete geçiren doğal mekanizmalar bulunmaktadır', 'okul yöneticisi ve çalışanları yeni gelişmelere uyum sağlar', 'okul, çalışanların daha verimli çalışmasını desteklemektedir' ve 'okul çalışanları yaptıkları hataları kabul etmektedir' ifadelerine özel ortaöğretim okulu çalışanları 'çoğu zaman' resmi ortaöğretim okullarının ise 'bazen' ve 'çok az' düzeylerinde katılım göstermesi dikkat çekmektedir. Resmi ortaöğretim okullarında değişim isteği boyutunda bir problem olduğunu düşündürmektedir. Bu problem resmi ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin iş garantisine sahip olarak kendilerini görmesinden kaynaklanabilir. Aynı zamanda özel ortaöğretim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımlarının daha fazla olması da bu değişim isteği boyutunda etkindir. Resmi ortaöğretim kurumların işleyişindeki merkeziyetçi yapı ve prosedürlerin yoğun olması da anlamlı farklılığı yaratan sebeplerden olduğu düşünülmektedir.

Araştırma grubunun 'okuldaki pozisyonu' değişkenine göre boyutlar temelinde araştırma grubundan elde edilen görüşlerde, tüm boyutlarda yöneticiler lehine anlamlı farklar bulunmuştur. 'Stratejik vizyon', 'kader ortaklığı', 'değişim isteği', 'şevk', 'düzenleme ve uygunluk', 'bilginin yayılması', 'performans baskısı' boyutlarında görüş belirtenler arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenmiştir. Bu boyutlarda maddelere ilişkin analizde dikkat çeken noktalar şu şekildedir;

- ‘Okulun bulunduğu çevrede oluşan değişiklikler gözlenerek kontrol edilmektedir’, ‘okul yöneticileri, okuldaki sorunların çözümüne yönelik stratejik planlar yapmaktadır’, ‘okulda, çalışma gruplarının belirlenmesinde demokratik bir süreç uygulanmaktadır’ ifadelerine yöneticiler ‘çoğu zaman’ düzeyinde görüş bildirirken, öğretmenlerin ‘çok az ‘ ve ‘bazen’ düzeylerinde görüş belirtmişlerdir. Bu da öğretmenlerin stratejik vizyon boyutunda okul yöneticilerini eksik ve yetersiz buldukları düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.
- ‘Okul çalışanları yabancılaşma ve düşmanlık gibi olumsuz duygular yerine yönetim ile ortak duygulara sahiptir’, ‘okul çalışanları okulun başarılı olacağına inanır’ ifadelerine öğretmenlerin ‘çok az ‘ ve ‘bazen’ düzeylerinde görüş bildirmesi, okul yönetiminin örgütte birlik olma duygusunu geliştirmede, okuldaki çalışanları motive etme ve amaca odaklandırıp inandırmada yetersiz kaldığını göstermektedir.
- ‘Okul çalışanların daha verimli çalışmasını desteklemektedir’, ‘okul çalışanları verilen görevi yaparken sorgulama hakkına sahiptir’, ‘okulda uygulanan prosedür(bürokrasi) çalışmaları destekler şekilde yürütülür’ ifadelerine öğretmenler, yöneticilere göre daha düşük düzeyde bir katılım gerçekleştirmişlerdir. Bu değişim isteği boyutunda sıkıntılar olduğunun göstergesidir. Okulda çalışanların verimliliğini ve performansını artırmak, yaratıcılığı desteklemek, özgürce davranışların sergilenebileceği bir ortam yaratmak yöneticilerin örgütün varlığı ve devamlılığı yönünden üzerine düşen sorumlulukları arasında yer almaktadır.
- ‘Okul çalışanları yöneticilerin gerçekten kendi istekleriyle ilgilendiklerine inanırlar’, ‘okulda ortaya çıkan problemlere örgüt kültürünü olumsuz etkilemeden çözüm bulunur’, ‘okul yöneticileri, işlerini yapmaya ilişkin enerji ile olumlu yönde

güdülenir' ifadelerine öğretmenlerin 'bazen' ve ' çok az' düzeyinde görüş bildirmesi yöneticilerin çalışma şevkini olumlu yönde etkileme konusunda daha etkin olması gerektiğini göstermektedir.

- 'Okuldaki bilişim sistemleri ve araçları çalışanların işlerini etkili bir şekilde yapmaları için yeterlidir', ' okul çalışanlarına sorumluluklar dengeli dağıtılır', 'okulda verilen görevler koordineli çalışmayı destekler' ifadelerine yöneticilere göre öğretmenlerin daha düşük düzeyde katılım gerçekleştirmesi düzenleme ve uygunluk boyutunda örgütte problemler olduğunu düşündürmektedir. Örgütte kuralların, misyon ve vizyonun belirlenmesi, görevlerin dağılımının yapılması ve güçlü bir iletişim ağına sahip olmaları örgütü güçlü kılan unsurlar arasındadır. Bu boyutun yetersizliği ya da eksikliği örgütlerde zekice çalışmayı ve güçlü bir performans göstermeyi sekteye uğratmaktadır.
- 'Okul ortamı, çalışanların bilgilerine ve öğrendiklerini paylaşma fikrine izin veren açık bir kültür yapısına sahiptir', 'okulda, eğitimle ilişkili olan son araştırma sonuçları okulu geliştirme yönünde kullanılır', 'okul yöneticileri, çalışanların bireysel becerilerini tam olarak kavrayarak takdir eder' ifadelerine öğretmenler 'bazen' ve 'çok az' düzeyinde görüş belirtmiştir. Bilgiye ulaşmada ve etkin kullanılmasında öğretmenlerin problem yaşadıkları görülmektedir. Bilginin sağlanması ve aktif bilgi ağlarının korunmasında düzenleyici rolü olan örgütsel zekânın, bu boyutun problemlerinden dolayı olumsuz yönde etkileneceği düşünülmektedir.
- 'Okul yöneticileri, çalışanlara performans beklentileri hakkında düzenli bilgi vermektedirler', 'okul yöneticileri, verimsiz çalışanların performans problemlerini çözmeye çaba harcarlar' ve 'okul çalışanları, kendi performanslarını ve katkılarını bilme konusunda dönüt almaktadırlar' ifadelerine öğretmenlerin yöneticilere göre

daha düşük düzeyde katılım gerçekleştirmesi okulda performans baskısı boyutunda problem yaşandığını düşündürmektedir. Örgütün amaçlarına inanan ve ulaşılması gereken hedeflerin farkında olan ve etkin dönütler alan bireylere sahip örgütler zekidir.

Araştırma grubunun ‘çalıştığı okul türü’ değişkenine göre boyutlar temelinde yönetici ve öğretmenlerden elde edilen görüşlerde, tüm boyutlar temelinde anlamlı farklar bulunmuştur. Tüm alt boyutlarda [‘stratejik vizyon’, ‘kader ortaklığı’, ‘değişim isteği’, ‘şevk’, ‘düzenleme ve uygunluk’, ‘bilginin yayılması’, ‘performans baskısı’] anlamlı farklılık; okul türünü endüstri meslek lisesi, fen lisesi ve diğer lise türü grubu olan yönetici ve öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Örgütsel zekânın ‘stratejik vizyon’, ‘kader ortaklığı’, ‘değişim isteği’ ve ‘performans baskısı’ boyutlarını endüstri meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin diğer lise türlerindeki yönetici ve öğretmenlere oranla daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Diğer boyutlarda da endüstri meslek lisesi, fen lisesi ve diğer lise türü grubunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yeterliklerini daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Buna karşın ticaret lisesi, imam hatip lisesi ve güzel sanatlar lisesi yönetici ve öğretmenleri diğer lise türleri çalışanlarına oranla daha düşük düzeyde katılım gerçekleştirmiştir. Anadolu lisesi, kız meslek lisesi, sağlık meslek lisesi ve öğretmen lisesi yönetici ve öğretmenleri için orta düzeyde bir katılım gerçekleştirmiştir. Fen lisesinin başarı odaklı vizyon anlayışının yönetici ve öğretmenlerinin üzerindeki olumlu etkisi ve kurum öğretmenlerinin seçilerek okulda görev alması sonucu ortaya çıkan aidiyet duygusu örgütsel zekânın tüm boyutlarında diğer liselere oranla daha olumlu görüş bildirmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Endüstri meslek lisesinin modüler öğrenme anlayışıyla, atölye çalışmalarının yoğunluğu ve proje çalışmalarında birimlerdeki sorumluluk paylaşımı düzeyinin yüksek oluşu örgütsel zekânın tüm boyutlarında endüstri meslek lisesi lehine anlamlı fark yarattığı düşünülmektedir. Araştırmacının beklentisine göre anadolu lisesinin diğer lise türlerine kıyasla daha olumlu

görüş bildirmesi beklenirken bunun gerçekleşmeme sebebi ülkemiz genelindeki birçok lisenin anadolu lisesi türüne dönüştürülmesi olabilir.

Araştırma grubunun ‘eğitim durumu’ değişkenine göre boyutlar temelinde araştırma grubundan elde edilen görüşlerde ‘performans baskısı’, ‘düzenleme ve uygunluk’, ‘stratejik vizyon’ boyutlarında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Lisansüstü eğitime sahip yönetici ve öğretmenlerin diğerlerine oranla bu boyutları daha olumlu gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumu yükseldikçe yönetici ve öğretmenlerin gelişmeye, karar verme sürecine, ortak birlik duygusuna, okul kültürüne, misyon ve vizyonların net bir biçimde belirlenmesine, sorumluluk ve görev dağılımının sağlıklı yapılmasına önem verdikleri düşünülmektedir.

Örgütsel zekânın yedi boyutunda da, görüşler arasında ‘meslekteki toplam hizmet süresi’ değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Meslekteki toplam hizmet süresi değişkeninin yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâya ilişkin algı düzeylerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

‘Okulun yönetim tarzı’ değişkenine göre boyutlar temelinde yönetici ve öğretmenlerde elde edilen görüşlerde örgütsel zekânın tüm boyutlarında demokratik olduğunu düşünenler lehine, anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Serbestçi ve otoriter yönetim tarzının olduğunu düşünen yönetici ve öğretmenlere oranla, demokratik olduğunun düşünen yönetici ve öğretmenlerin, örgütsel zekânın boyutlarını daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Örgütün zekâsının nasıl ölçülebileceği ve bunun nasıl geliştirileceği bu konuyla ilgili tüm dünyada tartışılan en önemli noktadır. Örgütsel zekâya yönelik algı düzeylerini ölçme yöntemleri dikkate alındığında Halal, Albrecht, Simic, Stalinski, Erçetin, Goleman, MacGilchrist, Glynn, Aydın, Matheson’dan yararlanılmıştır.

Özlem Ekici’nin (2007) ‘Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel zeka düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği)’ adlı yüksek lisans tez

çalışmasında; Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel zekanın tüm boyutlarında özel ilköğretim okullarının daha olumlu gördükleri saptanmıştır. Cinsiyet değişkeninin göre örgütsel zekanın algısında bir etkisinin olmadığı sonucunda ulaşılmıştır. Okul pozisyonuna göre kader ortaklığı boyutu hariç diğer boyutlarda anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre kader ortaklığı, şevk, performans baskısı, bilginin yayılması boyutlarında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır. Eğitim durumu yükseldikçe olumlu görüş belirtme düzeyinin düştüğü gözlenmiştir. Kıdem değişkenine göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların geçmişe oranla günümüz koşullarını daha iyi gördüğü sonucuna varılmıştır. Okulların yönetim tarzının demokratik olduğunu düşünenlerin, yönetim tarzını serbestçi ve otoriter olduğunu düşünenlere göre, tüm boyutlarda daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Bu bağlamda elde ettiğim sonuçlar ile Özlem Ekici'nin yüksek lisans tez çalışması karşılaştırıldığında okulun yönetim tarzı ve okul pozisyonu değişkenleri açısından birbirlerini destekledikleri gözlenmiştir. Eğitim durumu değişkenine göre ise bu iki çalışmanın birbirinden zıt sonuçlar elde ettiği görülmektedir.

Sinan Yörük (2006), 'İlköğretim okullarının örgütsel zeka özelliklerini yansıtmaları düzeyleri (Elazığ ili örneği)' adlı doktora tez çalışmasında; cinsiyet değişkenine göre değişim isteği ve stratejik vizyon boyutlarında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Okuldaki pozisyon değişkenine göre değişim isteği, stratejik vizyon, bilginin yayılması, boyutlarında yöneticiler lehine anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Hizmet yılı değişkenine göre ise değişim isteği, stratejik vizyon, bilginin yayılması boyutlarında anlamlı farklılaşma oluşmuştur. Hizmet süresi arttıkça bu boyutlarda daha olumlu görüş bildirdikleri gözlenmiştir. Buna göre Sinan Yörük'ün doktora tez çalışması ile yaptığım çalışmadan elde ettiğim sonuçlar karşılaştırıldığında cinsiyet ve hizmet yılı değişkenleri açısından birbirini desteklemedikleri; okuldaki pozisyon değişkeni açısından ise bu çalışmaların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Ahmet Altunbaş'ın (2008) 'İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Örgütsel Zeka Düzeylerinin Çok Boyutlu Analizi (İstanbul İli-Avrupa Yakası Örneği)' adlı yüksek lisans tez çalışmasında; cinsiyet değişkenine göre stratejik vizyon, okul kültürü, karar verme ve sürekli öğrenme boyutlarında erkekler lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmaktadır. Unvan değişkenine göre ise stratejik vizyon, okul kültürü, takım çalışması bilgi yönetimi boyutlarında yöneticiler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre ise 18-23 yıllık mesleki deneyime sahip olanlar lehine farklılık saptanmıştır. Eğitim durumu değişkenine göre ise sadece değişim isteği boyutunda lisans mezunu olanların olumlu görüşleri daha yüksek çıkmıştır. Bu bağlamda kendi çalışmamdan elde ettiğim sonuçlar ile Ahmet Altunbaş'ın yüksek lisans tez çalışmasından elde ettiği sonuçlar cinsiyet ve unvan değişkenlerine göre birbirini destekler niteliktedir.

'Ortaöğretim okullarında örgütsel zekâyâ ilişkin algı düzeyleri' ile ilgili bu araştırmada bazı sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçların alan yazındaki yapılan araştırmalarla desteklendiği düşünüldüğünde yararlı bir çalışma olduğu söylenebilir. Örgütsel zekâ, zeki örgüt, öğrenen örgüt ile ilgili ülkemizde ve dünyada yapılan çalışmalardan elde edinilen bilgiler, bu çalışmayı yaparken çok yararlı olmuştur. Ortaöğretim okullarında yönetici ve öğretmenlerin örgütsel zekâyâ ilişkin algı düzeylerini belirlemede ve örgütün zekâsı kavramına dikkat çekmede, bu çalışmanın faydalı olduğu düşüncesindeyim. Yapılan bu çalışmada, Çanakkale ili merkez ilçede bulunan ortaöğretim okullarının örgütsel zekâsını 'çoğu zaman' iyi kullandığı anlaşılmıştır.

Öneriler

Uygulayıcılara öneriler.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara uygun olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

- Öğretmenler ve yöneticilere örgütsel zekâ ve örgütsel zekânın boyutları ile ilgili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmelidir. Bu boyutlar uygulamalı eğitimlerle desteklenmelidir.
- Okullarda karar verme sürecine herkes katılmalı, alınan görüşler önceden belirlenen kriter ve sınırlar doğrultusunda birlikte değerlendirilip sonuca bağlanmalıdır.
- Kader ortaklığı, değişim isteği, şevk, düzenleme ve uygunluk boyutlarında kadın öğretmen ve yöneticilere eğitim verilmelidir. Kadınları da kararlara katmak, değişimin bir parçası haline getirmek, eleştiriye açık olmalarını sağlamak, okula inancını artırmak için yönetici ve öğretmenler birlikte hareket edilmeli, okul çalışanlarına değer verilmelidir.
- Okular çevrede meydana gelen değişimleri yakından takip etmelidir, stratejik plan yaparken çevreyi de planlarına katmalıdır.
- Başarılı olan okullardan yararlanılmalıdır.
- Okulda elde edilen bilgiler okulda çalışanlarla paylaşılmalıdır.
- Okuldaki çalışma ortamı okulun başarısını ve performansını destekler, birbirleriyle iletişimi geliştirir şekilde olmalıdır.
- Okulda çalışanların görüşleri belli zaman aralıklarınca objektif bir şekilde alınıp değerlendirilmeli, elde edilen sonuçlar doğrultusunda düzeltmelere ve değişimlere gidilmelidir.

- Okul yönetimi, veli, öğrenci ve öğretmen ağını güçlendirecek fırsat ve imkânları sunmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlarda örgütsel zekâ ve boyutları ile ilgili eğitimler verilmeli, bu konunun ders kitaplara girmesi sağlanmalıdır.
- Okul yöneticileri ve öğretmenler arasında empati geliştirilmelidir.
- Okul yönetimi, okulda çalışanlara sorumluluk ve davranışlarıyla örnek model olmalıdır.

Araştırmacılara öneriler.

- Bu araştırma yüksek öğrenim ve Milli Eğitim Bakanlık teşkilatında çok yönlü ve uygulamalı yapılması fayda sağlayabilir.
- Türkiye’de bir okul ile yurtdışındaki bir okul arasında karşılaştırmaya dayalı çalışma yapılabilir.
- Yöneticilerin örgütsel zekâyı kullanma becerisine yönelik bir çalışma yapılabilir.
- Örgütsel zekâ ile öğrenen örgüt, örgütsel zekâ ile liderlik, örgütsel zekâ ile değişim yönetimi, örgütsel zekâ ile iletişim arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akboy, R. ve İkiz, E. (2007). *Psikolojik danışma rehberlikte çağdaş bir anlayış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akdeniz, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğrenen örgüt etkenlerine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akkoç, H. (2008). *Öğrenen örgüt oluşumunda bilgi yönetimi uygulamalarının rolü: Afyon Kocatepe Üniversitesi İ.İ.B.F. Uygulaması*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Aksu, M. (2013). *Meslek lisesi yönetici ve öğretmenlerinin öğrenen örgüt algıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Albrecht, K. (2003). *The power of minds at work: organizational intelligence in action*. American Management Association.
- Altunbaş, A. (2008). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel zekâ düzeylerinin çok boyutlu analizi: İstanbul ili- Avrupa yakası örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydıntan, B. (2006). *Örgüt zekâsı ve yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

- Ayhan, U. (2010). Öğrenen örgütler ve kamu kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*. 76: 77-99.
- Badoux, B. (1997). *Öğrenen organizasyonlar*. Human Resources. 1(7): 52.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, İ. (2001). *İlköğretim okulu öğrencilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanabilme düzeyleri konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2002). *Bilgi yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları.
- Başaran, İ.E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Ekinoks
- Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, Ö.R. (2002). Öğrenen kamu örgütlerine doğru. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 1(3): 51-65.
- Braham, B. (1998). *Öğrenen bir organizasyon yaratmak*. Çev. Ali Tekcan. İstanbul: Rota Yayıncılık.
- Budak, G., Budak, G. (2013). *İşletme yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır, R. (2008). *Örgütsel zekânın geliştirilmesine ilişkin yapılan bir çalıştayın örgütsel zekâ düzeyinin geliştirilmesine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çapraz, B., Kesken, J., Ayyıldız, N.A. ve İlic, D. (2009). *Yönetmel zekâya doğru: Yönetmel zekâ ve bileşenlerini tanımaya yönelik kavramsal bir çalışma*. Ege Akademik Bakış. 9(1): 187-211.

Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ekici, Ö. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel zekâ düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri: Sakarya ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Erçetin, Ş. (2001). *Örgütsel zekâ*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Erçetin, Ş. ve Demirbulak, D. (2002). *Organizational intelligence*. educational research quarterly. 26 (1) :41-49.

Erçetin, Ş. (2004). *Örgütsel zekâ ve örgütsel aptallık*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Erçetin, Ş. (2004). Okullarda örgütsel zekânın eylemsel boyutları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(1):1-10.

Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon (Çağdaş ve küresel yaklaşımlar)*. İstanbul: Beta Yayınları.

Gardner, H. (2010). *Çoklu zekâ kuramı: zihin çerçeveleri*. Çev. Ebru Kılıç. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

Garvin, A. D. (1993). *Building a learning organization*. Harvard Business Review. 71(4-6): 78-91

Glynn, M. A. (1996). *Innovative genius: a framework for relating individual and organizational intelligences to innovation*. academy of management review. 21(4): 1081-1111.

Goleman, D. (1996). *Duygusal zekâ*. İstanbul: Varlık Bilim Yayınları.

Halal, E. W. (1998). *Organizational intelligence: what is it? and how can managers use it to improve performance*. <http://www.strategy-business.com/article/12644> (24.04.2014).

Halal, E.W.(1998). *Organizational intelligence: what is it, and how can managers use it to improve performance*. Knowledge Management Review, Issue 1, March-April, s.21.

Hoy, W.K., Miskel, C.G. (2010). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. Çev. Selahattin Turan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Jung, Y. (2009). *An approach to organizational intelligence management : a framework for analyzing organizational intelligence within the construction process*. (Degree of Doctor of Philosophy). Virginia Polytechnic Institute and State University.

Kanbur, A. (2008). Küreselleşme sürecinde post modern örgüt yapıları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 13(3): 387-404.

Karadurmuş, M. (2012). *İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi: Uşak ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Keskin, H. A. ve Kalkan, E.A. v.d.(2004). *Örgütsel öğrenme ve örgütsel yenilik süreçlerinin bir unsuru olarak örgütsel zekâ*. 12.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Bursa, 27-29 Mayıs 2004.

Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Küçüköğlu, A. (2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenmenin engelleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 13(166): 138-147

Liang, T. Y. (2002). *The inherent structure and dynamic of intelligent human organizations*. human systems management. 21. IOS Press: 9-19.

Liebowitz, J. (2000). *Building organizational intelligence: a knowledge management primer*. USA: CRC Press.

MacGilchrist, B., Myers, K., Reed, J. (2004). *The intelligent school*. London: Paul Chapman Publishing.

McMaster, D. M. (1996). *The intelligence advantage: organizing for complexity*. Butterworth-Heinemann.

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. Çev. Gündüz Bulut. İstanbul: Türkiye Metal Sanayiciler Sendikası.

Oğuz, O., Oktay, A., ve Ayhan, H. (2010). *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öner, N. (1997). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.

Parhan, A. C. (1988). *Psychology*. USA: South Western Publishing.

Saban, A. (2005). *Çoklu zekâ teorisi ve eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sağlam, M. (1998). Bilgi çağında eğitim. *Yeni Türkiye Dergisi*. 19: 794-797.

Sağsan, M. ve Medeni, T.D. (2009). *Geleneksel olmayan örgüt yapılarında bilgi haritalama tekniklerinin kullanımı için alternatif bir yol*. Akademik bilişim'09. (ss.561-567). Düzenleyen Urfa Harran Üniversitesi. Şanlıurfa. 11-13 Şubat 2009.

Selçuk, Z. , Kayalı, H. ve Okut, L. (2003). *Çoklu zekâ uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Senge, P. (2004). *Beşinci disiplin*. Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Stalinski, S. (2004). *Organizational intelligence: a system perspective*. organizational development journal. Summer. 22(2): 55-67.

Şişman, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15: 164-172.

Tat, M. ve Gürel, E. (2010). Çoklu zekâ kuramı: tekli zekâ anlayışından çoklu zekâ yaklaşımına. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(11): 336-356.

Titrek, O. (2007). *Duyguları zekice yönetmek*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Töremen, F. (2000). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Tüz, M. (2001). *Yeni örgüt modelleri*. Kelebekforum. <http://www.kelebekforum.com/yeni-orgut-modelleri-t43182.html?s=b77f0ea7bfd4075458c06e6128a89b09&> , (15.05.2014).

Veryard, R. (2000). *Component-Based business background material: on intelligence*. October in <http://www.users.globalnet.co.uk/~rxv/cbb/cbb-businesspatterns.pdf> ,(15.05.2014).

Yavuz, K. E. (2003). *Eğitim ve öğretimde çoklu zekâ teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Ceceli Yayınları.

Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen organizasyonlar*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım.

Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel değişimin yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yıldırım, E. (2006). *Örgütsel öğrenmenin öncülü olarak örgütsel zekâ: teorik ve bir uygulama*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yıldız, H. (2011). *Kamu ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öğrenen örgüte ilişkin algıları: Balıkesir ili örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yörük, S. (2006). *İlköğretim okullarının örgütsel zekâ özelliklerini yansıtma düzeyleri*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ekler

Ek A.

FORM 1.2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	
Ak. Soyadı	F. Zeynep TAHERİOĞLU
Kurumu / Üniversitesi	ÇANAKKALE TEKNİK ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı
Araştırma yapıldığı Bilimler	Çocuk İktisat Bilimleri
Araştırma yapıldığı eğitim kurumu ve kademesi	İlkokul
Araştırmanın konusu	Okullarda Okutulan Yabancı Dil Öğretmenlerinin Öğretimi Zorluklarına İlişkin Algı Çalışması
Üniversite / Kurum izni	Var
Araştırma yöntemi/teknikleri	Yarı Yapılandırılmış
Yeni toplama araçları	Aracısız
Görüşülen Kurum Kurulları	Yabancı Dil Öğretmenleri
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyona karar	Görüşme ile alınmıştır
Makuliyet veren Ak. ve Soyadı	

KOMİSYON

10/05/2014
Kurumun Başkanı
Mehmet Ali ÇELİK

Üye
Zeynep KILIÇ

Üye

Ek B.



Zümran Tannıkulu <zmmtnrkl@gmail.com>

18 12 2013 ☆



Kime: otitrek ▾

Merhaba Osman Hocam,

Ben Zümran Tannıkulu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim aynı zamanda MEB'de ilköğretim matematik öğretmeni olarak çalışıyorum. Örgütsel zeka ile ilgili tez çalışması yapmaktayım ve sizin de Özlem Ekici ile yapmış olduğunuz araştırmadan ve tezden yararlanmak istiyorum. Albrect tarafından geliştirilen 'örgütsel zekanın boyutları'ndan uyarladığınız 'ilköğretim okullarının örgütsel zeka düzeyleri' ölçeğinden ben de faydalanabilir miyim? bu ölçeğe nasıl ulaşabilirim? Danışman hocam Yrd. Doç. Dr. İbrahim Habacı. Şimdiden çok teşekkür ederim. İyi çalışmalar..



Osman Titrek <otitrek@sakarya.edu.tr>

18 12 2013 ☆



Kime: bana ▾

Sevgili Zümran

O tez yok te vardır. Yada SAU Sosyal Bilimlerden ulaşabilirsin

MAkalesini de HAcettepe EF Dergisi de yayınladık. MAkaleyi ekledim orda ÖZlem Hn ın email adresi var bağlantı kurabilirsin

Selamlar

Doç:Dr. Osman TİTREK

Sakarya Üniversitesi

18 Aralık 2013 12:29 tarihinde Zümran Tannıkulu <zmmtnrkl@gmail.com> yazdı:

Ek C.

ORTAÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL ZEKAYA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ ANKETİ

Değerli Meslektaşlarım,

Bu araştırma 'Ortaöğretim kurumlarında Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Zekaya ilişkin Algı Düzeyleri'ni yönetici ve öğretmen görüşlerine göre saptamak amacıyla yöneliktir. Araştırmanın ihtiyaç duyduğu veriler anket halinde geliştirilmiştir. Anket yoluyla sizlerden toplanacak veriler birleştirilerek değerlendirilecek ve hiçbir kimse ya da kuruma verilmeyecektir. Araştırmanın arzu edilen sonuçlara ulaşması sizin anketi tam ve doğru olarak doldurmanızla bağlı olduğunu lütfen unutmayınız.

Ayrıca bilimsel güvenirlik açısından ankete adınızı yazmanıza gerek yoktur.

İlginize ve katkınıza teşekkür ederim.

F.Zümrün TANRIKULU

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü -Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgileri:

Açıklama: Aşağıdaki size ilişkin kişisel bilgileri elde etmeye yönelik soruları, size uygun seçeneği işaretleyerek cevaplandırınız.

1. Cinsiyetiniz: 1.Bayan () 2.Bay ()

2.Okulunuzun bağlı olduğu kurum: 1.Resmî ortaöğretim kurumu() 2.Özel ortaöğretim kurumu()

3. Çalıştığınız okul türü:

1.Anadolu Lisesi () 2. Fen Lisesi() 3. Öğretmen Lisesi () 4.Güzel Sanatlar Lisesi ()
5. Kız Meslek Lisesi () 6. İmam Hatip Lisesi () 7. Ticaret Meslek Lisesi ()
8.Endüstri Meslek Lisesi () 9. Sağlık Meslek Lisesi () 10. Diğer Lise Türleri ()

4. Okuldaki Pozisyonunuz:

1.Yönetici () 2. Öğretmen ()

5. En son mezun olduğunuz eğitim kurumu düzeyi:

1.Eğitim Enstitüsü/ Fakültesi () 2.Ön Lisans () 3.Lisans () 4.Lisans Üstü ()
5. Bunların dışında(İçerici belirtiniz).....

6. Meslekteki toplam hizmet süreniz:

1. 1-5 yıl () 2. 6-10 yıl () 3. 11-15 yıl () 4. 16-20 yıl () 5. 21 yıl ve üstü ()

7. Size göre okulunuzdaki yönetim tarzı:

1. Otoriter () 2. Demokratik () 3. Serbestçi ()



Açıklama:

Aşağıda örgütsel zekaya ilişkin algı düzeylerini belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Cümlelerle ilgili seçenekler "Hiçbir Zaman"dan "Her Zaman"a doğru derecelendirilmiştir. Lütfen her cümlenin karşısındaki derecelendirmelerden sizi en iyi tanımlayana (X) şekilde işaretleyiniz.

Maddeler	Hiçbir zaman	Çok az	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
1.Okul içerisinde sürekli bir iletişim vardır.					
2.Okulun bulunduğu çevrede oluşan değişiklikler gözlenerek kontrol edilmektedir.					
3.Okul yöneticileri, okuldaki sorunların çözümüne yönelik strateji planlar yapmaktadır.					
4.Okul yöneticileri, okulun mali durum raporunu öğretmenleriyle paylaşmaktadır.					
5.Okulda vizyon ve misyonun nasıl uygulanacağına dair açık yolları vardır.					
6.Okulda karar alırken belirlenmiş vizyon ve misyon rehber alınmaktadır.					
7.Okulda, çalışma gruplarına belirlenmesinde demokratik bir süreç uygulanmaktadır.					
8.Okulda yöneticiler, elde edilen sonuçları çalışanlarıyla paylaşmaktadır.					
9.Okuldaki çalışanlar yapıları bir birlerinin farkındadır.					
10.Okuldaki farklı bölümler/zimnelerinde çalışanlar birbiriyle yardımlaşmaktadır.					
11.Okul çalışanları, okulun bir parçası olma hisine sahiptir.					
12.Okul çalışanları yabancılaşma ve düşmanlık gibi olumsuz duygular yerine, yönetim ile ortak duygulara sahiptir.					
13.Okul çalışanları okulun başarılı olacağı ihtimaline inanmaktadır.					
14.Okul çalışanları, okulla olan birlikteliğini uzun süreli görmektedirler.					
15.Okul, değişim çevresinin etkileri karşısında kendisini yenileyebilmektedir.					
16.Okulda yeniliği harekete geçiren doğal mekanizmalar (çalışanları destekleme programı gibi) bulunmaktadır.					
17.Okul yöneticisi ve çalışanları yeni gelişmelere uyum sağlar.					
18.Okul çalışanlarının daha verimli çalışmaları desteklenmektedir.					



Maddeler	Hiçbir zaman	Çok az	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
18.Okul çalışanları verilen görevi yaparken sorumluluklarına sahiptir.					
20.Okulda uygulanan prosedürler (istatistik) çalışmaları destekler şekilde yansır.					
21. Okul çalışanları yaptıkları hataları kabul etmektedirler.					
22.Okul yöneticileri değişime açık bir tavrı olan eleştirilmeye hazırdır.					
23.Okul çalışanları, okuldaki iş yapışlarına genel kalitesinin yüksek olduğuna inanır.					
24.Okul çalışanları yöneticilerin gerçekten kendi işleriyle ilgilendiklerine inanır.					
25.Okul çalışanları duygusal problemlerinin çözümünde destek olurlar.					
26. Okulda ortaya çıkan problemlere ilgili kültürün olmaması etkilenden çözüm bulurlar.					
27.Okul çalışanları bu örgüte ait olmaktan dolayı onur duyarlar.					
28.Okul çalışanları, okulun amaçlarına ulaşması için fazladan bir çaba sarf etmeye istek duyarlar.					
29.Okul çalışanları, okul içerisinde kendilerine mesleki gelişim fırsatlarının sağlanacağını iyimserliğini ifade eder.					
30. Okul yöneticileri, işlerini yapmaya ilgisiz eleştirilerle okulda yönde güdülendirir.					
31. Okul yöneticileri, işlerini yerine getirmeye istek duyarlar.					
32. Okul yöneticileri, işlerini iyimser olarak yaklaşırlar.					
33.Okul yöneticileri, sorumluluklarına bilgin bir model olmaktadır.					
34.Okulun örgüt yapısı çalışanların görevlerini gerçekleştirmeye uygundur.					
35.Okulun öncelikleri ile yapılan çalışmalar tutarlıdır.					
36.Okuldaki çalışma süreci çalışanların performansını desteklemektedir.					

Maddeler	Hiçbir zaman	Çok az	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
37.Okuldaki eğitim sistemleri (bilgisayar vb.) ve araçları çalışanların işlerini etkili bir şekilde yapmaları için yeterlidir.					
38. Öğrenci, veli ve öğretmen ortak değerlere sahiptir.					
39.Okul çalışanlarına sorumluluklar dengeli dağıtılır.					
40.Okulda verilen görevler koordineli çalışmaya destekler.					
41.Okul çalışanlarının bilgilerini birbirleriyle paylaştıkları doğal bir kültürel süreç vardır.					
42.Okul yöneticileri çalışanların bilgilerine ve eğitimlerine saygı göstermektedir.					
43.Okul cetama, çalışanların bilgilerini ve öğrendiklerini paylaşma fikrine izin veren açık bir kültür yapısına sahiptir.					
44.Okul yöneticileri, elde ettiği bilgileri öğrenci, veli, öğretmen gelişimi için paylaşmaktadır.					
45.Okulda, eğitime ilişkin olan son araştırma sonuçları okula geliştirme yöntemiyle kullanılır.					
46.Okul yöneticileri, çalışanların gelişimlerini destekleyecek programları başlatır.					
47.Okul yöneticileri, çalışanların bireysel becerilerini (bilgi, yetenek) tam olarak kavrayarak takdir ederler.					
48.Okul çalışanları, onlardan beklenen katkıların neler olduğu konusunda açık bir fikre sahiptirler.					
49.Okul yöneticileri, çalışanlara performans beklentileri hakkında düzenli bilgi vermektedirler.					
50.Okul yöneticileri, verimsiz çalışanların performans problemlerini çözmeye çaba harcarlar.					
51.Okul yöneticileri, başarısız olan öğretmenleri hizmet içi eğitim almaları konusunda desteklemektedir.					
52.Okul çalışanları, kendi performanslarını ve katkılarını bilme konusunda düzenli (geri bildirim) almaktadırlar.					
53.Okul çalışanları, okul başarısında yaptıkları işlerin faydası olup olmadığını hissederler.					
54.Okul çalışanları, emeklerinin karşılığını (özet, kariyer, saygı...) iste gösterdikleri performansa göre belirlediklerine inanırlar.					

