



OKULLARDA SOSYAL SERMAYE VE ÖRGÜT SAĞLIĞI İLİŞKİSİ

Muhammet İbrahim Akyürek

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

KASIM, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 24 (yirmi dört) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı: Muhammet İbrahim

Soyadı: AKYÜREK

Bölümü: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

İmza:

Teslim tarihi:

TEZİN

Türkçe Adı: Okullarda Sosyal Sermaye ve Örgüt Sağlığı İlişkisi

İngilizce Adı: Relationship between Social Capital and Organizational Health in Schools

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Muhammet İbrahim AKYÜREK

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Muhammet İbrahim AKYÜREK tarafından hazırlanan “Okullarda Sosyal Sermaye ve Örgüt Sağlığı İlişkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’ nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Sabri Çelik

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Şefika Şule Erçetin

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Sabri Çelik

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Figen Ereş

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Prof. Dr. Murat Özdemir

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Türker Kurt

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 25/10/2019

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı’ nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma Yel

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Konunun belirlenmesi ve tezin yazılma sürecinde desteklerini, yardımlarını, bilgi birikimini, hoşgörü ve anlayışını esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Sabri ÇELİK' e; bilgi birikimleriyle araştırmama rehberlik eden ve yardımcı olan tez izleme komitesindeki değerli hocalarım Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR ve Prof. Dr. Figen EREŞ' e; tez çalışması süresince hoşgörü ve anlayışıyla yardım ve desteğini eksik etmeyen değerli eşime; gülüşü ve yaramaz halleriyle beni daima motive eden tatlı bela kızıma; bu yaşa ve duruma gelmemde büyük emekleri olan değerli anne ve babama sonsuz teşekkür ederim.

**OKULLARDA SOSYAL SERMAYE
VE
ÖRGÜT SAĞLIĞI İLİŞKİSİ
(Doktora Tezi)**

**Muhammet İbrahim AKYÜREK
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Kasım 2019**

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ilkokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre, okulun sosyal sermayesi ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki düzeyini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda öğretmen algılarına göre okulun sosyal sermaye ve örgüt sağlığı düzeyinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve okulun sosyal sermayesi ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın modeli betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini Ankara’ nın sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi farklı olan üç ilçesinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Belirlenen ilçeler; Çankaya, Etimesgut ve Sincan’ dır. Bu ilçelerden Çankaya ilçesi, sosyo-ekonomik düzeyi en yüksek; Sincan ilçesi ise, en düşük sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Araştırmanın örneklemi 475 öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada okulların sosyal sermaye düzeyini belirlemek için Şahin (2011) tarafından geliştirilen “Sosyal sermaye ölçeği” ile örgüt sağlığı düzeyini belirlemek için Hoy ve Miskel (1991) tarafından geliştirilen ve Cemaloğlu (2006; 2007) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan “Örgüt sağlığı ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları cinsiyet, yaş, STK üyeliği ve okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının ise çoğu zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları yaş, öğrenim durumu, okulundaki kıdem ve okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca değişkenler arası orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada okullardaki sosyal sermaye ile örgüt sağlığı düzeyleri benzerlik göstermektedir; okullarda hem etkin ve geliştirilebilen bir sosyal sermaye, hem de sağlıklı bir örgütsel iklimin varlığından söz edilebilir. Okullarda sosyal sermayenin artırılması ve sosyal sermayeden verimli bir şekilde faydalanılmasını sağlamak amacıyla; okulların sosyal çevreleri, sivil toplum ve gönüllü kuruluşlarla işbirlikçi yaklaşımlar sergilenebilir, ayrıca sosyal sermayeye ilişkin etkileşim ve katılımın bireysel / örgütsel gelişime katkısı konularında ortak çalışmalar, etkinlikler ve eğitimler gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sermaye, Sosyal sermaye, Örgüt sağlığı, Okul sağlığı, Okul, Öğretmen

Sayfa Adedi: 289 + XVIII

Danışman: Prof. Dr. Sabri ÇELİK

**RELATIONSHIP BETWEEN SOCIAL CAPITAL
AND
ORGANIZATIONAL HEALTH IN SCHOOLS
(Ph.D Thesis)**

**Muhammet İbrahim AKYÜREK
GAZI UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
November 2019**

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the relationship between the social capital of the school and organizational health according to the perceptions of teachers working in primary schools. In line with this general purpose, it has been tried to determine whether the social capital and organizational health level of the school differs according to some demographic variables and the relationship between the social capital of the school and organizational health.

The model of the research is a descriptive relational survey model. The population of the study consists of teachers working in schools in three districts of Ankara with different socio-economic development levels. Determined districts; Çankaya, Etimesgut and Sincan. Among these districts, Çankaya district has the highest socio-economic level; Sincan has the lowest socio-economic level. The sample of the study consists of 475 teachers. In the research, social capital scale developed by Şahin (2011) to determine the social capital level of schools and organizational health scale developed by Hoy and Miskel (1991) and adapted to Turkish by Cemaloğlu (2006; 2007) were used.

According to the findings; it was determined that teachers' perceptions about the social capital level of the school were at the level of agree. Teachers' perceptions about the social capital level of the school showed a significant difference according to the variables of gender, age, non-governmental organization membership and socio-economic development level of the district where the school is located. Teachers' perceptions of the organizational health level of the school were found to be mostly at the level of time. Teachers' perceptions about the organizational health level of the school showed a significant difference according to the variables of age, education level, seniority in the school and socio-economic development level of the district where the school is located. In addition, it was determined that there was a moderate positive relationship between variables.

Social capital and organizational health levels in schools are similar; it can be said that there is both an effective and developable social capital and a healthy organizational climate in schools. In order to increase social capital in schools and to make efficient use of social capital; collaborative approaches can be conducted with the social environment of schools, civil society and voluntary organizations, in addition joint studies, activities and trainings on the contribution of interaction and participation in social capital to individual / organizational development can be realized.

Key Words: Capital, Social capital, Organizational health, School health, School, Teacher

Page Number: 289 + XVIII

Supervisor: Prof. Dr. Sabri ÇELİK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Problem Cümlesi.....	8
Alt Problemler	8
Araştırmanın Önemi.....	9
Araştırmanın Varsayımları.....	11
Araştırmanın Sınırlılıkları	11
Tanımlar	12
BÖLÜM II.....	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	13

Sosyal Sermaye.....	14
Sermaye Kavramı ve Türleri	14
<i>Ekonomik Sermaye</i>	18
<i>Kültürel Sermaye</i>	19
<i>Entelektüel Sermaye</i>	21
<i>Psikolojik Sermaye</i>	22
<i>Beşeri Sermaye</i>	25
<i>Sosyal Sermaye</i>	27
Sosyal Sermaye Kavramı.....	27
<i>Sosyal Sermaye Kavramının Gelişimi</i>	30
Sosyal Sermayenin Özellikleri	33
Sosyal Sermaye Teorisine İlişkin Görüşler	36
<i>Bourdieu</i>	36
<i>Coleman</i>	38
<i>Putnam</i>	41
<i>Fukuyama</i>	44
Sosyal Sermaye Türleri.....	45
Sosyal Sermayenin Belirleyici Faktörleri.....	47
Sosyal Sermayenin Sonuçları	49
<i>Sosyal Sermayenin Olumlu Sonuçları</i>	49
<i>Sosyal Sermayenin Olumsuz Sonuçları</i>	51
Sosyal Sermaye Ölçümüne Dönük Çalışmalar	53
Sosyal Sermaye ve Eğitim	55
Okullarda Sosyal Sermaye	56

Okullarda Sosyal Sermayenin Unsurları.....	58
<i>Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım.....</i>	<i>59</i>
<i>Sosyal Ağlar.....</i>	<i>60</i>
<i>Güven.....</i>	<i>64</i>
<i>Değerler ve Normlar.....</i>	<i>66</i>
<i>Örgütsel Bağlılık.....</i>	<i>68</i>
Okullarda Sosyal Sermayenin Geliştirilmesi.....	69
Okullarda Sosyal Sermaye ve Okul Paydaşları	74
Okullarda Sosyal Sermaye ve Liderlik	76
Araştırmanın Demografik Değişkenlerinin Sosyal Sermaye Bağlamında	
Değerlendirilmesi	78
Örgüt Sağlığı.....	81
Örgüt Sağlığı Kavramı	81
Sağlıklı ve Sağlıksız Örgütler	83
Örgüt Sağlığı Boyutları	87
<i>Miles.....</i>	<i>87</i>
<i>Hoy ve Feldman.....</i>	<i>91</i>
<i>Lyden ve Klingele</i>	<i>95</i>
<i>Dünya Sağlık Örgütü (WHO)</i>	<i>98</i>
Örgüt Sağlığının Artırılması.....	99
Örgüt Sağlığı ile İlişkili Kavramlar	101
Okul Sağlığı	104
Sağlıklı ve Sağlıksız Okullar	105
Araştırmanın Demografik Değişkenlerinin Örgüt Sağlığı Bağlamında	
Değerlendirilmesi	107

Sosyal Sermaye ile İlgili Yapılan Araştırmalar.....	109
Örgüt Sağlığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar	118
BÖLÜM III	125
YÖNTEM.....	125
Araştırmanın Modeli	125
Evren ve Örneklem	125
Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	130
Veri Toplama Araçları	132
Sosyal Sermaye Ölçeği	133
Örgüt Sağlığı Ölçeği.....	134
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	136
<i>Sosyal Sermaye Ölçeği’ nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi</i>	<i>137</i>
<i>Örgüt Sağlığı Ölçeği’ nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi.....</i>	<i>141</i>
Normallik Analizleri	145
<i>Sosyal Sermaye Ölçeği’ nin Normallik Analizi.....</i>	<i>145</i>
<i>Örgüt Sağlığı Ölçeği’ nin Normallik Analizi</i>	<i>146</i>
Verilerin Toplanması.....	146
Verilerin Analizi.....	146
BÖLÜM IV	149
BULGULAR VE YORUM	149
Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Bulgular	149
Okulun Sosyal Sermaye Düzeyinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	150

<i>Cinsiyet Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları.....</i>	<i>151</i>
<i>Yaş Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</i>	<i>153</i>
<i>Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</i>	<i>156</i>
<i>Öğretmenin Okulundaki Kıdem Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</i>	<i>158</i>
<i>Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Üyeliği Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları.....</i>	<i>160</i>
<i>Okulun Bulunduğu İlçenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</i>	<i>162</i>
Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular.....	166
Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	168
<i>Cinsiyet Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları.....</i>	<i>168</i>
<i>Yaş Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</i>	<i>169</i>
<i>Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</i>	<i>174</i>
<i>Öğretmenin Okulundaki Kıdem Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	<i>177</i>

<i>Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Üyeliği Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları</i>	<i>181</i>
<i>Okulun Bulunduğu İlçenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....</i>	<i>182</i>
Okulun Sosyal Sermayesi ve Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki Düzeyine Yönelik Bulgular	188
Örgüt Sağlığı Alt Boyutlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular	191
<i>Kurumsal Bütünlük Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....</i>	<i>191</i>
<i>Müdürün Etkisi Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....</i>	<i>193</i>
<i>Nezaket Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....</i>	<i>195</i>
<i>Teşvik Edici Yapı Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....</i>	<i>197</i>
<i>Kaynak Desteği Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....</i>	<i>199</i>
<i>Moral Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....</i>	<i>201</i>
<i>Akademik Vurgu Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....</i>	<i>202</i>
BÖLÜM V	205
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	205
Sonuçlar ve Tartışma.....	205
Öneriler	236

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	236
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	238
KAYNAKLAR.....	241
EKLER.....	277
EK 1. Araştırma Ölçeği.....	278
EK 2. Sosyal Sermaye Ölçeği için Cemil ŞAHİN’ in Onayı.....	282
EK 3. Örneklem Seçilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere ve Okullara Göre Dağılımları.....	283
EK 4. Araştırma İzni	285
EK 5. Özgeçmiş	286

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Sermaye Teorileri	17
Tablo 2. Rekabet Üstünlüğü için Büyüyen Sermaye	24
Tablo 3. Beşeri Sermaye ile Sosyal Sermaye Arasındaki Farklar	27
Tablo 4. Sağlıklı ve Sağlıksız Örgüt Özellikleri	86
Tablo 5. Öğretmenlerin Tüm Merkez İlçelere Göre Dağılımı	126
Tablo 6. Öğretmenlerin Seçilmiş İlçelere Göre Dağılımı	126
Tablo 7. İlçelere Göre Örneklemede Yer Alan Öğretmen Sayıları	128
Tablo 8. İlçelere Göre Örneklemede Yer Alan Okul Sayıları	129
Tablo 9. Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler	130
Tablo 10. Sosyal Sermaye Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları	134
Tablo 11. Sosyal Sermaye Ölçeği Seçenekleri ve Puan Aralıkları	134
Tablo 12. Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları	135
Tablo 13. Örgüt Sağlığı Ölçeği Olumlu Sorularına Yönelik Seçenekler ve Puan Aralıkları	136
Tablo 14. Örgüt Sağlığı Ölçeği Olumsuz Sorularına Yönelik Seçenekler ve Puan Aralıkları	136
Tablo 15. Sosyal Sermaye Ölçeği' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	138
Tablo 16. Sosyal Sermaye Ölçeği' nin Güvenirlik Analizi Sonuçları	140
Tablo 17. Örgüt Sağlığı Ölçeği' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	141
Tablo 18. Örgüt Sağlığı Ölçeği' nin Güvenirlik Analizi Sonuçları	144
Tablo 19. Sosyal Sermaye Ölçeği' nin Normallik Analizi Sonuçları	145

Tablo 20. Örgüt Sağlığı Ölçeği' nin Normallik Analizi Sonuçları	146
Tablo 21. Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	149
Tablo 22. Cinsiyet Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları	151
Tablo 23. Yaş Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	153
Tablo 24. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	157
Tablo 25. Öğretmenin Okulundaki Kıdem Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	159
Tablo 26. Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Üyeliği Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları	161
Tablo 27. Okulun Bulunduğu İlçenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	163
Tablo 28. Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	167
Tablo 29. Cinsiyet Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları	168
Tablo 30. Yaş Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	170
Tablo 31. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	175
Tablo 32. Öğretmenin Okulundaki Kıdem Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	178
Tablo 33. Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Üyeliği Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları	181

Tablo 34. <i>Okulun Bulunduğu İlçenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları</i>	183
Tablo 35. <i>Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları</i>	188
Tablo 36. <i>Kurumsal Bütünlük Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	191
Tablo 37. <i>Müdürün Etkisi Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	193
Tablo 38. <i>Nezaket Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	195
Tablo 39. <i>Teşvik Edici Yapı Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	197
Tablo 40. <i>Kaynak Desteği Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	199
Tablo 41. <i>Moral Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	201
Tablo 42. <i>Akademik Vurgu Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları</i>	203

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu tanımlanarak, ilgili alanyazın taranmış, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlar sunulmuştur.

Problem Durumu

Toplumsal yapıda ve örgütlerde sosyal ilişkiler ve bağlar, toplumsal ve örgütsel gelişim için gereklidir. Bu doğrultuda, bireyler başarabilmek için hoşnut olacakları bir çalışma ortamını ve saygı duyup sevebilecekleri çalışma arkadaşlarını kaçınılmaz ögeler olarak görürler. Çalışma ortamı ve çalışma arkadaşlarıyla böyle bir bütünleşme çalışanların doyumunu artıran önemli etkenlerdir. Fiziksel sermaye (eğitim öğretim teknolojileri, atölyeler vb.) ve beşeri sermaye (yönetici ve öğretmenlerin kapasiteleri, okul paydaşlarının bilgi ve becerileri vb.) gibi sosyal sermaye de işlevsel değerler olan, birey ve grupların kaynakları arasında bulunup onlar arasındaki ilişkilerde yer almaktadır (Kahne, O'Brien, Brown, & Quinn, 2001, s.431). Goleman (2017, s.169)' ın da belirttiği gibi; insanlardan oluşan örgütleri, insanda doğası gereği mevcut duyguların gücünden soyutlayarak anlamaya çalışmak dar görüşlülüktür. Bu durum da sosyal iletişim ağlarına dayalı sosyal sermayenin önemine işaret etmektedir.

Sosyal iletişim ağlarının toplumun sağlıklı bir şekilde devam etmesinde hayati bir değere sahip olması, sosyal sermaye kavramının ana fikrini oluşturmaktadır. Sosyal bağlar, bireylerin ve grupların verimliliğine doğrudan etki eden önemli mekanizmalardır. Modern toplumun önemsemediği, çoğunlukla küçümsediği ilişki ve ağlar; toplumları geleneksel dönemin değerlerini yeniden keşfetmeye ya da geleneksel dönemin modern dünyada yerine getireceği yeni fonksiyonları olabileceği gerçeğine ulaştırmıştır (Şan, 2007, s.71). Bu ilişki ve ağlara dayalı sosyal sermayede, “sosyal” unsurlar kadar “sermaye” unsuru da önem arz etmektedir.

Sermaye kavramını, gelir ve kazanç akışı gibi yarar akışı sağlayan varlık birikimi olarak belirten ve ekonomi alanyazınına kazandıran Marx’ tır (Field, 2008, s.8; Şahin & Ada, 2013, s.132). Öncelikle Marx, üretim ve tüketim sürecinde burjuvazi ile işçi sınıfı arasındaki sosyal ilişkilerden sermayenin nasıl meydana geldiğine dönük analizler yapmıştır (Kapu, 2008, s.260). Kapitalistler veya burjuva tarafından üretim, pazarlama ve tüketim süreçlerinin ele geçirilmesi ile birlikte sermayenin tek elde toplanması üzerinde duran Marx, sermaye kavramı ile doğrudan ekonomik değer ifade eden unsurları kastetmektedir. Bu çerçevedeki yaklaşıma klasik sermaye teorisi denmektedir (Lin, 1999, s.28). Klasik sermaye teorisinin ötesinde, sosyal sermaye kavramı da zaman içerisinde önem kazanmıştır.

Sosyal sermaye özellikle 1980’ lerden sonra yaygın bir kavram olarak birçok araştırmaya konu olmuştur (Woolcock & Narayan, 2000, s.226). Son yılların en önemli sosyal ve ekonomik konularından biri olan sosyal sermaye Dünya Bankası, IMF ve OECD gibi önemli kuruluşların da dikkatle üzerinde durdukları bir kavramdır. Ülkeler, toplumlar ve kurumlar bazında yapılan çalışmalar yoluyla; sahip olunan sosyal sermaye seviyesini belirleme ve geliştirmeye dönük çalışmalar yaygınlaşmış durumdadır. Sosyolojiden işletmeye, ekonomiden yoksulluğu önlemeye, eğitimden sosyal politikalara ve siyaset bilimine kadar geniş bir alanda uzun dönemli tartışma ve araştırmalara konu olan bu kavram, bir toplumun veya kurumun zenginlik kaynağı olarak görülmektedir. Bu

bakımdan sosyal sermayenin ne olduğu, tespiti, geliştirilmesi ve kullanılması konusu sosyal sermaye alanında yapılan çalışmaların temel hareket noktasını oluşturmaktadır (Ekinci, 2008, s.1).

Sosyal sermaye kavramının işlerliğine önemli katkılarda bulunan Bourdieu (1986, s.51) sosyal sermayeyi, uzun süreli ve amaçlı olarak kurulmuş olan sosyal ağlara dayalı iletişim ve ilişkilerin sağladığı potansiyel yararların bütünü olarak tanımlamıştır. Coleman (1988, s.97) sosyal sermaye kavramını, grupların işbirliğine yönelik davranışlarına kaynaklık eden bir kavram olarak ifade etmiştir. Putnam (1993, s.163; 2000, s.19)' a göre ise sosyal sermaye, bireyler arasında sosyal bağlantılar, iletişim ağları, karşılıklılık ve güvenin kaynaklık ettiği sosyal bütünleşme ve işbirliğine imkân tanıyan bir değerdir. Ayrıca Lin (2001, s.19) sosyal sermayeyi, toplumsal yapılara gömülü, ulaşılabilir, aktarılabilir ve işlevsel etki oluşturacak gizil bir güç olarak tanımlamıştır.

Bu görüş ve fikirler çerçevesinde sosyal sermaye, insanların bir arada yaşamalarına ve işbirliğine yönelik çalışmalarına etki eden, ekonomik kalkınma ve toplumsal refahın gelişiminde rol oynayan sosyal ağlar, karşılıklılık, güven, norm ve değerlerin bileşiminden oluşan potansiyel bir kaynak olarak ifade edilebilir (Ekinci, 2008, s.3). Farklı bir şekilde ifade edilecek olursa sosyal sermaye, bireylerin grup üyeliğine dayalı olarak ortaya çıkan ve şekillenen ilişkilere dayalı bir kavramdır (Bourdieu, 1986, s.51).

Sosyal sermayenin birtakım unsurları bulunmaktadır. Bu unsurlarla ilgili olarak Cohen ve Prusak (2001, s.47) güven, işbirliği, aidiyet ve ilişki ağlarını; Putnam (2000, s.19) ağlar, normlar, güven ve işbirliğini; Fukuyama (1999, s.1) ise güven, karşılıklılık, işbirliği ve sosyal normları ele almışlardır. Ayrıca Muthuri, Matten ve Moon (2007, s.77) sosyal sermayenin normlar, güven ve ağ unsurlarından oluştuğunu vurgulamışlardır. Ekinci (2008, s.60) sosyal sermayeyi örgütsel bağlılık, iletişim-sosyal etkileşim, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım, güven, farklılıklara tolerans ve normları paylaşım; Şahin (2011, s.162) ise güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet unsur ve boyutları ile incelemiştir.

Paxton (1999, s.94)' a göre sosyal sermaye, ekonomik ve fiziki sermaye unsurlarının verimliliğini etkileyerek toplumda sosyal, kültürel ve siyasal süreçler üzerinde önemli sonuçlara yol açmaktadır. Dolayısıyla bir grup, toplum ya da örgütte yani işbirliğine ihtiyaç duyulan bütün toplumsal süreçlerde sosyal sermaye çok önemli ve belirleyici bir etkiye sahiptir. Sosyal sermaye özellikle güven, bağlılık, aktif katılım, karşılıklılık ve aidiyet gibi birtakım unsurları ile sosyal ilişki, etkileşim ve ağların bütün süreçlere yön verdiği okullar açısından da çok önemlidir.

Okulların, insanların merkezde yer aldığı örgütler olması ve toplumun hemen her kesimiyle bir şekilde ilişki içinde olması sebebiyle, sosyal sermayeyi oluşturan güven, ilişki ağları, normlar, ilgi ve katılım ile karşılıklılık unsurlarının okullarda var olması ve geliştirilmesi zorunluluk arz etmektedir. Bu yüzden okul örgütleri, hem sosyal sermayenin unsurlarını öğrenmekle hem de sosyal sermayenin ilgili aktivite öğelerini anlamakla önemli bir fırsat yakalayabilir (Print & Coleman, 2003, s.129). Okul örgütlerinde yönetici, öğretmen, eğitici olmayan çalışan, öğrenci, veli ve çevre örgütlerindeki aktörlerin yani sistem perspektifinden tüm paydaşların geliştirdiği ilişki ve iletişim ağlarının niteliği, bu aktörlerin temel değerlerine ve algılama biçimlerine bağlıdır (Ortiz, 2001, s.58). Okul örgütlerindeki bu aktörler arasındaki ilişki ve etkileşimler, okuldaki sosyal sermaye düzeyine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Okulların etkili ya da etkisiz bir örgütsel ilişkiye sahip olmasında bu ilişkiler önemli bir paya sahiptir. Bu sebeple okullarda, sosyal sermayenin bileşenleri üzerinde durulması ve yüksek düzeyde sosyal sermaye oluşumunun sağlanması gerekmektedir (Şahin & Ada, 2013, s.132).

Okulları maddi ve fiziksel olarak ele alan bakış açısı ve yaklaşımlarda, örgüt yapıları için makine metaforu imgesi kullanılmaktadır. Eğitim bir sosyal ilişkiler ağı olmasına rağmen, makine imgesi yaklaşımındaki eğitim sürecinde öğrenci ve öğretmenlerin odak noktası olarak görülmesi söz konusu olmayıp yani örgütte duygu ve düşüncelerin canlılığından ziyade sadece iş odaklı, maddi ve fiziksel sermaye ile teknoloji üzerinde durulmaktadır. Bu maddi ve fiziksel sermaye ile yeterli teknolojiye sahip olup da istediği

başarıyı ve sağlıklı bir atmosferi elde edemeyen birçok örgüt vardır. Bu nedenle, mikro ve makro tüm örgütlerde sosyal sermayenin varlığı, kullanılabilme düzeyi ve geliştirilmesi önem arz etmektedir. Sosyal sermayenin bağlılık, etkileşim, sosyal ağlar ve katılım, güven, farklılıklara tolerans ve normları paylaşım gibi boyut ve unsurlarının örgütlerde işlevselliği ve etkililiği ile birlikte birtakım örgütsel başarı, gelişim ve olumlu atmosferin olduğu çalışma ortamları oluşabilecektir. Bu olumlu atmosfer ve çalışma ortamını örgüt sağlığı olarak ifade edebiliriz. Örgüt sağlığı, okul veya herhangi bir örgütün atmosferini, psikolojik ve sosyal durumunu göstermektedir. Sosyal sermayenin etkin olarak kullanılabilmesi ve geliştirilebilmesi, sağlıklı örgüt veya okulların oluşumuna zemin hazırlayabilir.

Örgüt sağlığı kavramı ilk olarak 1950' li yılların sonlarında Argyris tarafından kullanılmış ve bu kavramın etmenleri ile birlikte açıklanarak geliştirilmesi 1960' lı yıllarda Miles tarafından gerçekleştirilmiştir (Uras, 1998, s.14). Miles (1965, s.17)' e göre sağlıklı bir örgüt, yalnız çevresinde yaşamını sürdürmekle yetinmeyen, ayrıca uzun vadede sürekli gelişen, mücadele eden ve yaşamını sürdürme yeteneklerini geliştiren örgüttür. Sağlıklı örgütler enerjilerini örgütün amaç ve misyonuna etkili bir şekilde yöneltirken, rahatsız edici dış güçlerle başarılı bir şekilde mücadele ederler (Hoy & Hannum, 1997, s.292). Örgüt sağlığının tespit edilmesi ile birlikte örgütteki değişim girişimleri başarılı kılınacaktır. Örgütün sağlıklı olabilmesi, uzun dönemli etkililik için gerekli bir ön koşuldur (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991, s.128). Amaçlarını gerçekleştirebilen, esnek bir yapıya sahip olabilen ve çevreye uyum sağlayabilen örgütler sağlıklı olarak kabul edilmektedir. Bu örgütlerden biri de okuldur. Okulun sağlıklı olması amaç gerçekleştirme, yenileşme ve gelişim için gereklidir.

Sağlıklı bir okul enerjisini göreve yöneltir, sağlıklı okulda öğrenci, öğretmen ile yönetici arasındaki ilişkiler uyumludur ve sağlıklı okullar yüksek düzeyde başarılıdır (Hoy, Tarter, & Bliss, 1990, s.178). Bir okuldaki örgütsel canlılık ne kadar sağlıklı olursa, bireyler ve yöneticiler birbirlerine o kadar çok güvenirler (Hoy & Feldman, 1987, s.36). Örgüt

sağlığı, örgütün amaçlarına ulaşabilme başarısıdır. Örgütün bir fonksiyonu düzgün bir şekilde çalışmazsa, diğer boyutlar birbirini etkiler ve tüm sistemde sorunlara neden olur (Childers & Fairman, 1986, s.333). Sağlıklı bir okul; teknik, yönetsel ve kurumsal düzeyleri uyum içinde çalışan örgüttür. Sağlıklı bir örgüt, faydalı ve anlamlı ihtiyaçları karşılamaktadır. Bununla birlikte, örgüt enerjisini kendi misyonunu gerçekleştirmeye yönlendirdiği sürece dışarıdan gelen rahatsız edici güçlerle mücadele edebilir (Hoy & Miskel, 2015, s.190).

Rahatsız edici dış güçlerin bulunduğu, kaotik gelişme ve değişmelerin yaşandığı günümüz koşullarında okulların hedef ve amaçlarına daha etkili bir şekilde ulaşabilmesi için okuldaki tüm paydaşların birlikte hareket ederek kararlara katılımı, herkesin özgürce düşüncesini söyleyebilmesi, uygulama ve kararlara benimsemesi, değişime uyum sağlayabilmesi önem arz etmektedir. Örgüt sağlığı bu noktada özellikle çok önemlidir.

Örgüt sağlığının birtakım alt boyutları bulunmaktadır. Hoy ve Feldman (1987, s.32), okul sağlığını ölçmeye dönük yedi alt boyuta sahip “Örgüt Sağlığı Ölçeği” ni geliştirmişlerdir. Hoy vd. (1991, s.17) tarafından bu konu üzerinde yapılan araştırmalarla da desteklenen, örgüt sağlığının alt boyutları şunlardır (Hoy & Feldman, 1987, s.32; Hoy vd., 1991, s.17); kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral, akademik vurgu.

Örgüt sağlığı ile ilgili yapılan başlıca araştırmalar incelendiğinde; örgüt sağlığının örgütsel bağlılık (Hoy vd., 1990), katılımcı yönetim (Ransom, 1990), örgütsel güven (Barnes, 1994), kararlara katılım (Barnes, 1994), iletişim stratejileri (Holt, 1999), öğrenci başarısı (Hoy & Hannum, 1997; Jaworowski, 2003; Smith, 2002) ile ilişkisinin ele alındığı görülmektedir. Örgütsel bağlılık, katılımcı yönetim, örgütsel güven, kararlara katılım, iletişim stratejileri ve öğrenci başarısının bulunduğu sağlıklı bir okul atmosferinde; kaliteli bir öğretimden ve etkili bir okul yapısından da söz edilebilir. Bu durum da okullarda sosyal sermaye birikiminin artırılmasını ve işlevsel kullanılmasını sağlayabilir.

Okullarda sosyal sermaye birikiminin artırılmasına ve işlevsel kullanılmasına katkı sağlayabilecek paydaşlar arasında yer alan öğretmenler için mevcut olan sosyal sermaye, öğretim kalitesi açısından önemlidir; burada önemli olan husus, öğretmenler arasındaki ilişkiler ile bu ilişkilerin öğretme ve öğrenmeye katkı sağlama işlevini yerine getirip getirmediği durumudur (Schaaf, 2017, s.8-9). Öğretmenin sosyal sermayesi, öğretmenin yeni öğretim stratejilerini öğrenebilme gibi birtakım gelişmeler yoluyla kişisel ağların kapsamını içerir (Leana & Pil, 2006); öğretmenlerin ilişkilerini şekillendiren pozitif güven normlarının varlığı veya yokluğu, örneğin, yapıcı eleştiriyi kabul etme olasılığını artırma veya azaltmaya, ayrıca verimli veya verimsiz grup karar verme süreçlerine yol açar (Bryk & Schneider, 1996); bir öğretmenin ağları üzerinden mevcut olan ve ilgili bilgi ve kaynaklara erişimini sağlayan uzmanlık düzeyi oluşturur (Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012; Jackson & Bruegmann, 2009; Taylor & Tyler, 2012); işbirliği fırsatları içinde gerçekleşen etkileşimlerin derinliği, öğretmenleri öğrenci çalışmaları hakkında daha derin bir anlayışa kavuşturma ya da müdahale gruplarını planlamalarını sağlar (Coburn, Mata, & Choi, 2013; Horn & Little, 2010).

Birtakım araştırmalar, öğretmenlerin sosyal sermayesine odaklanmış ve etkili okulların, öğretmenlerin sürekli işbirliği yaptığı ve öğretimsel tavsiyelere dönük birbirlerine güvendikleri güvenilir bir ortam olarak tanımlandığını bulmuştur. Etkili okullara yönelik yapılan bir araştırmada, en başarılı okullarda sürekli olarak yüksek düzeyde güven tespit edilmiştir (Bryk & Schneider, 2003). Sosyal sermayenin önemini göstermek doğrultusunda, eğitim reformunun asırlık eleştirisi düşünüldüğünde; reform hiçbir fark oluşturmaz, çünkü her öğretmen “sadece kapısını kapatır ve en iyi çalıştığını bildiği yolu öğretir” (yani, insanlar yaptıklarını yapmaya devam eder) sözü karşımıza çıkmaktadır. Bu özlü söz, yaygın sosyal sermaye eksikliğinin yol açtığı sorunlara işaret etmektedir; öğretmenler birbirlerine güvenmediğinde, işbirliği yapmadığında veya birbirlerinden öğrenemediklerinde değişime karşı çıkılabilir ve okuldaki gelişim azalabilir (Schaaf, 2017, s.9-10). Bu durum da karşılıklı olarak sağlıklı bir okul ortamı ve atmosferine yol

açabilir; bunun sonucu olarak da döngüsel bir şekilde, yetersiz ve işlevsiz bir sosyal sermaye birikimi meydana gelebilir.

Örgüt sağlığının gerektirdiği birtakım durumlar veya ilişkilendirildiği araştırmalar ile kavramlar da göz önüne alındığında, bu durum ve kavramların çoğunluğu sosyal sermaye çerçevesinde ele alınabilir. Bu bakımdan sosyal sermayeyi, örgüt sağlığı ile ilişkilendirmek örgütsel gelişim doğrultusunda birtakım durumlar için altyapı oluşturabilir. Okullarda işlevsiz ve durağan bir sosyal sermaye, sağlıklı bir örgütsel ortama yol açabilir. Bu nedenle sosyal sermayeye sahip okulların aynı zamanda bunu etkili kullanabilmeleri ve geliştirebilmeleri sonucu, daha sağlıklı bir örgüt atmosferi ve iklimi oluşacağı söylenebilir. Çünkü sosyal sermayenin “bağlılık, etkileşim, katılım, güven gibi” boyutları, örgüt sağlığının “teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral gibi” boyutları ile benzerlik gösterir ve karşılıklı etki edici nitelikte olabilir. Katılım, güven, etkileşim gibi unsurların hâkim olduğu okullarda yüksek bir moral seviyesi ve teşvik edici bir yapı oluşabilir.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın ana problemi aşağıdaki şekildedir:

- İlkokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre, okulun sosyal sermayesi ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki ne düzeydedir?

Alt Problemler

Ana problem kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen algılarına göre, okulun sosyal sermayesi ne düzeydedir?
2. Öğretmen algılarına göre, okulun sosyal sermaye düzeyi bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okulundaki kıdem, sivil toplum kuruluşu

üyeliği [vakıflar, dernekler, sendikalar], okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi) göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen algılarına göre, okulun örgüt sağlığı ne düzeydedir?

4. Öğretmen algılarına göre, okulun örgüt sağlığı düzeyi bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okulundaki kıdem, sivil toplum kuruluşu üyeliği [vakıflar, dernekler, sendikalar], okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi) göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmen algılarına göre, okulun sosyal sermayesi ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki ne düzeydedir?

6. Öğretmen algılarına göre, güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet boyutlarına ilişkin okulların sosyal sermayesi; örgüt sağlığının kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral ile akademik vurgu boyutlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sosyal sermaye ve sağlıklı bir yapı tüm örgütlerde önemli iken, özellikle ham maddesi insan olan okullar açısından çok önemlidir. Çünkü insanlar arasındaki ilişki ve bu ilişkilerin güvene dayalı olması, örgütlerin amaçlarına ulaşmasına önemli derecede katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde üyelerin kararlara katılımı sağlanarak amaçların etkililiği sağlanabilir. Tüm bunlar sosyal sermayenin varlığı ve sürekli geliştirilmesine, özellikle işlevsel kullanılmasına bağlıdır. İşlevsel kullanılan ve sürekli geliştirilen sosyal sermaye; teşvik eden, destek sağlayan, akademik başarıyı hedefleyen ve morali yükselten sağlıklı okullar oluşturulmasına önemli düzeyde etkide bulunabilir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırmalar incelendiğinde; konu edinilen belli boyutlar ile bu çalışmaya yakın ve benzer araştırmalar mevcuttur. Ayrıca araştırmalar genellikle işletme örgütleri temelinde ele alındığından, bu araştırma eğitim örgütlerini temel alması açısından farklılık göstermekte ve önem arz etmektedir. Bu nedenle bu araştırma,

ilkokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre sosyal sermaye ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki düzeyini belirleyerek eğitim örgütlerine, eğitim yöneticilerine, öğretmenlere ve akademisyenlere bir ışık tutabileceğinden önemlidir. Araştırma, ilkokullarda sosyal sermayenin kullanılıp geliştirilmesi ile sağlıklı okulların oluşturulması için gerekli olan koşul ve durumlar hakkında fikir verebilir.

Okullardaki sosyal sermaye yüksekliği; öğrencilerin akranlarıyla ve okul yönetiminin ise okul çalışanları ve çevresi arasındaki iletişim, ağlar ve güven düzeyi ile belirtilir. Okulların sahip olduğu sosyal sermaye düzeyinin eğitim sürecine etkisinin güçlü olduğuna dair birtakım araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin; üniversite düzeyinde yapılan bir araştırmada, öğrenciler arasında sosyal sermaye düzeyinin yüksek olması ile birlikte öğrencilerin formel eğitimden daha fazla birbirlerinden öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu açıdan okul içerisinde öğretmenler arasında ya da yöneticiler ile öğretmenler arasında geliştirilen güvene dayalı ilişkiler, eğitim üzerinde önemli oranda güçlü etkilerde bulunmaktadır (Putnam, Malkin, & Malkin, 2004, s.3-7). Eğitim üzerinde oluşan bu güçlü etkiler yoluyla sağlıklı bir okul iklimi oluşabilir.

Sağlıklı bir okulda öğretmenler birbirlerini sever, birbirlerine güvenir, çalışmak için heveslidir ve okullarıyla gurur duyarlar. Okuldaki öğrenme çevresi ciddi ve düzenlidir. Ayrıca, öğrenciler akademik konular üzerine sıkı bir şekilde çalışırlar, motivasyonları yüksektir, akademik yönden başarılı olan diğer öğrencilere saygı duyarlar (Hoy & Miskel, 2015, s.190). Böylece güçlü ve işlevsel sosyal sermayeyle birlikte oluşacak sağlıklı bir okul yapısı; tüm okul paydaşlarının (insan sermayesinin) katılımı yoluyla okullarda bütüncül olarak örgütsel gelişimi ve başarıyı sağlayabilir.

Okullarda insan sermayesini iyileştirmenin güçlü bir yolu, öncelikle bu kurumlardaki sosyal sermayeyi güçlendirmeye odaklanmaktır (Hargreaves & Fullan 2013; Leana, 2011). İleri sürülen görüş ve araştırmalar, geliştirilmiş sosyal sermayenin öğretmenin öğrenmesini (Frank, Zhao, & Borman, 2004; Kraft & Papay, 2014), motivasyonunu (Kraft, Papay, Charner-Laird, Johnson, & Reinhorn, 2012) ve tutumunu (Ladd, 2009;

2011) geliştirdiğini göstermektedir; bu unsurlar, sağlıklı bir okul ortamının oluşmasına ve öğretimin gelişmesine katkıda bulunur. Bu araştırma; okuldaki ğretmen, yönetici, ğrenci gibi paydaşları kapsayan okullardaki sosyal sermaye ile ğgt sağlığı (ğretmen moral ve tutumu, ğretim uygulamaları, ğrenci başarısı, teşvik edici bir yapı gibi) arasındaki ilişkilerin gücü hakkında daha fazla bilgi sağlayabilecektir.

Araştırmanın ilkokullarda yapılmasının nedeni, herkes tarafından kabul gören sosyal değerlerin ve normların özellikle bu dönemde paylaşıldığı ve kazanıldığı düşüncesidir. Bu bakımdan sosyal sermayenin ilkokullardaki kullanılma düzeyinin belirlenmesi ve ğgt sağlığı ile ilişkilendirilmesi; okul yöneticileri, öğretmenler ve diğer eğitim paydaşları açısından oldukça önemli görülmektedir.

Araştırmanın Varsayımları

Uygulama yapılan okullarda araştırmaya katılan öğretmenlerin, veri toplama aracı maddelerini cevaplarken görüşlerini içtenlikle belirttikleri varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2017-2018 eğitim ğretim yılında Ankara ilinden örneklem olarak alınan resmi ilkokullarla sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen veriler, ğretmen görüşleri ile sınırlıdır.
3. Araştırmada, sadece sosyal sermaye ve ğgt sağlığı ilişkisine bakılmıştır.

Tanımlar

Sermaye: Gelir ve kazanç akışı gibi yarar akışı sağlayan, sahip olunan değerli ve fiziki varlık birikimidir (Krishna & Uphoff, 2002, s.86).

Sosyal sermaye: Bir toplumda işbirliğini sağlayan normlar, “dürüstlük, sözünde durma ve fazilet” gibi kültürel değerler, güven ve karşılıklılığın hâkim olması ile toplumda varlık bulan önemli ve aktif bir kaynaktır (Fukuyama, 2001, s.7-8).

Örgüt sağlığı: Bir örgütün içsel bir bütünlük taşıması, gerek iç gerekse dış çevresiyle etkili iletişimde bulunması ve etkili liderliğe sahip olması, belli bir kimliğinin olması, nitelikli çıktılar sunarak zaman içerisinde olgunlaşması, sağlıklı ve süreklilik gösteren bir büyüme ve gelişmeye sahip olmasıdır (Altun, 2001, s.9).

Okul sağlığı: Bir okulun çevresine uyum sağlaması, hedefleri başarma ve üyeleri arasında birlik kurma kabiliyetidir (Korkmaz, 2006, s.14-15).

Okul: Ankara ilindeki Çankaya, Etimesgut ve Sincan ilçelerinde yer alan resmi ilkokullardır.

Öğretmen: Ankara ilindeki Çankaya, Etimesgut ve Sincan ilçelerinde yer alan resmi ilkokullarda görevli öğretmenlerdir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde; sosyal sermaye, sermaye kavramı ve türleri, sosyal sermaye kavramı, sosyal sermayenin özellikleri, sosyal sermaye teorisine ilişkin görüşler, sosyal sermaye türleri, sosyal sermayenin belirleyici faktörleri, sosyal sermayenin sonuçları, sosyal sermaye ölçümüne dönük çalışmalar, sosyal sermaye ve eğitim, okullarda sosyal sermaye, okullarda sosyal sermayenin unsurları, okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesi, okullarda sosyal sermaye ve okul paydaşları, okullarda sosyal sermaye ve liderlik, araştırmanın demografik değişkenlerinin sosyal sermaye bağlamında değerlendirilmesi, örgüt sağlığı, örgüt sağlığı kavramı, sağlıklı ve sağlıklı olmayan örgütler, örgüt sağlığı boyutları, örgüt sağlığının artırılması, örgüt sağlığı ile ilişkili kavramlar, okul sağlığı, sağlıklı ve sağlıklı olmayan okullar, araştırmanın demografik değişkenlerinin örgüt sağlığı bağlamında değerlendirilmesi, sosyal sermaye ve örgüt sağlığı ile ilgili yapılan araştırmalar yer almıştır.

Sosyal Sermaye

Sermaye Kavramı ve Türleri

Sermaye kavramına dönük tanımlamalar arası farklılıklar söz konusudur. Bazı görüşlere göre sermaye makine, araç gereç vb. üretimde kullanılan mallar iken; bazı görüşlere göre ise bu tanımlamadan daha geniş perspektifli olarak, malların yanı sıra üretim tesislerini ve araziye de kapsamaktadır. Farklı bir görüşe göre sermaye, harcanmamış ve biriktirilmiş para iken; diğer bir görüşe göre ise sermaye, mal ve hizmet üretmek amacıyla ücret de dâhil olmak üzere üretimde kullanılan tüm girdiler için harcanan kaynaklardır. Ekonomik düşüncede sermaye, sonraki zaman dilimlerinde kârlı bir kazanç elde etme düşüncesiyle yatırım yapılabilecek birikmiş para anlamına gelmektedir (Field, 2008, s.8).

Bir ticaret işinin kurulması, yürütülmesi için gereken anapara ve paraya çevrilebilir malların tamamı, kapital (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018) olarak tanımlanan sermaye kavramı günümüzde bu anlamının ötesinde birtakım anlamları da karşılamaktadır. Örgütler, amaçlarına ulaşmak ve işleyişlerini sürdürebilmek için sermayeye gereksinim duyarlar. Klasik yönetim anlayışından günümüze kadar yönetim anlayışında yaşanan değişimlere paralel olarak sermaye anlayışında da birtakım değişimler yaşanmıştır.

Klasik sermaye kavramı, ekonomik alanda Marks ile anlam kazanmış ve uzun süre boyunca sosyal bilimler alanında yalnız bu çerçevede kullanılmıştır. Marks' a göre sermaye, üretim sürecinde arta kalan değerdir. Kapitalistler ya da burjuva tarafından üretim, pazarlama ve tüketim süreçlerinin ele geçirilmesi sonucu sermayenin tek elde toplandığını vurgulayan Marks, sermaye kavramı ile doğrudan ekonomik değer ifade eden unsurları kastetmektedir. Lin, bu yaklaşımı 'klasik sermaye teorisi' olarak ele almaktadır. Lin, temel olarak sermayenin artı değer ve geri dönüşümü mümkün olan bir yatırım niteliğinin olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca Lin, yatırım yapılarak geri

dönüşüm niteliğine sahip bir değer anlamına gelen sermaye türlerini kültürel, beşeri ve sosyal sermaye olarak belirlemekte ve artı değer niteliğinin daha çok Marks' ın klasik sermaye konsepti ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Örneğin; kültürel sermaye, eğitim vasıtasıyla bireylerin yetenek ve becerilerinin geliştirilmesine yatırım yapılarak sağlanmakta ve beklenen geri dönüşümü ile de kariyer sağlayıcı ya da ekonomik bir etki oluşturmaktadır. Aynı şekilde beşeri, sosyal ve entelektüel sermaye de bir alana ya da mevcut kaynaklara yapılacak yatırımın dönüşümü şeklinde sosyal süreçlerde anlam bulmakta ve bir değer ifade etmektedir (Lin, 1999, s.28-29).

Sermaye kavramına ilişkin katı ve dar bakış, belli bir zaman diliminden sonra birçok sosyal durumu açıklamada yetersiz kalmıştır. Bu nedenle özellikle 1980' lerin başında eğitimciler, siyaset bilimciler ve sosyologlar tarafından yapılan araştırmalar ve oluşan farklı bakış açıları bu yetersizliğe ilişkin verileri açıklamaları bakımından oldukça önemlidir. Bu tartışmalarla birlikte toplumsal ve ekonomik süreçlerde değer oluşturma, finansal sermaye gibi sosyal, beşeri, kültürel ve entelektüel sermaye biçimlerinin de önemini ortaya koymuş ve kapsayıcı bakış açıları sonucu bu sermaye biçimleri birbirlerini genellikle tamamlayan kaynaklar olarak görülmüşlerdir (Taylor, 2000, s.1025).

Sermaye kavramı ile ilk karşılaşıldığında; sermaye kavramı, ekonomik bir yaklaşımı çağrıştırmaktadır. Bu çağrışımın temel nedeni, sermayeye atfedilen özelliklerdir. Çünkü sermaye; yatırım faaliyetleri yoluyla toplanır, miras yoluyla devreder, elinde bulundurana en verimli yatırımları gerçekleştirme durumuna göre birtakım faydalar sağlama olanağı tanır. Bu özellikler dolayısıyla Bourdieu sermaye kavramına, kullanımı sadece ekonomik alanla sınırlı olmayacak işlevsel bir anlam yükler (Ünal, 2004, s.115). Bourdieu (1986, s.243-244) bu çerçevede; ekonomik, kültürel, sosyal ve sembolik olmak üzere dört temel sermaye türü üzerinde durmuştur.

Çok çeşitli sermaye yapıları ve bu yapıların ifade ediliş biçimleri bulunmaktadır. Bunlar; yatırımların para karşılığı olarak belirtilen 'ekonomik sermaye', taşınmaz ve altyapıların

oluşturduğu ‘fiziksel sermaye’, eğitim ve iş verimliliğinin oluşturduğu ‘insan sermayesi’, sosyo-ekonomik avantaj sağlayan kültürel birikim olarak ‘kültür sermayesi’ ve sosyal birlikteliğe yerleşmiş ilişki ve güven birikiminin tümü olarak ‘sosyal sermaye’dir (Kuşçu, 2006, s.12). Bu yapılara, kişinin “kim olduğu” ve gelişimsel olarak “kim olabileceği”ne ilişkin durumları açıklayan ‘psikolojik sermaye’ (Luthans & Youssef, 2007, s.326) ile toplumun “toplam hem fiziksel hem de ruhsal sağlığı”nın iyi olma halini belirten ‘sağlık sermayesi’ (Ardahan, 2012, s.774) de ilave edilebilir.

Lin (1999, s.29), sermayeye ilişkin klasik teorinin yanında neo-kapitalist teorilerin de varlığını belirtmiştir. Bu teoriler; beşeri (insan), kültürel ve sosyal sermayedir. Neo-kapitalist teorilerin ayırt edici özelliği, çalışanların ya da kitlelerin potansiyel yatırım ve kazançlarının artı değerinde yatmaktadır. Lin (1999, s.29), sermaye teorilerini; kuramcılar, açıklamalar, sermaye ve analiz seviyesi bağlamında inceleyerek bu bilgileri aşağıdaki tabloda kısaca özetlemiştir.

Tablo 1

Sermaye Teorileri

	Klasik Teori	Neo-Sermaye (Yeni Sermaye) Teorileri			
		Beşeri Sermaye	Kültürel Sermaye	Sosyal Sermaye	
Kuramcı	Marks	Schultz, Becker	Bourdieu	Lin, Burt, Marsden, Flap, Coleman	Bourdieu, Coleman, Putnam
Açıklama	Sosyal ilişkiler: Proletaryanın (emekçi sınıfın), kapitalistler (burjuvazi) tarafından sömürüsü	Çalışan tarafından artı değer biriktirilmesi	Hâkim sembol ve anlamların oluşması	Sosyal ağlardaki gömülü kaynaklara ulaşım ve kullanımı	Dayanışma ve grup oluşumu
Sermaye	Malın gerçek değeri ile piyasa değeri arasındaki artı değer ve bu değer aynı sürece hizmet etmesi	Bilgi ve becerilere yatırım	Hâkim değerler ve eğitimle kazanılan sosyal niteliklerin toplamı	Sosyal ağlara yatırım	Karşılıklı tanıma ve onay için yapılan yatırım
Analiz seviyesi	Yapısal (Sınıflar; kapitalist ve kapitalist olmayanlar)	Bireysel	Bireysel / Sınıf	Bireysel	Grup / Bireysel

Farklı görüşlere göre, sermaye türleri değişiklik arz edebilmektedir. Ayrıca sermaye türlerinin çeşitli eş anlamlı kullanımları da mevcut olabilmektedir. Bu araştırmada, sermaye türleri; ekonomik, kültürel, entelektüel, psikolojik, beşeri ve sosyal sermaye şeklinde ele alınmaktadır.

Ekonomik Sermaye

Ekonomik sermaye alanyazında; fiziksel, klasik ve finansal sermaye olarak da adlandırılır. Ekonomik sermaye Marks' tan bu yana, sosyal sınıfları birbirinden ayıran temel unsur olarak görülmüştür. Marksist sınıf teorisinin burjuvazi ve proletarya şeklinde adlandırdığı sınıflar, temel olarak ekonomik sermayeye sahip olan ve olmayanlar biçiminde tanımlanabilir (Ünal, 2004, s.116).

Bourdieu (1986, s.243)' ya göre klasik ekonomik sermaye, ilk elden ve doğrudan doğruya nakit hale dönüştürülebilir ve mülkiyet haklarının oluşumunda kurumsallaştırılma imkânı olan tüm değerleri açıklar. Ekonomik sermaye, geçmişteki üretimin sonucu olan artı değer niteliğindeki maddi varlıkların birikimidir. Ekonomik faaliyetlerin en temel unsuru olan üretimin gerçekleştirilmesi, üretim faktörleri olarak adlandırılan bir dizi ekonomik değer belirlenmiş ve oranlarda bir araya getirilmesine bağlıdır. Bu üretim faktörleri, niceliği ve niteliği zaman içinde değişen koşullara bağlı olarak değişebilmektedir. Dolayısıyla ekonomik sermaye, fiziki sermaye ile de ilişkilidir. Çünkü ekonomik sermayeye sahip olmak, fiziki sermayeye de sahip olma imkânı tanımaktadır.

Modern ekonomi yaklaşımına göre üretimin ana unsurları; 'toprak, emek, girişim ve sermaye'dir. Bir üretim unsuru olarak sermaye, mal ve hizmet üretiminde gereksinim duyulan altyapı, hammadde, donanım, araç ve bina gibi maddi boyutları açıklıyorsa; bu sermaye türü, fiziksel sermaye (physical capital) olarak da isimlendirilir. Doğal sermaye olarak da ifade edilen ve doğada var olan her türlü hammaddeyi kapsayan fiziksel sermaye, ekonomik üretimin en önemli unsuru olarak açıklanabilir. Sermaye; doğanın kendisinden kaynaklı fiziksel sermayenin hemen ardından, üretimin başlaması ve gerçekleşmesi için gerekli temel unsurların bir araya getirilmesinde bir araç olarak kullanılan parayı ifade eden finansal sermaye (financial capital) şeklinde de kendini gösterir (Ostrom, 2000, s.174).

Fiziki sermaye, belirlenen amaçlara ulaşmak için insanlar tarafından meydana getirilen somut maddi unsurlardır. Fiziki sermaye kaynakları, insanların dışında yer alan ve onların gelişimi için kullanılan araçlardır. Örneğin; üniversitelerde yani sınıf, laboratuvar ve kütüphanelerde bulunan araç gereçler, öğretim üyelerinin öğretim faaliyetlerini ve araştırmalarını yürütmeleri için gerekli fiziki sermaye unsurlarıdır. Bu araç gereçler, çoğu zaman üniversitelerin değerini nesnel bir şekilde ortaya koyan göstergeler olarak kullanılmaktadır (Tan, 1986, s.224-225).

Kültürel Sermaye

Kültürel sermaye alanyazında, Bourdieu' nun sermayeye ilişkin tartışmaları ekseninde incelenmektedir. Günümüz toplumlarında, sosyal sınıfların analizinde klasik sermaye şeklinde adlandırabileceğimiz ekonomik sermaye yetersiz kalmaktadır. Bourdieu da, sermayenin yeni biçimlerini ('kültürel sermaye' başta olmak üzere) vurgulamaktadır (Ünal, 2004, s.116). Bourdieu sermaye tipolojisinde (ekonomik, kültürel ve sosyal) diğerlerinden daha farklı bir yere yerleştirdiği kültürel sermaye kavramını, bir nesilden diğerine aktarılan genel kültürel birikim, bilgi, yetenek ve hünere yönelik olarak kullanmaktadır (Görgün Baran, 2008, s.89).

Bourdieu örf, adet, gelenek ve sosyal gruplar hakkındaki bilginin, okullarda üretken faaliyetleri nasıl kolaylaştıracağı üzerinde yoğunlaşarak; kültürel sermayeyi, aile ve okulda kazanılanlar olmak üzere ikiye ayırarak incelemektedir. Kültürel sermaye, ister aileden etkileşim ve miras yoluyla elde edilmiş olsun, isterse okul sistemi yoluyla kazanılmış olsun, entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelmektedir (Bourdieu, 1986, s.47). Kültürel sermaye, birincil (ailede) ve ikincil (okulda) sosyalleşme süreci başta olmak üzere bireyin sosyalleşme sürecinde elde ettiği birikimdir. Bourdieu, kültürel sermayeyi; formel eğitimle kazanılan ve diplomalarla objektif bir görünüm kazandırılan

okul sermayesi ile doğal bir biçimde aile hayatı içerisinde kazanılan aile kaynaklı nitelikler olarak ifade etmektedir (Ünal, 2004, s.116).

Kültürel sermaye, yetişkin bir bireyin tüm öğrenmelerini, bilgi ve deneyimlerini, inançlarını, önyargılarını alışkanlıklarını kapsamaktadır. Kültürel sermaye, bireyin eğilimleri ve yatkınlıkları anlamına gelen ‘habitus’unu oluşturur. Bireyin sahip olduğu habitus, bireysel ve kolektif uygulamalar aracılığıyla üretilir; algı, davranış ve düşüncede deneyimlerin birikimine yol açar. Böylece bireyin, toplum içinde yeni öğrendiği bilgi ve kazandığı semboller ile eski bilgilerinden oluşan birikimleri etkileşime girmekte ve birey bu birikimleri ihtiyaç duyduğu davranışa dönüştürerek yaşamını devam ettirmektedir. Dolayısıyla birey, kültürel sermayesini oluşturan öğrenme ve yatkınlıklarını tekrarlarla bir taraftan rutinleştirmekte, diğer taraftan da dönüştürerek yeniden üretmektedir (Görgün Baran, 2008, s.89-90).

Kültürel sermaye teorisi, toplumdaki sınıf yapılarının rolü ve bireylerin eylemleri için ne anlam ifade ettiği üzerinde durmaktadır (Kapu, 2008, s.166). Kültürel sermaye; sosyal yapının doğal bir sonucu olan kültürün, toplumun sahip olduğu bir sermaye olarak ele alınmasıyla oluşan bir kavramdır. Bourdieu’ nun sosyal kuramının temel kavramlarından sermayenin bir boyutu olarak kültürel sermaye, sosyal eşitsizliklerin kültürel olarak yeniden üretimini açıklar (Lin, 2001, s.14).

Kültürel sermaye, eğitim alanındaki eşitsizlikleri yeniden üreten bir konumdadır. Çünkü kültürel sermayeye sahip olan bireyler, okul içerisinde de başarılar kazanır. Seçkin tabakanın kültür anlayışının, okulun vermek istediği kültür anlayışına çok yakın olması dolayısıyla; alt sınıfta bulunan ailelerin çocukları bu kültürü çok çaba sarf ederek elde ederken, üst sınıfta bulunan aileler ise bu kültüre hazır olarak ulaşırlar. Bourdieu’ ya göre, gerekli kültürel sermayeye sahip öğrenciler başarıdan paylarını gerektiği şekliyle alırlar. Kültürel sermaye, kişinin kazandıkları ve yapabildiklerinin içine işlemiş durumdadır. Bu yüzden ayrıcalıklar, gelir ve refahı üretmektedir (Ayalp, 2010, s.82).

Entelektüel Sermaye

Entelektüel sermaye konusunda ilk çalışmalar, ekonomist Galbraith tarafından 1960' lı yılların sonunda gerçekleştirilmiştir. Galbraith, sahip oldukları birçok şeyi entelektüel sermayeye borçlu olduklarının önemini vurgulayarak, entelektüel sermayenin oldukça önemli bir kavram olduğunu belirtmiştir (Şamiloğlu, 2002, s.68). Entelektüel sermaye, bir işletmedeki çalışanlar tarafından bilinen ve rekabet üstünlüğü sağlayan unsurların bir toplamıdır. Bu tanıma göre entelektüel sermaye, zenginlik oluşturmak üzere kullanıma sokulabilen entelektüel varlıklardır; yani bilgi, enformasyon, entelektüel mülkiyet ve deneyimdir (Stewart, 1997, s.67).

Entelektüel sermaye, temellerini bilgi, beceri, deneyim ve enformasyonun oluşturduğu, örgütün mevcut ve gelecekteki başarısını doğrudan etkileyen ve diğer örgütsel yapılarla da karşılaştırmada konumunu ortaya koyan; sahip olduğu bilgi, bilgi sistemleri, değerler ve normlar, sosyal ve kültürel birikim ile diğer olanaklar gibi çoğunlukla doğrudan maddi olmayan soyut varlıkların bütünüdür (Çıkrıkçı & Daştan, 2002, s.20). Entelektüel sermaye, bir işletmenin gayri maddi varlıklarının değeri olarak da ifade edilmektedir (Şahin, 2011, s.19). Edvinson ve Malone (1997, s.3)' ye göre ise, entelektüel sermaye; bir örgüt için değerli olan ve “insan sermayesi, yapısal sermaye ve müşteri sermayesi” şeklinde sınıflandırılabilen bir bilgidir.

Entelektüel sermayenin, yapısal ve ilişkisel sermaye olmak üzere iki unsuru vardır. Yapısal sermaye; entelektüel sermayenin işletme tarafından oluşturulabilen ve işletmeye ait olan, işletmenin ürününü ortaya koymasını ve dağıtmasını sağlayan strateji, yapı, sistem ve süreçlerinin bir toplamı olarak düşünülebilir (Ertuğrul, 2000, s.58). İşletmenin verimliliğini ve kârlılığını iyileştirmek için uygulanmış veya uygulanacak yönetim araçları, iyileştirme teknikleri, bilgi teknolojisi sistemi, Ar-Ge çabaları, patent ve amblemler yapısal sermaye kapsamında yer almaktadır. Yapısal sermaye, insan sermayesinin ilişkisel sermayeye dönüştürülmesinde yardımcı bir rol oynamaktadır. Yapısal sermaye, işletme içerisindeki insan sermayesinden bilgi oluşturulmasını ve

oluşturulan bu bilgidan kaldır   etkisi Şeklinde yararlanılmasını sağlayan bir ortam oluŐ tmaktadır. Bu çerçevede yapısal sermaye, insan sermayesinin iŐ letmeyi terk etmesi durumunda geride kalan varlıklar olarak da ifade edilebilmektedir (Demirg  neŐ , 2004, s.18).

Entelektüel sermayenin ikinci unsuru olan iliŐ kisel sermaye ise; iŐ letmenin dışı çevreyle olan m  Ő teri bağlılığı, iŐ letme imajı, dağıtıcı ve satıcılarla olan iliŐ kileri gibi birtakım bağlantıları içerir (Ertuğrul, 2000, s.60). M  Ő teri sayısının artırılmasını amaçlayan süreçleri, araçları ve teknikleri de içeren iliŐ kisel sermayenin temel konusu, pazarlama kanalları ile m  Ő teri iliŐ kilerine yönelik bilgilerdir (Demirg  neŐ , 2004, s.20).

Psikolojik Sermaye

Psikolojik sermaye, psikolojinin önemli amaçları arasında yer alan   alıŐ anların pozitif yönlerini ortaya çıkarmayı hedefleyen bir çabayı belirtmektedir. Psikolojik sermaye, örgütlere rekabet üstünlüğü sağlayan sermaye   eŐ itlerinden farklı olarak; bireye dönük ve “ben kimim” sorusuna cevap niteliğı taşıyacak, pozitif örgütsel davranıŐı ölçütlerini içeren bir yapıdır (Luthans, Luthans, & Luthans, 2004, s.46). Bu yapının güvenilirlik ve ge  erliliğ  , performans ve arzu edilen iŐ  tutumları ile iliŐ kili ve geliŐ tirilebilir durumdadır. Örgütlerin baŐ arısı doğrultusunda insan potansiyelini ger  ekleŐ tirmek için sermaye   eŐ itlerini sinerjik olarak b  t  nleŐ tirmek gerekmektedir. Örgüt araŐ tırmalarında ekonomik, sosyal ve entelektüel sermayeye yeterince önem verilmiŐ  olması, bu durumun aksine   alıŐ anların pozitif kaynaklarına aynı ilginin g  sterilmemiŐ  olması nedeniyle “psikolojik sermaye” kavramı ortaya   ıkarılmıŐ tır (Luthans & Avolio, 2009, s.300).

Psikolojik sermaye, bireylerin zorlu görevler alarak, bu görevlerin gereğ  ini yerine getirebilmek ve baŐ arıya ulaŐ abilmek için   z yeterliliğ  , mevcut durum ve gelecekte baŐ arılı olmak hususunda iyimserliğ  , hedeflere ulaŐ abilmede umuda, sorunlarla dolu durumlarda da psikolojik dayanıklılığ  a sahip olmalarını ifade eden bir örgütsel davranıŐı

anlayışı olarak nitelendirilmektedir. Psikolojik sermaye, diğer sermaye çeşitlerinden rekabet üstünlüğü sağlama açısından farklılık göstermektedir. Psikolojik sermayenin bu farklı niteliği, özgün bir yapısının olmasından ileri gelmektedir. Psikolojik sermayenin özellikleri, “pozitif olması”nın yanı sıra aşağıdaki şekilde ifade edilebilir (Luthans & Youssef, 2004, s.157-158):

Psikolojik sermaye;

- Eşsizdir; özgün bir yapısı vardır.
- Ölçülebilir durumdadır.
- Gelişim ve ilerlemeye açıktır.
- Performansa dönüktür.

Pozitif psikolojinin ve pozitif örgütsel davranış bakış açılarının en önemli özelliği, teorik bilginin yanı sıra pratiğe de dayalı olmasıdır. Psikolojik sermaye de bu yapıya uygun olarak ölçülebilirliğinin yanında geliştirilebilir niteliktedir. Pozitif psikolojik sermaye, zamanla büyüyen ve gelişen dinamik bir potansiyele sahip olduğundan dolayı, bir kaynaktan ziyade psikolojik bir kapasitedir (Luthans & Avolio, 2009, s.301). Psikolojik sermaye, eğitim ve tecrübe ile geliştirilebilen, bireylerin güçlü yanlarının ortaya çıkarılması ve geliştirilmesine dönük birtakım özellikler bütünüdür. Bu bütünlük içerisinde psikolojik sermaye, kişinin “kim olduğu” ve gelişimsel olarak “kim olabileceği” ile ilgilidir (Luthans & Youssef, 2007, s.326).

Luthans örgütlerin, işgörenlerin psikolojik sermayelerine yatırım yapmaları durumunda uzun vadede rekabetçi üstünlük sağlayabileceklerini belirtmektedir. Luthans vd. (2004, s.46), sermaye çeşitlerinin başlıca bileşenlerini “rekabet üstünlüğü için büyüyen sermaye” bağlamında aşağıdaki tabloda belirtmişlerdir.

Tablo 2

Rekabet Üstünlüğü için Büyüyen Sermaye

Geleneksel Ekonomik Sermaye	Beşeri Sermaye	Sosyal Sermaye	Pozitif Psikolojik Sermaye
<i>Neye sahipsin?</i>	<i>Ne biliyorsun?</i>	<i>Kimleri tanıyorsun?</i>	<i>Sen kimsin?</i>
• Finans • Maddi varlıklar (bina, ekipman, patentler, veri)	• Deneyim • Eğitim • Beceri • Bilgi • Fikirler	• İlişkiler • İletişim ağları • Arkadaşlar	• Öz yeterlilik / Öz güven • Umut • İyimserlik • Psikolojik dayanıklılık

Bireyin pozitif psikolojik gelişimsel durumunu gösteren psikolojik sermaye, birtakım alt bileşenlerden oluşmaktadır. Bunlar arasında yer alan dört temel bileşen aşağıdaki şekilde açıklanabilir (Luthans, Youssef, & Avolio, 2007' den aktaran Topaloğlu & Özer, 2014, s.158):

- *Öz yeterlilik / Öz güven;* zor görevleri başarıyla tamamlamak için yeterli çabayı gösterebilme ve sorumluluk almak için güvene sahip olabilme durumudur.
- *Umut;* hedeflere dönük çaba gösterebilme ve gerektiği zaman başarılı olmak için hedeflere yönelen yeni yollar bulabilme durumudur.
- *İyimserlik;* mevcut durum veya gelecekte başarılı olma konusunda pozitif bir atıf geliştirebilme durumudur.
- *Psikolojik dayanıklılık;* sorun veya zorluklar karşısında başarıya ulaşmak için toparlanabilme ve bu yükü kaldırabilme durumudur.

Psikolojik sermaye bileşenleri, niceliksel anlamda temel olarak dört (öz yeterlilik / öz güven, umut, iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık) olmakla birlikte bu bileşenleri artırmak da mümkündür. Açıklık, memnuniyet, kararlılık, hoşluk, güven, bağlılık, düşük nörotisizm (sakinlik / dinginlik), dışa dönüklük, disiplin, vicdan, öz saygı, öz bildirim ve

öz farkındalık gibi bileşenler de pozitif psikolojik sermaye kapsamına dâhil edilmiştir (Luthans & Youssef, 2004, s.152).

Beşeri Sermaye

Beşeri sermaye alanyazında; insan sermayesi olarak da adlandırılır. Beşeri sermaye kavramının ortaya çıkışına kadar, sermaye kavramının sadece maddi açıdan incelendiği görülmektedir. Beşeri sermayenin ilk kez 1960’ larda Schultz ve Becker’ in çalışmalarında ele alındığı görülse de kavramın kökeni 1930’ larda “Endüstride Beşeri Münasebetler” isimli akımın, beşeri sermayenin entelektüel zeminini oluşturmaya kadar dayanır. 20. yüzyılın başlarında ‘bilimsel yönetim’ olarak bilinen, üretimi en üst düzeye çıkarmak için emeğin aşırı katı ve mekanik bir şekilde yönetilmesi girişimlerinin başarısızlıkla sonuçlanması ile birlikte “Endüstride Beşeri Münasebetler” ismiyle gelişen bu yeni akım, özellikle 1932 büyük ekonomik kriz yıllarında önemli ilerlemeler sağlamıştır. Bu akıma göre, işletmenin çalışanlarına yönelik kendileriyle ilgilenildiğini gösterip hissettirmesi, öngörülebilecek çatışmaları engelleyecek ve çalışanların kişisel gerilimlerini gidermeye yarayacaktır. Böylece işletme içinde bir birlik havası oluşacak ve personelin bu birlik sayesinde kaynaşması, ayrıca işletme içinde mülkiyet ve otoritenin geleneksel yapısına dokunulmadan, çalışanların pasif uygulama alanından çıkıp aktif olarak işletme çalışmalarına katılımları sağlanabilecektir (Şan, 2007, s.71-72).

Sermaye kavramının ilk kez maddi unsurların dışına taşınmasıyla oluşan beşeri sermayeye yapılan yatırımlar; kısa vadede bir getirisi olmadığı için tüketim harcaması, uzun vadede ise bireysel kazanç ve millî gelir üzerindeki etkisi dolayısı ile bir yatırım harcaması olarak kabul edilmektedir (Schultz, 1961, s.4). Beşeri sermaye teorisi, genellikle aileyi ve diğer bireysel özellikleri (cinsiyet, ırk gibi) dikkate almaktadır (Kapu, 2008, s.166).

Beşeri sermaye; bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri, yeterlik, yetenek ve niteliklerinin bireysel, sosyal ve ekonomik değerlerin oluşturulmasına sağladığı katkıdır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2001, s.18). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere; bireysel, sosyal ve ekonomik değerler, bireylerin bilgi ve becerilerinin yani beşeri sermayenin ve toplu olarak sosyal sermayenin de etkin kullanılması sonucu oluşabilir. Timberlake (2005, s.37-38) bireylerin örgütlerle birlikte aynı zaman ve düzeyde beşeri sermayeye sahip olarak (zekâ, eğitim, beceri ve deneyim) bulunmalarına karşın, birbirlerinden farklı düzeyde performans gösterdiklerini belirterek; çalışma ortamında gösterilen performansın yalnız “beşeri sermaye birikimi” ile değil, aynı zamanda sahip olunan beşeri sermayenin özellikle sosyal sermaye ile ilişkisi (iş yerinde kurulan sosyal bağlar, ilişki biçimleri ve güven oluşturmak) çerçevesinde de anlam bulduğunu ifade etmektedir.

Beşeri sermayeye yapılan her türlü yatırım; üretimi artırmakla kalmaz, aynı zamanda bilgi ve teknolojiye olan katkısıyla üretim potansiyeline de katkıda bulunur. Sağlık hizmetlerinin düzenli olarak sağlanması yaşam süresini artırarak, eğitim ve öğretime yapılan yatırımı daha etkin ve verimli hale getirmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerine yapılan yatırım ise, teknoloji ve bilgi birikimine katkı sağlayarak verimliliği artırmaktadır (Schultz, 1961, s.414). Çok sayıda yapılan ampirik çalışmada eğitimin büyüme üzerinde pozitif etkisinin olduğu kanıtlanmıştır. Eğitim ve sağlığa yapılan yatırımın ekonomik gelişme sürecinde çok önemli bir unsur olduğu Sab ve Smith’ in yaptığı çalışmada da ortaya konmuştur. Bu çalışmada, gelişmekte olan ülkelerin birçoğunun eğitilebilir genç nüfusa sahip olduğu, dolayısıyla bu nüfusun eğitilmesi durumunda bu ülkelerin gelişmiş ülke seviyesine rahatlıkla erişebilecekleri de ifade edilmektedir (Sab ve Smith, 2001, s.19).

Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye hakkında son zamanlarda yoğun bir şekilde çalışmalar gerçekleştirilmesine karşın, ortak bir tanımlama üzerinde fikir birliği sağlanamamıştır. Bu farklı tanımlamaları da kapsayacak şekilde ifade edilecek olursa, sosyal sermaye; kişiler arası ilişkileri düzenleyen ve yöneten, ekonomik ve sosyal gelişmeye katkı sağlayan ilişki ağları, davranışlar, değerler ve kurumlardır (Grootaert & Bastelaert, 2002, s.2).

Woolcock (2001, s.12) ve Burt (2001, s.202), beşeri sermaye ile sosyal sermaye arasındaki farkların; beşeri sermayenin bireylere, sosyal sermayenin ise sosyal ilişkilere ait olmasından kaynaklandığını ve oluştuğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca Field, Schuller ve Baron (2000, s.244), beşeri ve sosyal sermaye arasındaki farklar üzerine yoğunlaşmış ve bu bilgileri aşağıdaki tabloda kısaca özetlemişlerdir.

Tablo 3

Beşeri Sermaye ile Sosyal Sermaye Arasındaki Farklar

	Beşeri Sermaye	Sosyal Sermaye
Odak noktası	Birey	İlişkiler
Ölçümler	Süre (Süreç), Nitelikler	Üyelik / Katılım, Güven düzeyi
Çıktılar	<i>Doğrudan:</i> Gelir, verimlilik <i>Dolaylı:</i> Sağlık, kentsel katılım	Sosyal dayanışma, Ekonomik başarı, Daha fazla sosyal sermaye
Model	Doğrusal	Etkileşimli / Dairesel
Politika	Beceri, erişilebilirlik ve getiri oranları	Vatandaşlık, kapasite geliştirme ve güçlenme

Sosyal Sermaye Kavramı

Sosyal sermaye, esas olarak sosyoloji kuramları üzerine temellendirilen ve son zamanlarda farklı disiplinler tarafından da toplumsal sorunların çözüm yolu olarak kabul gören bir kavramdır. Yakın zamanlardaki sosyoloji literatüründe ağırlıklı olarak yer alması kadar ekonomi, eğitim, politika gibi farklı alanlarda da kullanılan sosyal sermaye kavramı ile ilgili Marx, Durkheim ve Weber' den itibaren süregelen güven, karşılıklı

bağlılık, işbirliği gibi değerlerin yeni bir tanım altında sunulması söz konusu olmaktadır. Sosyal sermaye kavramı, günümüzde bireysel bir değer olmanın ötesinde, toplulukların hatta ulusların bir özelliği olarak da ele alınmakta ve incelenmektedir. Kavramın bu kadar genelleştirilmiş kullanımı, kavram üzerinde birtakım belirsizliklere de yol açmaktadır (Yetim, 2018).

Sosyal sermayenin karmaşık etkileşimler sonucu ortaya çıkması ve disiplinler arası bir niteliğe sahip olması kavramın tanımlanması açısından güçlük oluşturmaktadır. 20. yy’ da bireylerin “sosyal ilişkileri”nin ön plana çıkması ile birlikte verimlilik ve etkinliğin önemli bir bileşeni olarak nitelendirilen sosyal sermaye, küreselleşme ve bilgi ekonomisinin yayılması sonucu önemini de arttırmıştır. Böylece sermaye, klasik tanımlamanın ötesinde sosyal sermayeyi de içeren birçok farklı faktörü ile değerlendirilmiştir. Sosyal sermaye, incelendiği disipline göre bireysel ve kolektif bir yatırım / getiri olarak görülmektedir. Özellikle ekonomi alanında makro çalışmalarda sosyal sermayenin, ulus ve toplumlara ait olduğu gösterilmiştir. Sosyoloji ve diğer ilgili alanlarda ise mikro düzeyde araştırma konusu olmuş ve sosyal sermayenin bireysel getirilerine odaklanılmıştır. Ama bu iki özellik kesin çizgilerle birbirlerinden ayrılmamaktadır (Ağcasulu, 2017, s.126).

Sosyal sermaye, sosyal ilişkilerin ekonomik faaliyetleri nasıl etkilediğiyle ilgili bir kavramdır. “Sosyal” kavramı, sosyal sermayenin kaynaklarının tek başına bireylerde yer alamayacağını; “sermaye” kavramı ise, sosyal sermayenin finansal sermaye, insan sermayesi gibi verimliliğinin ve diğer sermaye çeşitleriyle arasında karşılıklı etkileşimin olduğunu ifade etmektedir (Özdemir, 2007, s.1).

Örgütsel yapılarda fiziksel sermaye, fiziksel araç ve yapısal oluşumlarla; beşeri sermaye, bireysel niteliklerle ilgilidir. Sosyal sermaye ise kişiler arasındaki ilişki ve sosyal bağlantılar, karşılıklı norm ve güvenilirliğin güçlenmesi ile ilgilidir (Print & Coleman, 2003, s.129). Sosyal sermaye, bu yönüyle toplumsal ortam ve örgütlerde derinlerde yer alan bir değerdir. Bu değeri ortaya çıkararak işlevsel hale getirmek ve örgütsel amaçlara

ulaşmada zengin bir kaynak sahibi olmak için örgütlerdeki sosyal ilişkileri pekiştirmek, güvene dayalı ilişkileri düzenlemek, ortak bir ilişki ve etkileşimle örgütsel yapıyı kurgulamak gerekmektedir (Boström, 2002, s.125). Bu yönüyle sosyal sermaye, sadece örgütsel yapılanmaların ve bu yapılanmalardaki grupların temelini oluşturmaz, bunun yanında bu grubu oluşturan birey ve toplulukları örgütleyici, bir hedef erafında birleştirici, içselleştirilmiş normlara da temel oluşturur (World Bank, 1999, s.2). Bu yönüyle sosyal sermaye, gerçek ve potansiyel kaynakların içerisinde gömülü, mevcut ilişkiler ağından türetilen bilginin toplamıdır (şamiloğlu, 2002 s.154).

Sosyal sermaye, iki ya da daha fazla kişi arasında işbirliğini geliştiren bir kavramdır. Sosyal sermayeyi meydana getirmede belirlenen yapısal normlarla yetinmek, istenilen katkıyı sağlamayacaktır. Sosyal sermaye unsurlarının ve bu unsurlara ilişkin normların gruplarda işbirliğine yol aması, böylece geleneksel ve evrensel değerlerle de (güvenilir olma, dürüstlük, sözünde durma, sorumluluk sahibi bir kişi olarak üzerine düşeni sosyal ortamda gerçekleştirme gibi) ilgili olması oranında istenilen katkıyı sağlayabilecektir (Fukuyama, 1999, s.1). Bu yönüyle sosyal sermaye kavramı, temelde sosyolojik olarak toplumsal canlılığı ve hareketliliği ifade etmektedir. Sosyal sermaye, toplumdaki bireyselliği ve yaygın sosyal sorunları yok etmede önemli bir kaynak olma, gönüllü etkinliklerin gelişimini sağlama ve bu şekilde sosyal yapıyı bütünleştirmede de önemli bir fırsat sağlar (Siisiainen, 2000, s.11).

OECD, sosyal sermayeyi; gruplar içinde veya arasında işbirliğini kolaylaştıran ortak normlar, değerler, anlayışlar ile ağlar olarak tanımlar (Cote & Healy, 2001, s.41). Dünya Bankası' na göre ise, sosyal sermaye; bir toplumun sosyal etkileşimlerinin niteliğini ve miktarını şekillendiren kurumları, ilişkileri ve normları ifade eder. Dünya Bankası' na göre, sosyal sermaye sadece bir toplumu destekleyen kurumların toplamı değil, aynı zamanda onları bir arada tutan yapıştırıcı bir unsurdur (National Statistics, 2001, s.8-9).

Sosyal sermaye, ülkelerin ekonomik faaliyetlerine toplumsal hayatın etkilerinin yansımısını belirlemeyi hedefleyen sosyal içerikli bir ekonomik kavramdır. Sosyal

sermaye, koordine eylemleri kolaylaştırarak toplumun verimliliğini artırabilecek olan güven, normlar ve ağlar gibi sosyal organizasyonun özelliklerini ifade eder (Temple, 2001, s.23). Ekonomik olarak ise sosyal sermaye, kişi ve kurumlar arası güvene dayalı ilişkilerin, ekonomik etkinliğe ve üretime yansımaları şeklinde tanımlanabilir (Karagöl & Masca, 2005, s.39).

Sosyal sermaye kavramı, birey (öğrenci, girişimci vb.) düzeyinde tanımlanabildiği gibi, kent ve ulus düzeyinde de tanımlanabilmektedir. Kavram, genellikle birey düzeyindeki tanımlamalarda; bireyin başarı veya amacına ulaşmasını sağlayan işbirliği eğilimleri, sosyal destek ağları ile ilişkilendirilmektedir. Bunun yanı sıra sosyal sermaye, kent düzeyinde; daha çok “güven içinde yaşayabilme” olanakları ile bağlantılı olarak, sosyal kontrol ve suç oranı gibi göstergeler aracılığıyla tanımlanmaktadır. Ulus düzeyinde ise, sosyal sermaye; güven ilişkilerinin kurumsallaşması ve sivil toplum etkinliklerinin gelişmesiyle karakterize edilebilir (Yetim, 2018).

Sosyal sermayeye dönük yapılan tanımlamalarda birtakım farklılıkların olmasının yanında; sosyal sermayeyi oluşturan unsurlar bağlamında, yaygın olarak sosyal sermayenin sosyal ağlar, iletişim, işbirliğini geliştirici içselleştirilmiş normlar ve güven unsurlarından oluştuğu yönünde ortak bir görüş söz konusudur. Ama bu görüşler arasında sosyal sermaye unsurlarına yapılan vurgulama ve öncelikler, sosyal sermayenin ilişkilendirildiği birtakım yapı ve yaklaşımlarda farklılıklara yol açabilmektedir (Schuurman, 2003, s.994).

Sosyal Sermaye Kavramının Gelişimi

Sosyal sermaye kavramının son zamanlarda ortaya çıktığı ve geliştiği yanlışları söz konusu olabilmektedir. Aslında sosyal sermaye kavramı tarihsel bir geçmişe sahip olup, sosyal bilim uzmanlarınca araştırılmakta ve farklı görüşlerle geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Sosyal sermaye kavramı, ilk olarak 1916’ da Lydia Hanifan tarafından Batı Virginia okul sistemi değerlendirilirken ortaya çıkmıştır. Hanifan, toplumun eğitim kurumlarına olan desteği ve ailelerin okula ilgileri ile okulların gösterecekleri performans arasında bir ilişki olup olmadığı konusunda araştırma yapmıştır. Hanifan’ a göre, okul toplumunu meydana getiren aileler arasındaki nitelikli iletişim ve karşılıklılık, okul ve topluma sosyal sermayenin gelişmesi olarak yansıyacak ve bu durum da toplumu daha yaşanılır kılarak kişilerdeki yaşam memnuniyetini artıracaktır (Olate, 2003, s.9; Woolcock & Narayan, 2000, s.228).

Günümüzdeki anlamına göndermeler yapan ve sosyal sermaye unsurlarının toplumsal hayattaki önemi üzerinde duran 19. yy fikir adamlarından Tocqueville, sivil toplum ve bu kapsamda işbirliğinin kurum performansında önemli bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir (Field, 2008, s.46; Putnam, 1995, s.66; Vermaak, 2006, s.19). Ayrıca, Durkheim ve Parson’ un “değerlerin yansımaları”, Weber’ in “güçlendirilmiş güven” gibi ifadeleri; sosyal sermayenin, günümüzdeki anlamıyla tam olarak uyuşmasa da gelişim süreci hakkında fikir verebilmektedir (Vermaak, 2006, s.19).

Sosyal sermayeyi 1980’ lerde günümüzdeki anlamıyla ilk kullanan Bourdieu iken, kavramı geliştiren Coleman’ dır. 1993’ te ise Putnam’ ın “Making Democracy Work” adlı çalışması, sosyal sermaye kavramı ile ilgili geniş bir tartışmaya neden olarak kavramın günümüzdeki anlamını kazanmasına önemli bir katkıda bulunmuştur (Vermaak, 2006, s.19). Bu yönüyle günümüz sosyal sermaye kavramından bahsedilecekse, konunun kavramsallaştırılmasında çok önemli bir paya sahip olan Bourdieu, Coleman ve Putnam kaynak olarak başvurulabilecek üç önemli isimdir (Schuller & Bamford, 2000, s.7). Ayrıca, güven eksenli yaptığı çalışmalar ile sosyal sermaye kavramına katkıda bulunan Fukuyama da bu konuda önde gelen isimler arasındadır. 1990’ lardan günümüze kadar sosyal sermaye kavramına ilgi artmış ve bu konuda birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu konuda yapılan araştırma ve yayınlar bu durumu göstermektedir (Vermaak, 2006, s.19).

Günümüzde sosyal sermaye ile ilgili çalışmalar, temel olarak doğrudan sosyal sermaye kavramına odaklanmasa da 19. yy' da açıklanan görüşlerden hareket etmektedir. Bu anlamda ilk kez Fransız düşünür Tocqueville, 1831' de Amerika' ya yaptığı seyahatini anlattığı “Amerika’ da Demokrasi” adlı eserinde, Amerikan demokrasisi ve ekonomik gücünün temelini oluşturan heyecanlı toplumsal yaşamı ayrıntılarıyla betimlemiştir. Avrupa’ da alışık olduğu şekliyle daha geleneksel ve hiyerarşik ilişkileri bir arada tutan resmi statü ve yükümlülük bağlarının aksine; gönüllü kuruluşlardaki etkileşim, bireysel hareket eden Amerikalıları birbirlerine bağlayan sosyal bir yapıştırıcı özelliğindedir (Field, 2008, s.46). Bu görüş, kişiler arası etkileşimin sosyal sermayenin etkili olarak kullanılması ve geliştirilmesi açısından son derece önemli bir unsur olduğu şeklinde değerlendirilebilir.

Son yılların yoğun akademik ilgi toplayan çalışma başlıkları arasında yer alan sosyal sermaye, sosyoloji ve yönetim biliminden siyaset bilimine kadar pek çok alanda araştırma konusu olmuştur. Gerçekleştirilen kavramsal çalışmalar başlangıçta dağınık ve rekabet eder gibi görünen bir seyir izlemiştir. Sonraki yıllarda ise sosyal sermaye kuramlarından genel ve kapsayıcı olma iddiasında olan ve farklı yaklaşımları birleştirmeyi amaç edinen tek bir sosyal sermaye kuramına doğru alanda bir toparlanma ve birlik sağlama çabası meydana gelmiştir (Başak & Öztaş, 2010, s.33). Aynı şekilde, son zamanlarda eğitim alanında da sosyal sermaye çalışmalarına yer verilerek; okul ve üniversite bazlı araştırmalar yürütülmektedir.

Günümüzdeki yaygın ve popüler kullanımı incelendiğinde; sosyal sermayenin, hem bir moda kavram hem de bir metafor olma özelliği taşıdığı görülmektedir. Ancak, sosyal sermayenin aynı zamanda operasyonel hale getirilebilen, modelleri, hipotezleri ve yanlışlanabilme özelliğine sahip bulgu ve iddiaları olan, dolayısıyla başta örgüt olmak üzere sosyal hayatı anlamamıza ve açıklamamıza yarayacak bir kavram ve kuram demeti olarak geliştirilmeye başlandığı da söz konusudur (Öztaş, 2007, s.80).

Sosyal Sermayenin Özellikleri

Lin (2001, s.7-8), sosyal sermaye kavramının ne olduğunu anlayabilmek için öncelikle sermaye kavramını anlamak gerektiğini ifade etmektedir. Lin, sermaye kavramının Marx' a dayandığını ileri sürmektedir. Marx' ın kuramının temellerini oluşturan sermaye ile ilgili birtakım önemli özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Lin, 2001, s.7-8):

- Sermaye, doğası gereği sosyal bir kavramdır. Sermaye, sosyal süreçleri zorunlu kılar. Üretim süreci, sosyal faaliyet ve uygulamalar içerir.
- Sermaye, emtiaların üretim ve değiş tokuşuyla ilgilidir. Marx' ın kuramına göre emtia, hem üretim hem de değiş tokuş süreçlerinde üzerinde fiyat etiketi olan ürünlerdir. Emek, iş gücü ve emek değeri unsurları fiyat etiketinin bir parçasıdır ve emtianın üretiminde “sosyal açıdan gerekli” olarak görülmektedirler.
- Sermaye, kapitalistler ve üreticiler tarafından emtia üretimi ve değiştirilmesi yolu ile emtianın döngüsünden elde edilir.
- Sermaye, yalnız bir emtia veya değerden başka birtakım süreçleri de kapsamaktadır. Kapitalist bakış açısıyla sermaye, yatırımı temsil etmektedir. Yatırım; başlangıç sermayesi, emek, koordinasyon ve ikna gibi toplumsal faaliyetleri zorunlu kılar. İşlenmiş emtia, kâr karşılığında değiştirildiğinde, piyasada bir süreç de gerektirmektedir.
- Süreç sonunda meydana gelen herhangi bir sermaye, bir katma değer oluşturmaktadır. Sermayenin varlığı, bir emtianın piyasa değerinin maliyetini aştığı şeklinde yorumlanmaktadır. Şayet piyasa değeri maliyet ile aynı veya daha az ise, emtiadan bir sermaye oluşmayacaktır.

Sermaye türleri arasında yer alan sosyal sermaye, sosyal bilimler alanında son zamanlarda önemli bir kavram haline gelmiştir. Çok sayıda ve sayıları gittikçe artan sosyolog, iktisatçı ve siyaset bilimci alanlarındaki mevcut sorunlara çözümler üretirken

sosyal sermaye kavramından yararlanmışlardır. Sosyal sermaye, örgütsel çalışmalarda da ön plana çıkmakta ve paydaş başarılarını açıklamaya yarayan güçlü bir etmen olarak yer almaktadır. Sosyal sermayenin birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Adler & Kwon, 2002, s.17):

Sosyal sermaye;

- Örgütteki birimler arası kaynak alışverişi ve ürün yeniliği etkinliklerini, entelektüel sermaye oluşturulmasını ve görevler arası grup faaliyetlerini kolaylaştırır.
- Kariyer başarısına etki eder.
- Gerekli hizmet ve malzeme sağlayan kişiler arası ilişkileri, bölgesel üretim ağlarını ve örgütler arası öğrenmeyi kolaylaştırır ve güçlendirir.
- Bireylerin iş bulmasına yardımcı olur.
- Personelin işten ayrılma hızını veya personel devir hızını azaltır.

Ekonomik kalkınma süreci, sermaye türleri olan fiziksel, beşeri ve sosyal sermayenin bileşimini gerektirir. Sosyal sermaye farklı bir özelliğe sahip olmasının yanında, bu bileşim sürecinin etkinliğini de artırır. Ayrıca sosyal sermaye, fiziksel ve beşeri sermayedeki yatırımların kârlılığını artırır. Üretim sürecinde yalnız bir girdi olarak değil, aynı zamanda üretim işlevini değiştiren bir faktör olarak yer alır. Bu açıklamalara ek olarak sosyal sermayenin özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı [KOSGEB], 2005, s.9):

- Diğer sermaye türlerinden farklı olarak sosyal sermaye, topluluğun ortak malıdır; özel bir mülkiyet oluşturmaz. Sosyal sermaye kullanımı rekabet içermemekte ve kullanımıyla bir azalma olmamaktadır, fakat kullanımı dışlayıcı bir özelliktir. Çünkü bazı birey ya da kurumlar mevcut ilişkiler ağından çıkarılabilir.
- Diğer sermaye türlerinden farklı olarak sosyal sermaye, bir durumda etkisi ve katkısı olan kimselerde değil; bu kimselerin birbirleriyle ilişkilerine

odaklanmıştır. Hiç kimse sosyal sermaye üzerinde özel bir mülkiyete sahip değildir.

- Diğer sermaye türleri ile benzer şekilde sosyal sermaye, gelecek beklentileri yönünde yatırım yapılan bir kaynaktır. Dış kaynaklı ilişki ağları oluşturma çabası içerisinde olan kişiler ve toplu aktörler sosyal sermayelerini bu şekilde artırabilirler; bilgi, güç ve kimlik elde etme hakkını kazanabilir ve kendi içsel ilişkilerini geliştirme doğrultusunda yatırım yaparken, kolektif aktörler kendi kolektif kimliklerini güçlendirebilir ve kolektif hareket için kapsama güçlerini artırabilir.
- Diğer sermaye türleri ile benzer şekilde sosyal sermaye, birtakım kaynaklara ikame edebilir ya da kaynakların eksiklerini giderebilir. Genellikle sosyal sermaye, diğer sermaye türleri için tamamlayıcı görevi görür. Örneğin; sosyal sermaye işlem maliyetlerini azaltarak, ekonomik sermayenin verimliliğini geliştirebilir ve artırabilir.
- Farklı amaçlar için kullanılan fiziksel sermayeye benzer şekilde, sosyal sermaye de farklı amaçlar için kullanılabilir; örneğin, bilgi ve öneri olarak kullanılabilir. Bunun yanında sosyal sermaye, diğer sermaye türlerine dönüştürülebilir; sosyal ağlar içerisindeki bir bireyin statü kaynaklı üstünlükleri, ekonomik ya da diğer konulardaki üstünlüklere dönüşebilir.
- Fiziksel ve beşeri sermayeye benzer, fakat ekonomik sermayeden farklı olarak; sosyal sermayenin korunmaya ihtiyacı vardır. Yani sosyal ağlar düzenli olarak yenilenmeli ve yeniden onaylanmalıdır, aksi halde etkinlik ve önemini yitirecektir. Ayrıca beşeri sermayeye benzer, fakat fiziksel sermayeden farklı olarak; sosyal sermayenin değer kaybetme oranı öngörülemez. Bunun birinci sebebi; sosyal sermayenin kullanıldıkça değer kaybetmemesine rağmen, kullanılmadıkça değer kaybetmesidir. İkinci sebep ise; sosyal sermaye ara sıra

özde gerçekleştirilen değişiklikler sonucu eski şekline dönüştürülebilir, ancak bunun gerçekleşme oranı öngörülemez.

Sosyal Sermaye Teorisine İlişkin Görüşler

Sosyal sermaye teorisinin günümüzdeki anlam ve önemi kazanması, sosyal bilim uzmanlarınca araştırılması ve geliştirilmesi çalışmalarına öncülük eden, 20. yy sonlarında yaptıkları çalışma ve öne sürdükleri fikirler ile teoriye açıklık ve zenginlik kazandıran üç isim özellikle teori açısından çok önemlidir. Bu isimler şunlardır; Bourdieu, Coleman ve Putnam. Bunun yanında Fukuyama' nın çalışma ve fikirleri de teorinin anlamına çeşitlilik kazandırmıştır. Bu çerçevede, anılan teorisyenlerin görüş ve yaklaşımlarına; bu yaklaşımlara yön veren temel dinamikler ile sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi bağlamında aşağıda değinilmiştir.

Bourdieu

Sosyal sermaye, az veya çok kurumsallaşmış karşılıklı tanıma ve tanınmaya dayalı ağlara sahip olma ile bağlantılı mevcut veya olabilecek kaynaklarla ilişkilidir. Üç temel sermaye türü vardır; ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye. Hemen ve doğrudan paraya dönüştürülebilen, mülkiyet hakları şeklinde kurumsallaştırılan ekonomik sermaye; ekonomik sermayeye dönüştürülen ve eğitim nitelikleri şeklinde kurumsallaştırılan kültürel sermaye; toplumsal bağlantılardan oluşan, belirli koşullarda ekonomik sermayeye dönüştürülebilen ve soyluluk sıfatı gibi şekillerde kurumsallaştırılabilen sosyal sermaye bulunmaktadır (Bourdieu, 1986, s.46).

Sosyal sermaye, diğer sermaye çeşitleri ile bağlantılı durumdadır. Ekonomideki aktörler, sosyal sermayeyi sosyal ilişkiler kurmak yoluyla elde ederler ve bunu diğer sermaye türlerine ulaşmada kullanırlar. Sosyal sermaye, uzun süreli iletişim ağlarına sahip olmaya

bağlı gerçek ve potansiyel kaynak bütünüdür; bu hususta bağların yoğunluk ve dayanıklılığı çok önemlidir. Bunun yanı sıra, kişinin sahip olduğu bağların değeri, gereksinim durumunda harekete geçirebildiği bağlantı sayısına ve bağlantı ile sahip olduğu ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye büyüklüğüne bağlıdır (Bourdieu, 1986, s.52).

Bourdieu tarafından geliştirilen sosyal sermaye yaklaşımı, Bourdieu' nun sınıf kavramı ile çok ilişkilidir. Bourdieu' nun sosyal sermaye kavramı kapitalist toplumu ve eşitsizliklerini devam ettirme durumuna odaklanmaktadır. Bourdieu' nun bakış açısından sosyal sermaye, yaşamın çeşitli sosyal alanlarında yürütülen sosyal mücadelelerin bir kaynağı olmaktadır. Sosyal sermayenin iki özelliği ön plana çıkmaktadır; grup üyeliği ve sosyal ağlarla ilgilidir. Kişinin harekete geçirebileceği sosyal bağların miktarına göre, o kişinin sosyal sermayesinin büyüklüğü ortaya çıkarılmaktadır. Gönüllü örgütlenmeler, siyasal partiler, sendikalar sosyal sermaye kazanımının modern örnekleridir. Sosyal sermayenin diğer bir özelliği, karşılıklı anlama ve tanıma temelinde artmasıdır. Bu özellik, sosyal sermayenin nasıl sembolik bir nitelik taşıdığını göstermektedir. Bu durumda sosyal sermaye, sembolik sermaye haline dönüşmekte ve aktif duruma gelip işleyebilmesi için sınıflar veya gruplar arasındaki nesnel farklılıkların sembolik farklılıklara dönüşmesi gerekmektedir (Alacahan ve Duman, 2011, s.110). Kültürel ve ekonomik sermaye, kendilerine ait somut varlıklara sahipken (diploma, sınav, para gibi); sembolik sermaye ise, sadece 'başkalarının gözünde' oluşmaktadır (Bourdieu, 1986, s.249).

Etkileşimin gerçekleştiği sosyal alan, çeşitli sosyal grup ve çevrelerin ekonomik, politik, ailevi ve dini güç ilişkilerini ortaya koyduğu ve bu kapsamda mücadele ettiği çıkar ilişkilerinin süregeldiği bir platformdur. Sosyal alanda gerçekleşen, süregelen ve biçimlenen bu etkileşim, farklı sermaye türlerinin birbirlerine dönüşebildikleri ve birikimlerinin arttığı sosyal bir süreçtir. Sosyal alanda gerçekleşen etkileşim çerçevesinde meydana gelen sosyal sermaye, birey ya da grupların ait olduğu statü, aile, sınıf ya da

akrabalık gibi ağlar aracılığıyla elde ettiği sosyal ilişkiler bağlamında değerlendirilebilir (Bourdieu, 2002, s.280). Bu çerçevede Bourdieu' nun sosyal sermaye tanımı, gerektiği zaman faydalı destekler sağlayan sosyal ilişkilerin sermayesi veya daha kapsamlı bir şekilde sosyal sermaye, sosyal ağlarla bağlantılı tanışıklık ilişkilerinden ya da bir gruba ait olmaktan kaynaklı potansiyel / aktif kaynakların toplamı olarak ifade edilebilir (Bourdieu, 2002, s.280; Field, 2008, s.20).

Sosyal sermaye kapsamında ele alınan sosyal alan içerisindeki sosyal sınıf ve çıkar çatışması, sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi bağlamında da ortaya çıkmaktadır. Yüksek sosyal sınıflardan gelen çocuklar gerekli kültürel sermayeyi evde kazanmakta ve eğitsel sürece tanıdıkları ve bildikleri egemen kültürle katılmaktadırlar. Gerekli ve yeterli kültürel kaynaklara sahip olmak, öğrencinin okul ile bağlantıya geçmesini kolaylaştırarak akademik başarısında önemli bir rol oynamaktır. Böylece kültürel sermaye, eğitsel akademik sermayeye, akademik sermaye de nihayetinde ekonomik sermayeye dönüşecektir. Ayrıcalıklı sınıflardan gelen anne ve babalar, çocuklarına akademik başarılarında kullanabilecekleri kültürel kaynak ve yetenekleri sağlamaktadırlar (Bourdieu, 1986, s.47). Bourdieu' nun eğitim sistemi ve süreçlerine; yalnız sosyal sınıf, ayrıcalıklı aileler ve eşitsizlik yönüyle yaklaşımı dolayısıyla dar bir bakış açısı oluşabilmektedir. Fakat sosyal sermaye ve eğitim ilişkisini ele alıp kavramsallaştırması açısından alana katkıda bulunan çok önemli bir teorisyendir.

Coleman

Sosyal sermaye, yararlarına göre üç farklı biçiminin bileşimi sonucu oluşmaktadır. Sosyal sermayenin ortaya çıkmasını sağlayan birinci biçimini; yükümlülükler, beklentiler ve yapıların güvenilirliği oluşturmaktır. Örneğin; bir kişi, diğer bir kişiye yardımcı olur ve diğer kişinin gelecek dönemlerde kendi için karşılıklıta bulunacağına inanır ve güvenirse, bu durum o kişide bir beklenti diğer kişide ise bir yükümlülük oluşturur. Sosyal

sermayenin bu biçimi iki unsura bağlıdır; yerine getirilecek yükümlülükler ve bu yükümlülüklerin kabul edileceği toplumsal çevrenin güvenilirliği. Yüksek düzeyde yerine getirilmemiş yükümlülükleri olan toplumlarda, kişilerin faydalanabilecekleri daha çok sosyal sermaye yer alır. Yerine getirilmemiş yükümlülüklerin yoğunluğu; toplumun gereksinim duyduğu zaman, toplumsal yapının kaynaklarının kullanılabilirliği ile sosyal sermayeyi artırmak anlamındadır (Coleman, 1988, s.98).

Sosyal sermayenin ortaya çıkmasını sağlayan ikinci biçimi; bilgi kanallarıdır. Bilgi, temel oluşturma için önemlidir, fakat maliyetli bir uygulamadır. Uygulamayı kolaylaştıran ve bilgiyi sağlayan şey, toplumsal ilişkilerden yararlanmaktır. Farklı amaçlar için devam ettirilen toplumsal ilişkilerden yararlanmak, bilginin elde edilmesine yardımcı olur (Coleman, 1988, s.99).

Sosyal sermayenin ortaya çıkmasını sağlayan üçüncü biçimi; normlar ve etkili yaptırımlardır. Normlar, güçlü bir sermaye oluşturur. Bir kişi kişisel çıkarları değil, topluluk doğrultusunda hareket ettiği zaman; bu çerçevede sosyal sermaye sadece uygulamaları kolaylaştırmaz, aynı zamanda bazı uygulamaları da kısıtlar. Toplumsal destek, onur, statü ve diğer ödüllerle pekiştirilen normlar içselleştirilir ve yaptırımlarla desteklenerek kamu / topluluk yararının gözetilmesini de sağlar (Coleman, 1988, s.99).

Tüm toplumsal ilişki ve yapılar, birtakım sosyal sermaye biçimlerini kolaylaştırır. Aktörler, ilişki kurar ve yarar / çıkar sağlamaya devam ettikleri sürece bu ilişkilerini sürdürürler. Ama bazı toplumsal yapılar özellikleri dolayısıyla, sosyal sermaye biçimlerini kolaylaştırmada daha fazla önemlidir (Coleman, 1988, s.105). ‘Toplumsal ağların kapalılığı’, işbirliği ve güveni artırarak normların etkin olarak uygulanmasını sağlar. Toplumsal kapalılık var olduğu müddetçe güven ve bilgi paylaşımı da artacaktır (Coleman, 1990, s.320). Sosyal sermayenin oluşturulması açısından; toplumsal ağların kapalılığı haricinde, ‘uyumlaştırılabilir toplumsal örgüt’ faktörü de etkili olmaktadır. Uyumlaştırılabilir toplumsal örgüt, bir grup için kurulan örgütlenmenin başka amaçlara

da hizmet etmesidir. Bu şekilde, kullanıma hazır bir sosyal sermaye meydana getirilir (Coleman, 1988, s.98).

Coleman bir eğitim teorisyeni olarak, eğitim sistemindeki önemli sorunlar üzerinde de durmuştur. Sosyal hareketlerin sebeplerini anlamaya ve açıklamaya çalışmıştır. Coleman sosyal sermayeyi, kendi işlevi ile beraber açıklar; tek bir varlık değil, ortak iki özelliğe sahip farklı varlıkların çeşitlenmesi olarak belirtir. Bunların hepsi, bir sosyal yapının bazı niteliklerinden meydana gelmişlerdir ve bu yapının içerisinde yer alan kişilerin hareketlerine yardımcı olmaktadır. Sosyal sermaye, aktörler arası ilişkilerin yapısında kendiliğinden yer alır ve toplumu bağlayıcı bir ağ özelliği taşır; bireylerin birbirlerine güvenmesini kolaylaştırır ve birbirlerine güvenen bireylerden meydana gelen bir toplum oluşturur (Coleman, 1988, s.98). İlişkilerin yapısı, aktörler arasında zorunluluklar oluşturmaya yardımcı olur. Ayrıca güvenilir bir sosyal çevre oluşturur, yeni bilgi kanalları ortaya çıkarır ve sosyal davranışlar için normlar hazırlayarak yaptırımlar meydana getirir (Coleman, 1990, s.102-104).

Coleman' ın sosyal sermaye ile ilgilenmesi, sosyal eşitsizlik ve okullardaki akademik başarı arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışması sonucu oluşmuştur. Coleman, lise öğrencilerini örneklem aldığı bir araştırmasında; akran grupların etkisinin gençler üzerinde, öğretmen ve aile etkisinden daha fazla olduğunu saptamıştır. Coleman' ın 1960' larda da altı etnik grup arasında eğitime ilişkin başarı ve eğitim olanakları üzerine yaptığı çalışması, sosyal bilimlerde çok önemli bir başlangıç noktası olarak kabul edilmiştir ve 'Coleman raporu-Eğitimde fırsat eşitliği' olarak anılmaya başlanmıştır. Coleman bu çalışmasında; eğitsel çıktılar üzerinde aile ve toplum temelindeki görünürde olmayan / gömülü olan özelliklerin, okul yapısı veya eğitim ortamından daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Ortalama elli bin lise öğrencisinin aile geçmişi ve bilişsel başarıları üzerine yapılan bu çalışma sonucunda; özellikle sosyo-ekonomik ve etnik açıdan çok yıpranmış öğrencilere dönük olarak, bu öğrenci ailelerinin kendi çocuklarının bilişsel gelişimlerine çok az katkıda bulundukları sonucuna varılmıştır. Bu şekilde

Coleman toplulukların, ailedeki sosyal ve ekonomik zararların etkisini dengeleyecek bir sosyal sermaye kaynağı olduğu sonucuna ulaşmıştır (Field, 2008, s.30-32).

Coleman’ a göre sosyal sermaye, okul çağındaki çocukların aile ile arasındaki yakın ilişkinin yanı sıra ev ve okulun ait olduğu toplumun sürekliliğini, bağların sağlamlığını göstermektedir. Coleman tarafından yapılan bir çalışmaya göre; ailenin maddi imkân ve eğitim durumunun yanında sosyal sermayesinin de çocuğun okuldan ayrılma durumu üzerinde etkilidir. Sosyal uyum, ayrılma oranının azalmasında olumlu bir şekilde etkilidir. Sosyal sermaye birikiminin yüksek olduğu toplumlar, yani kişiler arası iletişim ağlarının yoğun ve karşılıklılık beklentileri ile toplumsal güvenin yüksek oluşu, gençlerin sosyal değer ve normlara uymasını kolaylaştırırken, eğitim alanında da başarılı olmalarını sağlamaktadır (Devamoğlu, 2008, s.10).

Putnam

Putnam, sosyal sermayenin yaygınlaşmasında önemli bir paya sahiptir. Sosyal sermaye üzerindeki çalışmaları, İtalya’ nın kuzey ve güney bölgesel farklılıkları fark etmesiyle başlar. Putnam İtalya incelemesinin ardından sosyal sermayeyi, sosyal örgütlerdeki aktörlerin hareketlerini kolaylaştıran güven, norm ve ağlar gibi topluma geniş bir etkide bulunabilecek özellikler olarak ifade etmiştir. Sosyal sermayenin günümüzdeki anlamının oluşmasına katkı sağlayan çalışmalardan biri olan “Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy (Demokrasinin Çalışmasını Sağlamak: Modern İtalya’ da Sivil Gelenekler)” adlı kitabında Putnam, Kuzey ve Güney İtalya arasındaki gelişmişlik farklılığının sebebini sosyal sermaye eksikliğine bağlamıştır. Putnam, Kuzey İtalya’ nın gelişmişliğinin, yüksek sosyal sermaye düzeyine sahip olmasından kaynaklandığını vurgulamıştır (Putnam, 1993, s.130).

Putnam “Bowling Alone (Tek Başına Bowling)” adlı kitabında, Amerikan toplumu üzerine yoğunlaşarak, toplumdaki sosyal sermaye azalışını vurgulamakta ve Amerika’

daki çoğu şehrin niçin yönetilemez halde olduğunu açıklamaktadır (Field, 2008, s.41). Bu kitapta, Amerikalıların toplumsal ve siyasi örgütlenmelere git gide daha az katılım gösterdikleri belirtilmiştir. İnsanların toplumsal ilişkilerde birbirlerine olan güvensizlikleri ve birbirlerini tanımamaları durumu, ‘tek başına oynadıkları bowling’ kavramı ile ifade edilmiştir. Putnam komşuların, siyasetçi ve seçmenlerin, işletme ve çalışanların birbirlerine olan güvensizlikleri ve birbirlerini tanımamalarının zamanla sosyal sermayenin aşınmasına yol açtığı sonucuna ulaşmıştır (Başak & Öztaş, 2010, s.35).

Coleman ve Bourdieu gibi Putnam da, sosyal sermayeyi sadece bireylerin bir özelliği olarak değil, toplumun bir özelliği olarak ele almaktadır. Bu anlamıyla da “sivil uğraşlar ağı” ismini verdiği; siyasal katılımın genişliği, gazete okuma alışkanlığı, gönüllü kuruluşların ve spor kulüplerinin yaygınlaşmasıyla ölçtüğü sivil uğraşlara odaklanmaktadır (Ozuğurlu, 2006, s.197).

Putnam, devlet kurumlarının performansını belirleyen en önemli etmen olarak sivil kültürün toplumdaki yerini ifade eder. Burada sivil kültürü yurttaşlık bilinci seviyesi şeklinde belirten Putnam, kamusal ilişkilerde aktif katılımı olan, karşılıklı ilişkilerde eşit hak ve sorumlulukla davranan, dayanışma ve güven duygusu içerisinde hareket eden ve kendi çıkarının yanında kamu yararına da önem veren bireylerin çoğunlukta olduğu toplumlarda sivil kültürün hâkim olduğunu ifade eder (Putnam, 2000, s.296-305). Dahası Putnam, gönüllü işbirliğine dayalı birlikteliklerin (sivil toplum kuruluşları, dernekler vb.) demokrasinin gelişmesinde etkin rol oynadığını iddia eder. Yani, bireylerin günlük hayat pratikleri içinde sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde olmaları, ülke sorunlarına daha fazla ilgi göstermelerine ve tartışarak birlikte etkili çözümler üretmelerine imkân sağlar (İnal Çekiç, 2012, s.182).

Sosyal sermaye ile ilgili sosyal bağlar ve sivil katılımın azalmasına dair bazı kanıtlar söz konusudur. Bu kanıtlar; kadınların işgücüne katılımının azalması, sabit ikamet veya ev sahipliğinin olmaması şeklinde tanımlanan ‘saksı değiştirme hipotezi veya hareketlilik’

olarak belirtilmiştir. Bunların yanı sıra demografik dönüşümler; daha az evlilik, daha fazla boşanma, daha az çocuk, düşük maaş ve boş zamanların teknolojik dönüşümü de sosyal bağların azalma nedeni olarak belirtilmiştir (Putnam, 1995, s.68).

Aile dâhil olmak üzere ebeveyn-okul etkileşimi, okul içi sosyal sermaye ve toplum temelli sosyal sermaye olmak üzere sosyal sermayenin birçok türü, eğitsel süreçleri pozitif bir şekilde etkileyebilir. Sosyal sermaye ile eğitim arasında pozitif bir ilişki kurulduğu belirtilirken, informal sosyal sermaye ile formal sosyal sermaye arasında bir ayrıma gidilmektedir. Informel sosyal sermaye, öğrenci başarısı üzerinde formal düzeyde kurumsallaşmış sosyal sermayeden daha belirleyicidir. Informel sosyal sermaye, bir devletteki güven düzeyine; zamanlarını kulüp, dini toplantılara katılım ve toplumsal projelere adanmaktan, birbirleriyle informal bir şekilde bağlantılı olan insanlara işaret etmektedir. Öğrenci başarısı yalnız evdeki mevcut imkânlardan etkilenmemekte, aynı zamanda okul ve geniş anlamda toplumdaki mevcut norm, sosyal ağ ve güvenden de etkilenmektedir. Ebeveyn ve öğrencilerin okula yönelik hâl ve hareketleri, topluluk gücü ve aile bağlarından etkilenir. Bu çerçevede toplumsal durumlara katılımın yüksek olduğu devletlerde, ebeveynlerin destekleri daha fazla ve öğrencilerin istenmedik davranışları daha azdır (Putnam, 2000, s.296-305).

Sosyal sermaye ile eğitim arasındaki ilişkiyi açıklamada bir başka ayrım, okul içerisindeki sosyal sermayeyi belirten ‘duvarlar içindeki’ sosyal sermaye ile okulun daha geniş topluluklarla bağlantılı sosyal ağları belirten ‘duvarlar dışındaki’ sosyal sermaye olarak açıklanabilir. Duvarlar içindeki sosyal sermaye, öğrenciler arasındaki akran ağlarına ve aynı zamanda öğrenciler ile öğretmen ve yöneticiler arasındaki güven düzeyi ve bağlantılara işaret etmektedir. Duvarlar dışındaki sosyal sermaye ise, okulun aile ile topluluklar arasındaki sosyal bağlantılarına işaret etmektedir. Sosyal sermayenin her iki biçimi de, öğrencilerin eğitsel başarılarında eşit derecede önemlidir. Bu farklı ağ yapıları kadar güven de, okul temelli sosyal sermayede en önemli bileşendir. Öğretmen, aile ve

yöneticiler arasında var olan yüksek düzeydeki güven, eğitsel başarıda artışı sağlayabilecektir (Putnam, 2000, s.296-305).

Fukuyama

Sosyal sermaye, birey ve gruplar arasında işbirliğinin oluşması için temel sağlama niteliğindeki değer ve normlar bütünüdür. Sosyal sermaye, modern ekonomilerin işleyişinde önemli bir unsur ve modern toplumların kültürel bir unsurudur; ekonomik reformlara dönük gibi görünse de kamu tarafından şekillendirilip oluşturulamaz (Fukuyama, 1999, s.3).

Dünyadaki tüm ekonomik faaliyetlerin arkasında sosyal işbirliğini sağlayan kurumlar önemli bir rol oynamaktadır. Bu kurumların varlığı ile birlikte mülkiyet hakları, sözleşmeler ve ticari yasaların sosyal sermaye ve güvenle birleşmesi halinde bu faaliyetler ekonomik anlam kazanmaktadır. Güven, ortak ahlaki norm ve değerlere dayalı köklü toplulukların ürünüdür ve toplumların ekonomik refahı, güvenin derecesine yani sosyal sermayenin varlığına bağlıdır (Fukuyama, 2005, s.41).

Güven, sosyal sermayenin temel unsurudur. Toplumlar yüksek ve düşük güvenli olarak ikiye ayrılabilir. Güvene bağlı olarak; sosyal sermaye ve sosyal sermayenin alt kümesi olarak ifade edilen ‘kendiliğinden sosyalleşme’, toplumların siyasi ve ekonomik hayatını etkilemektedir (Fukuyama, 2005, s.14).

Sosyal sermayenin güven unsuruna; Japonya’ da karşılıklı ahlaki yükümlülöklere dayalı ağ yapısı olarak ‘Keiretsu şirket ağları’ örnek gösterilebilir. Yaşam boyu istihdamın ardından Japonya ekonomisinin diğör bir özgün yönü keiretsu iş ağlarıdır. Bu iki yönün işleyişı, tam olarak yüksek düzeydeki güven ilişkilerine bağlıdır. Toplulukların güvene dayanmasına karşın, güven kültür tarafından şekillenir. Bu nedenle güven unsuru, farklı kültürlerde farklı seviyelerde oluşabilir. Örneğın; Japonya gibi güven seviyesi yüksek toplumlarda güven, çok daha öncesinden ağ yapılarını oluşturmuştur. Fakat düşük

güvenli toplumlar, sosyal sermaye tarafından sunulan olanaklardan faydalanamayabilirler (Fukuyama, 2005, s.212).

Sosyal Sermaye Türleri

Sosyal sermaye konusu, farklı sosyal bilim alanlarından uzmanlarca farklı şekillerde ele alınıp incelenmiş; her araştırmacı sosyal sermayenin yapısal ve işlevsel özelliklerini kendi disiplin ve amaçları doğrultusunda sınıflandırmaya çalışmıştır. Araştırmalarda sosyal sermayenin türlerini açıklamaya çok fazla yer verilmiş; çünkü her alan uzmanı, farklı sosyal sermaye türleri öne sürmüştür. Bu çerçevede belirtilen başlıca araştırmacıların öne sürdüğü sosyal sermaye türlerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz.

Putnam (1995, s.65-78), üç temel sosyal sermaye olduğunu ileri sürmüştür:

- *Bağlayıcı sosyal sermaye:* Bağlayıcı sosyal sermaye, aile fertleri ve yakın arkadaşlıklar gibi kısmen benzer özelliklere sahip gruplar arasındaki güçlü ilişkiyi belirtir. Bağlayıcı sosyal sermayeye örnek olarak, kardeşlik cemiyetleri verilebilir. Aynı şekilde etnik yapısı aynı olan gruba ait kişiler arasındaki ilişkiler ve aile üyeleri arasındaki ilişkiler de bağlayıcı sosyal sermayeye örnek olarak gösterilebilir.
- *Köprü kurucu sosyal sermaye:* Köprü kurucu sosyal sermaye, mesafeli arkadaşlıklar veya üyelikler, iş arkadaşlıkları gibi kısmen daha az ve zayıf yoğun ilişkileri belirtir. Köprü kurucu sosyal sermayeye örnek olarak, sivil haklar hareketi verilebilir. Aynı şekilde etnik yapısı farklı olan gruplar arasındaki ilişkiler de köprü kurucu sosyal sermayeye örnek olarak gösterilebilir.
- *Birleştirici sosyal sermaye:* Birleştirici sosyal sermaye, farklı sosyal sınıf ya da güç seviyesindeki kişi ve gruplar arasındaki ilişkileri belirtir. Bu hiyerarşi içerisindeki güç, sosyal statü ve refah farklı gruplar aracılığıyla elde edilir. Farklı sosyal sınıflara ait olan bireyler arasındaki ilişkiler birleştirici sosyal sermayeye örnek olarak gösterilebilir.

Putnam (1995, s.65-78), farklı sosyal sermaye türlerinin farklı sosyal ve ekonomik sonuçlara yol açtığını ifade etmektedir. Örneğin; bağlayıcı sosyal sermaye erken ve ileri yaşlarda sağlık için oldukça önemli iken, köprü kurucu sosyal sermaye ise yetişkinlik çağında iş bulabilmek için önemlidir.

Nahapiet ve Ghoshal (1998, s.243-245), üç tür sosyal sermaye olduğunu ileri sürmüştür:

- *Yapısal sosyal sermaye:* Yapısal sosyal sermaye, insanlar ya da birimler arasındaki ilişki yapılarını belirtir. Yapısal sosyal sermaye, bütün ilişki kalıplarını içererek, bir bütün olarak ağın özellikleri ile ilişkilendirilmektedir. Ayrıca yapısal sosyal sermaye, kimlerin sosyal kaynaklara nasıl ulaştığı ile ilişkilendirilmektedir.
- *İlişkisel sosyal sermaye:* İlişkisel sosyal sermaye, insanların etkileşim aracılığıyla birbirleri arasında geliştirmiş oldukları ilişkilerin özelliklerini belirtir. İlişkisel sosyal sermaye, ilişkiler aracılığıyla oluşan ve paylaşılan sosyal kaynaklar ile ilişkilendirilmektedir. Yapısal sosyal sermaye, insanların birbirleriyle ilişkili olup olmama durumunu belirtirken; ilişkisel sosyal sermaye ise, bu ilişkinin içerik ve kalitesini belirtmektedir.
- *Bilişsel sosyal sermaye:* Bilişsel sosyal sermaye, sosyal bir ağ içerisinde bulunan insanların ortak bir yaklaşım ya da anlayış geliştirip geliştirmediklerini belirtir. Ayrıca bilişsel sosyal sermaye, sosyal ilişkilerin algılanmasında ortak dil, vizyon ve kod gibi unsurların önemi ile ilişkilendirilmektedir.

Sosyal sermaye türleri, birbirleri ile ilişkili durumda ve birbirlerini etkilemektedir. Yapısal ve ilişkisel sosyal sermaye arasındaki ilişki çift yönlü şekildedir; büyük bir örgüt içerisindeki yapısal sosyal sermaye, ilişkisel sosyal sermayeyi etkilemektedir. Örgütte merkezi bir yerde bulunmak, bireyin örgütteki diğer kişiler tarafından güvenilir olarak algılanma olasılığını artırmaktadır. Benzer şekilde bilişsel sosyal sermayenin en önemli unsuru olan paylaşılan vizyon, örgüt içerisindeki güven ve güvenilirliği etkilemektedir. (Tsai & Ghoshal, 1998, s.465-468). Ayrıca ilişkisel sosyal sermaye, yapısal sosyal sermayeyi de etkilemektedir. Örgüt içerisindeki güvenilir bir birim, stratejik öneme sahip

diğer birimlerle daha kolay ilişki içerisine girebilir; çünkü güven, birimler arasında işbirliğinin kuvvetli olmasını sağlar (Tsai, 2000, s.926-929).

Collier (2002, s.19-41), iki tür sosyal sermaye olduğunu ileri sürmüştür:

➤ *İdari sosyal sermaye:* İdari sosyal sermaye, sosyal sözleşme, hukuk kuralları, sivil hakların uygulanabilmesi gibi unsurları kapsamaktadır. Hükümetler bu yolla, zorlayıcı güce başvurarak kurallara uyulmasını sağlamaktadır. Örneğin; vergilendirme yolu ile toplumdaki kaynakların daha dengeli dağılımı sağlanır.

➤ *Sivil sosyal sermaye:* Sivil sosyal sermaye, hükümetlerin kurallar sisteminin dışında hareket etmesi sonucu oluşan çerçevede yer alan unsurları içermektedir. Bu kapsamda yer alan unsurlar arasında; ortak değerler, informel ağlar, paylaşılan gelenekler, norm ve üyelikler sayılabilir.

Collier (2002, s.19-41), idari sosyal sermayenin az olduğu toplumlardaki sözleşmelerin büyük bir kısmının sivil sosyal sermaye ve güvene dayandığını vurgulamaktadır.

Sosyal Sermayenin Belirleyici Faktörleri

Sosyal sermayenin belirleyici faktörleri hakkında alanyazında az sayıda çalışma bulunmaktadır. Olate (2003, s.20)' nin konu hakkındaki çalışmasında, sosyal sermayenin belirleyici faktörleri olarak; cinsiyet, yaş gibi kişisel faktörler, evlilik durumu, çocuk olup olmaması gibi ailesel faktörler ve kişilerin eğitim düzeyi, yaşadıkları yer, şehrin büyüklüğü gibi faktörler vurgulanmıştır. Fakat bu görüş, deneysel olarak incelenmemiştir. Bu konu hakkında yer alan az sayıdaki deneysel çalışmadan biri Iyer, Kitson ve Toh (2005, s.1015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Iyer vd. (2005, s.1023-1024)' nin bu çalışmasında, sosyal sermayenin belirleyici faktörleri olarak; eğitim, etnik yapı, yaş, gelir, kişilerin kent ya da kırsal bölgede yaşayıp yaşamadıkları, ev sahibi olup olmadıkları, çalışıp çalışmadıkları gibi faktörlerin etkisi incelenmiştir. Aynı çalışmada sosyal sermayenin belirleyici faktörleri olarak; genel güven, etnik güven ve sivil katılım

olmak üzere üç ayrı bağımlı değişkenden yararlanılmıştır. Sosyal sermayenin belirleyici faktörleri hakkında üzerinde durulan dört faktör şunlardır:

➤ *Gelir:* Gelir, birçok açıdan sosyal sermayeyi etkileyebilir. Bu etkilerden biri; bazı sosyal grup ve ağlara katılabilmek, belirli bir gelir düzeyi gerektirir. Bu etkilerden ikincisi ise; yüksek gelir grubunda yer alanlar, işleri gereği daha çok sosyal bağlantı ve ilişki içerisinde. Özellikle yüksek gelir grubunda yer alan hizmet sektörü, ileri seviyede bir sosyal ilişkiyi gerektirmektedir. Gelir artışı ile birlikte sosyal sermayenin de artacağı umulmaktadır (Öksüzler, 2006, s.119).

➤ *Eğitim:* Alanyazında tutarlı bulgulardan biri, eğitim ile sosyal sermaye göstergeleri arasındaki ilişkidir ve bu ilişki birçok ülke için geçerli olmuştur (Putnam, 2000, s.296). Bu ilişkiye dönük yapılan açıklamalardan biri; sosyal yeteneklerin gelişmesini sağlayan eğitim, sosyal sermayenin de gelişmesini sağlamaktadır. Bir şekilde eğitim, sosyal sermaye için ilk yatırım niteliği taşır. Yardımlaşmayı öğrenme, başkalarının ihtiyaçlarını ve isteklerini anlama, grup çalışması yapma gibi özellikler eğitim aracılığıyla kazanılır. Yapılan açıklamalardan ikincisi; eğitim aracılığıyla bireyler başkalarına güvenebileceğini, yani yardımlaşma, sosyal ağlar ve katılımın pozitif yararlar sağlayabileceğini de öğrenir. Eğitim aracılığıyla birey, sosyal etkinliklere katıldığı ölçüde toplumda yaşıyor olmanın yararlarını öğrenmiş olur. Yapılan açıklamalardan üçüncüsü ise; geleceği düşünerek yaşayan bireyler, hem sosyal hem de beşeri sermayeye daha fazla yatırım yaparlar (Iyer vd., 2005, s.1026).

➤ *Yaş:* Yaşla birlikte sosyal bağ, ilişki ve arkadaşlıklar da büyümekte ve gelişmektedir. Dolayısıyla sosyal sermayenin yaşla birlikte artması beklenir. Bu nedenle, yaşlı nüfusu genç nüfusa göre fazla olan toplumların sosyal sermayeye daha çok sahip olmaları beklenir. Bunun yanında tam tersi de düşünülebilmektedir. Sosyal sermaye için yatırım, ileri yaşlarda azalabilir. Fayda maksimizasyonu teorisine göre; bireyler ileri yaşlarda, potansiyel faydaları azaldığı için sosyal sermayeye daha az yatırım yaparlar (Glaeser, David, Scheinkman, & Soutter, 2000, s.812-814). Iyer vd. (2005, s.1027)

tarafından yapılan bir araştırma sonucunda; “yaş sınırı”nın, yaşlı insanların ortalama olarak genç meslektaşlarından daha fazla sosyal sermayeye sahip olmaları bakımından, önemli olduğu bulunmuştur. Ancak bu etki, çok yaşlılar için resmi örgütlü etkileşimlere daha az katılabilmelerinde aynı değildir; yaşlılar gayriresmî sosyal etkileşimlere ve inanç temelli sosyal sermayeye daha çok vurgu yapılmasını tercih etmektedir.

➤ *Şehrin büyüklüğü:* Şehrin büyüklüğüne göre güven faktörünün değişip değişmediğini belirlemek için, bu faktör de incelenmiştir. Şehir büyüdükçe, şehrin ekonomisi de büyümekte ve güven daha önemli bir etken durumuna dönüşmektedir. Yani şehrin büyüklüğü arttıkça, güven faktörü de daha önemli olmaktadır (Öksüzler, 2006, s.120-121).

Sosyal Sermayenin Sonuçları

Sosyal Sermayenin Olumlu Sonuçları

Sosyal sermayenin olumlu sonuçları üç düzeyde incelenebilir. Bu düzeyler; birey, grup ve örgüt düzeyinde ele alınabilir. Bunlardan birincisi, *birey düzeyinde* incelenmektedir; sosyal sermayenin dışsal perspektifi çerçevesinde ele alındığında, bunun temeli Burt’ un “yapısal boşluk” ve Gronovetter’ in “zayıf bağ kuramı”na dayanmaktadır. Birey, kendi ile arasında yapısal boşluk bulunan ne kadar fazla ağ ile ilişki içerisindeyse (Burt, 1992) ya da kişi ne kadar çok zayıf bağa sahipse (Granovetter, 1973); farklı bilgi ve olanaklara o derecede kolay ulaşabilecektir. Böylece kişi daha kolay bir şekilde iş (Lin, Vaughn, & Ensel, 1981) ve farklı kariyer fırsatları (Metz & Tharenou, 2001) yakalayabilir. Aynı şekilde sahip olduğu ağlar aracılığıyla, daha farklı bilgilere ulaşabilmesi dolayısıyla, performans düzeyini diğer çalışma arkadaşlarının üzerine çıkarabilir (Cross & Cummings, 2004). Bu sonuçlarla birlikte, bireyin örgüt içi güç (Kilduff & Krackhardt,

1994) ve diğ er çalışanları etkileme kapasitesi (Westpal & Milton, 2000) artar. Bu durum, bireyin bulunduğu örgütteki iş hayatı süresini de (Aguilera, 2003) artırır.

Sosyal sermayenin olumlu sonuçlarından ikincisi, *grup düzeyinde* incelenmektedir. Bu düzeyde kastedilen; grupların hem i lerindeki kişiler arasındaki, hem de dış gruplarla aralarındaki ilişkiler sonucu oluşan olumlu durumlardır. Grup düzeyi; sosyal sermayenin içsel perspektifi çerçevesinde ele alındığında, bunun temeli Coleman (1988, s.97)' ın “sosyal kapalılık kuramı”na dayanmaktadır. Coleman (1988, s.97), bir topluluk içerisindeki kişiler arası ilişkiler ne kadar iyiye, topluluğun sosyal sermaye düzeyinin de o derece yüksek olacağını ileri sürmektedir. Benzer şekilde; grup  yeleri arasındaki ilişkilerdeki yakınlık arttı a, gruba aidiyet de artar. Ancak bu yakınlık derecesinin çok yüksek olması, kişileri kendi grupları dışındaki ortamd n tamamen koparabileceği için sakıncalı olabilir. Bu nedenle yakınlık derecesindeki denge iyi sağlanmalıdır. Grup içerisindeki merkezileşme derecesiyle de grup, birtakım olumlu sonuçlar elde edebilir. Basit görevlerde, grup içerisindeki ilişkilerde merkezileşme derecesi arttı a işbirliği ve grup performansı olumlu; karmaşık görevlerde ise, merkezileşme derecesi arttı a işbirliği ve grup performansı olumsuz şekilde etkilenir. Bunun sebebi; karmaşık görevlerde, merkezileşmenin birkaç  ye arasında bilgi alışverişine olanak tanınması ile karşılıklı bağımlılığın azalması, işbirliği ve motivasyonun zarar görmesidir (Brown & Miller, 2000, s.132-140).

Grup düzeyi, sosyal sermayenin dışsal perspektifi çerçevesinde ele alındığında ise; grubun kendi dışındaki gruplarla olan ilişkilerinden doğan olumlu sonuçlar kastedilmektedir. Grubun çevresiyle kurduğu ilişkilerde, farklı bilgi ve kaynaklara ulaşması söz konusu olmaktadır. Bu bilgi ve kaynaklar, grubun yaratıcılığının artmasını (Leenders & Engelen, 2003),  ğrenme sürecinin gelişmesini (Rosenthal, 1997) ve böylece grup performansının olumlu etkilenmesini (Sparrowe, Liden, Wayne, & Kraimer, 2001, s.322) sağlayacaktır. Grubun kendi içindeki yakınlık ilişkilerinin yanında, ağ genişliği de grubun performansına olumlu katkıda bulunabilir (Ancona, 1990, s.336). Bu sebeple,

bir grubun başarılı olabilmesi hem grup içi hem de gruplar arası ilişkilerini geliştirmesine bağlıdır.

Sosyal sermayenin olumlu sonuçlarından üçüncüsü, *örgüt düzeyinde* incelenmektedir. Birey ya da grup hedefleri, örgüt hedefleri haline geldiğinde; birey ya da grubun sosyal sermayesi, örgütün sosyal sermayesi haline dönüşmektedir. Her örgütün ekonomik sermayesi olabilir, ama sosyal sermayeye sahip olabilmek; çalışanlar arasında güvene dayalı ilişkiler oluşturmayı ve maddi güçten çok daha fazlasını gerektirmektedir. Bilgi çağında başarılı olmak isteyen her örgüt, temel destekleyici kaynak olarak sosyal sermayesine yatırım yapmaktadır (Özdemir, 2007, s.149). Bu açıdan sosyal sermaye, öğrenmeyi kolaylaştırmakta, yaratıcılığı artırmakta (Amabile, 1988), çatışmayı azaltmakta (Nelson, 1989), bilgi paylaşımına olanak sağlamakta (Nahapiet & Ghoshal, 1998), örgütlerin nitelikli iş gücüne ulaşmasını kolaylaştırmakta (Baker, 2001), örgütteki bireylerin örgütsel bağlılıklarını artırmakta (Morrison, 2002), yenilik ve değişime (Subramanian & Youndt, 2005) ortam hazırlamaktadır.

Sosyal Sermayenin Olumsuz Sonuçları

Sosyal sermayenin olumlu sonuçları hakkında birçok çalışma varken, olumsuz sonuçları hakkında oldukça sınırlı çalışma bulunmaktadır. Sosyal sermayenin birey, grup ve örgüt düzeyleri için söz konusu olabilecek iki temel olumsuz sonucu vardır. Olumsuz sonuçlardan birincisi; uzun süreli ilişkilerin, bireylerin davranış ve özerkliklerini sınırlaması ve hedeflere ulaşmasını engellemesidir. Olumsuz sonuçlardan ikincisi ise; sosyal yapı içerisindeki olumsuz ilişkilerin, zarar verici sonuçlar doğurmasıdır. Bu temel olumsuz sonuçların yanında, her düzey için söz konusu olan olumsuzluklar da vardır. Bu olumsuz sonuçlar; birey, grup ve örgüt düzeyinde incelenmektedir (Özdemir, 2007, s.155).

Sosyal sermayenin olumsuz sonuçlarından birincisi, *birey düzeyinde* incelenmektedir. Sosyal sermaye, birey için birçok olumlu durumun yanında, birtakım olumsuzluklar da doğurabilir. Bireyin örgüt içinde yanlış ilişki ağları kurması, bireyin örgütteki önemli olanaklardan yararlanmasını engelleyebilmektedir (Moerbeek & Need, 2003, s.67-68). Bu duruma, bireyi rakip olarak gören kişilerle kurulan ilişkiler örnek olarak verilebilir. Sosyal sermayeden doğan diğer bir olumsuzluk, bireylerin sahip oldukları ilişkilerin sayısının çok artmasıyla meydana gelmektedir. Bireylerin ilişki sayısı arttıkça, daha fazla rol çatışması yaşaması olasıdır. Örneğin; yöneticisiyle yakın arkadaş olan bir birey, daha fazla rol çatışması yaşayabilir (Podolny & Baron, 1997, s.673-674).

Sosyal sermayenin olumsuz sonuçlarından ikincisi, *grup düzeyinde* incelenmektedir. Sosyal sermaye, örgüt içerisindeki gruplar üzerinde de birtakım olumsuzluklara yol açabilir. Bu olumsuzluklardan biri, katılıktır. Örgüt içerisindeki grupların sürekliliği arttıkça, grup içinde güven ve karşılıklılık normları oluşarak grupların verimlilikleri artar; ancak grubun ömrü uzadıkça katılık artacak, böylece grup verimliliği azalacaktır. Grup içerisindeki sosyal ağlarda yer alan güçlü bağ ve ilişkiler aracılığıyla yakınlık, işbirliği vb. yararlar sağlar; ama bazen grup içerisindeki az sayıda ağla sınırlı kalmak, grupta yeni fikirlerin oluşmasını önleyebilir (Gargiulo, Ertuğ, & Galunic, 2017, s.3-7). Sosyal sermayenin grup için olumsuzluklarından bir diğeri, grup yanılgısıdır. Grup üyeleri arasındaki güven çok fazla olduğunda grup yanılgısı meydana gelebilir. Örneğin; bir işin yapılması sürecinde farklı duygu ve düşüncelere sahip bir üye, grubun sosyal baskısı nedeniyle düşüncesini ifade etmeyebilir (Erdem, 2003, s.229-230). Hansen (1999, s.100-105)' in çalışmasına göre; çok fazla bağı olan proje gruplarının, daha az sayıda bağı olan proje grupları ile karşılaştırıldığında, görev tamamlama süreleri daha uzun olmaktadır. Bu bağların bilgi edinme sürecinde birtakım yararları söz konusu olsa da, ağların korunması için daha fazla maliyet gerektirmesi sosyal sermayenin grup için doğurduğu olumsuzluklardandır.

Sosyal sermayenin olumsuz sonuçlarından üçüncüsü, *örgüt düzeyinde* incelenmektedir. Bir örgütteki sosyal sermayenin örgüt için olumsuzluklardan biri, maliyettir. Örgütlerde sosyal sermayenin oluşturulması ve sürdürülmesi süreçleri, maliyetleri de beraberinde getirmektedir. Sosyal sermaye arttıkça, sosyal sermayeyi oluşturan ilişkileri korumak örgüt için bir yük meydana getirmektedir (Dess & Shaw, 2001, s.446-452). Örgütteki sosyal sermayenin örgüt için olumsuzluklardan bir diğeri, başka ilişkiler kurma konusunda sınırlamadır. Örgütlerin uzun süreli ilişkileri, belirli yükümlülükler içerdiğinden başka ortaklarla yeni ilişkiler geliştirmeyi sınırlandırmaktadır (Portes & Sensenbrenner, 1993, s.1321-1322). Örgütteki paydaşlar arasındaki uzun süreli ve çok yakın ilişki ve ağlar, bazı durumlarda örgütlerde birtakım yasa dışı ve özellikle etik olmayan olumsuzluklara da yol açabilir. Bu durum da, örgütteki sosyal sermayenin örgüt için olumsuzlukları arasında sayılabilir.

Sosyal Sermaye Ölçümüne Dönük Çalışmalar

➤ *Mikro ve makro düzeyde ölçüm çalışmaları:* Sosyal sermayeyi *mikro (kurumsal ve bireysel) düzeyde* ölçmeyi amaçlayan çalışmalar, sosyal sermayenin boyutlarından hareketle birtakım sonuçlara ulaşmaktadır. Bu bakımdan, genellikle ortak ifade edilen sosyal sermaye unsurları olarak güven, sosyal ağlar, sosyal normlar, katılım, iletişim ve etkileşim düzeyi başlangıç noktası olarak kabul edilip, bu unsurların toplum ya da sosyal kurumlardaki düzeylerini belirlemeye yönelik birtakım çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda incelenebilecek bir başka ölçme yaklaşımı ise sosyal sermayenin bireysel düzeyde belirlenmesine dönük çalışmalardır. Bireylerin içerisinde bulundukları sosyal bağlar ve ağların yoğunluğunu başlangıç noktası olarak kabul eden bu tür sosyal sermaye çalışmaları ise diğerlerine göre daha sınırlıdır (OECD, 2001, s.43-45).

Sosyal sermayeyi *makro (ulusal ve küresel) düzeyde* ölçmeyi amaçlayan çalışmalar, sosyal sermayenin unsur ya da belirleyici faktörlerinden hareketle birtakım sonuçlara

ulaşmaktadır. Sosyal sermayenin belirleyici faktörlerini temel alan çalışmalar; toplumda kişiler arası güven, sözleşmelere sadık kalma durumu, suç oranları, sivil toplum kuruluşlarına ve gönüllülük aktivitelerine katılma düzeyi gibi temalardan hareket etmektedir (OECD, 2001, s.41-44).

➤ *Dünya Bankası ve OECD' nin ölçüm çalışmaları:* Dünya Bankası ve OECD, dünya genelinde çok sayıda sosyal sermaye çalışması yapmakta ve bu çalışmalardan hareket ederek uluslararası politikalar geliştirmekte ve ortaya koymaktadır. Devletler boyutunda sosyal yapı çalışmaları aracılığıyla birtakım veri grupları oluşturulmaktadır. Bu çalışmalarda Türkiye' yi de kapsayacak şekilde geniş perspektifli birtakım analizler de yapılmaktadır. OECD' nin yaptığı çalışmalarda beş temel düzeyde sosyal sermaye ölçülmeye çalışılmaktadır. Bunlar arasında; sosyal ağlar (arkadaş, akraba ve tanışıklarla iletişim kurma), güven ve karşılıklılık (kişiler arası ve toplumsal güven, iyilik yapma, selamlaşma, hediye alıp verme), sosyal ortam hakkında düşünce ve algılar, yurttaş katılımı (bölgesel veya ulusal konularda tepki verme, oy kullanma oranı), sosyal katılım (gruplar ve gönüllü yapılara katılım) düzeyleri bulunmaktadır (Harper, 2002, s.5).

➤ *Putnam' ın ölçüm çalışması:* Putnam (2000, s.291), sosyal sermaye ölçümünde; sosyal etkileşim, kişiler arası bağlar, aktif katılım gibi göstergelerin önemini vurgulamaktadır. Sosyal sermayeyi ölçmeye dönük olarak sosyal yapıda sosyal etkileşim, kişiler arası bağlar ve aktif katılıma yönelik göstergeler önemli verileri açıklamaktadır. Bu kapsamda, sosyal sermaye düzeyi; toplumdaki kişiler arası güven düzeyi, sivil toplum kuruluşlarına üyelik oranı, sivil toplum kuruluşlarının nüfusa oranı, gönüllü kurum veya kuruluşların nüfusa oranı, bireylerin gönüllü faaliyetlere ayırdıkları zaman, seçimlere katılım oranı, eğitim kurumlarıyla ilgili toplantılara katılım oranı, sosyal ilişkilerdeki yakınlık, samimiyet ve yoğunluk göstergeleri yoluyla ölçülüp belirlenebilir.

Sosyal Sermaye ve Eğitim

Sosyal sermaye ve eğitim arasında pozitif bir ilişkinin var olduğu ileri sürülmektedir. Buna göre; yardımlaşmayı öğrenme, grup çalışması, başkalarının ihtiyaçlarını ve isteklerini anlama gibi özellikler eğitim aracılığıyla kazanılır. Eğitim yoluyla bireyler başkalarına güvenebileceklerini, yardımlaşma, katılım ve sosyal ağların pozitif yararlar sağlayabileceğini öğrenirler. Ayrıca eğitim yoluyla birey, sosyal etkinliklere katıldığı oranda toplum içerisinde yaşamının faydalarını da öğrenmiş olur. Eğitimin bütün bu getirileri, aynı zamanda bireyin sahip olabileceği sosyal sermayeyi de etkileyecektir. Bireyler almış oldukları eğitimlerle gerekli niteliklere sahip olmaları oranında, sahip olabilecekleri sosyal sermaye miktarı da o oranda az veya çok olacaktır (Iyer vd., 2005, s.1025).

Sosyal sermayenin önde gelen isimlerinden Bourdieu ve Coleman, eğitim sosyolojisini etkilemiş ve sosyal sermayenin eğitim üzerindeki etkisini ele almışlardır. Bu konuda özellikle Coleman' ın çalışma ve incelemeleri çok önemlidir. Coleman' ın yaptığı bir araştırmada; ekonomik ve sosyal açıdan iyi konumda bulunan aile çocuklarının, daha elverişsiz ortamlardan gelen çocuklardan daha başarılı oldukları görülmüştür. Ailelerin kültürel ve ekonomik sermayeleri, çoğunlukla çocuklarının beşeri sermayelerine (bilgi, yetenek ve diğer nitelikler) yansımaktadır. Ayrıca Coleman, okullarda benzer geçmiş ve yetenekleri olan çocuklar arasında okuldan ayrılma oranının daha düşük olduğunu bulmuştur (Field, 2008, s.31).

Birey önemli ve yüksek bir eğitim düzeyi sayesinde daha iyi eğitilmiş, daha yüksek sosyo-ekonomik geçmişe sahip kişiler ile ilişki kurma imkânı elde eder. Örneğin; yöneticinin önemli ve etkili bir işletme okulundan mezun olması, diğer başarılı yöneticiler ile ilişki kurmasını ve devam ettirmesini kolaylaştıracak ve bu ilişkiler de örgüt faydasına olacak uygulamaları etkileyebilecektir. Eğitim düzeyi düştükçe, bireylerin sahip olabileceği çevreler azalmaktadır; özellikle eğitim düzeyi ile iş bulma arasında doğrusal bir ilişki

olduğu varsayılırsa, iş hayatına giremeyen bireyin yeni ağlar oluşturması daha da zorlaşacaktır. Refah düzeyi yükseldikçe, özellikle bazı gruplara üyelikler de artmaktadır; bu bağlamda iş bulamayan ya da geçim sıkıntısı çeken bireylerin ağlara katılmaları da çok mümkün olmamaktadır (Özdemir, 2007, s.108-109).

Okullarda Sosyal Sermaye

Sosyal sermaye kavramının gelişiminde okullar önemli bir yer edinmektedir. Kaliteli bir eğitim sisteminin oluşturulması, sosyal sermayenin temel unsurlarının eğitim sürecini oluşturan okullarda ortaya çıkarılmasını gerektirmektedir (Şavkar, 2011, s.37-38). Okullar potansiyel olarak, sosyal sermayenin hem unsurlarını öğrenmek hem de ilgili etkinlik öğelerini anlamakla önemli bir avantaj yakalayabilir (Print & Coleman, 2003, s.129).

Okul örgütleri sahip oldukları sosyal sermaye birikimi ile orantılı olarak, güçlü kurumsal ve toplumsal değer sistemleri, personelde gönüllü yükümlülükler ve aktif sosyal bağlar oluşturarak örgütsel amaçlara ulaşmada önemli kazanımlar elde edebilir. Ancak okul örgütleri amaçlarına ulaşmanın yanı sıra, topluma yönelik ürettikleri sosyal sermaye ile de önemli bir toplumsal görevi yerine getirmiş olurlar (Şahin & Ada, 2013, s.135). Sosyal sermayenin okul örgütüne sağladığı birtakım faydalar söz konusudur. Bunlar arasında; ortak hedefler, referans çerçeveleri ve oturmuş güven ilişkileri aracılığıyla bilginin etkin olarak paylaşımının sağlanması, çok değerli örgütsel bilginin korunmasına imkân tanınması, örgütsel denge ve anlayış birliği sağlama sürecinde sıkı bir birliktelik oluşturması, güven ve işbirliği ile birlikte her türlü maliyetin düşürülmesinin sağlanması sayılabilir (Cohen & Prusak, 2001, s.28).

Ebeveynlerin sahip olduğu beşeri sermaye, çocuğun eğitsel gelişiminde önemli bir role sahiptir. Fakat beşeri sermayenin aile içerisinde çocuğa aktarılması ve çocuğun gelişiminde önemli derecede katkı sağlama durumu, ailenin sahip olduğu sosyal sermaye

seviyesi ile dogrudan ilişkilidir. Beşeri sermayenin aktarılmasının en önemli yolu, sosyal sermayenin sağladığı iletişim ve etkileşim imkânlarından yararlanmaktır. Dolayısıyla beşeri sermayenin ebeveynlerden çocuğa aktarılması, temel olarak ailenin sahip olduğu sosyal sermaye seviyesiyle doğrudan ilişkilidir (Coleman, 1988, s.100).

Sosyal sermaye, okul ve aile arasındaki bağ ve ilişkileri doğrudan geliştirme olanağı sağladığından önemli bir avantajdır. Bu ilişkiler, toplumsal bağları güçlendirmekte ve okulda çocukların yetişmesinde önemli bir kaynak niteliği taşıyabilmektedir. Ayrıca bu bağlar, okuldaki öğretmenler ile öğrenci ve aileleri arasında kurulan sosyal ağlar yoluyla güçlü ilişkiler oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Örneğin; Coleman ve Hoffer tarafından yapılan çalışmalar, Katolik okullardaki çocukların eğitsel başarılarının, resmî ve özel okullara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, Katolik okul toplumundaki sosyal yakınlık ve ilişki yoğunluğunun, okul dışında da devam eden toplumsal iletişim, veliler arasındaki sosyal paylaşım ve ortak değerlerin etkisi ile biçimlendiğini ortaya koymuştur. Sosyal sermayenin, okulu etkileyen tüm toplumsal çevre bakımından yüksek olması ve özellikle okul personeli arasında nitelikli bir seviyede olması, eğitsel hedeflere ulaşmada ve okulla ilgili tüm paydaşların aynı amaç ve vizyon çerçevesinde birleşmelerine katkıda bulunacaktır (Ekinci, 2008, s.51).

Sosyal sermaye, okul içi ve dışındaki ağ ve unsurlar bakımından ikiye ayrılabilir. Okul içi sosyal sermayenin yüksekliği; öğrencilerin akranlarıyla ve okul yönetiminin ise okul çalışanları ve çevresi arasındaki iletişim, ağlar ve güven düzeyi ile belirtilir. Okulların sahip olduğu sosyal sermaye düzeyinin eğitim sürecine etkisinin güçlü olduğuna dair birtakım çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin; üniversite düzeyinde yapılan bir çalışmada, öğrenciler arasında sosyal sermaye düzeyinin yüksek olması ile birlikte öğrencilerin formel eğitimden daha fazla birbirlerinden öğrendikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu açıdan okul içinde öğretmenler arasında veya yöneticiler ile öğretmenler arasında geliştirilen güvene dayalı ilişkiler, eğitim üzerinde önemli oranda güçlü etkilerde bulunmaktadır (Putnam, Malkin, & Malkin, 2004, s.3-7).

Sosyal sermayenin geliştirilmesi, eğitim ortam ve süreçlerinde artı değer olarak amaca hizmet etmesinin önemli bir ön koşulu; sosyal sermaye unsurlarını okulda etkin kılacak lider nitelikte okul yöneticilerinin varlığıdır (Ekinci, 2008, s.65). “Sosyal sermaye liderliği” olarak ifade edilebilecek bu liderlik tarzı; okullarda ilişki merkezli, güvene dayalı ve işbirliğini geliştirecek öğrenci, öğretmen ve çevre öğelerini sosyal ağlar ile bütünleştirecek bir yönetsel özelliği gerektirmektedir.

Sosyal sermayenin eğitim ortam ve süreçlerinde pozitif bir değer olarak beklenen etkiyi gösterebilmesi, sosyal sermayenin farkında olunup geliştirilmesi ve hayata geçirilmesi için çabalayacak okul yöneticilerine bağlıdır (Şavkar, 2011, s.37-38). Sosyal sermayenin, okullardaki sorunların çözümüne ve okulun geliştirilmesine katkıda bulunmasında, özellikle okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları oldukça önemlidir. Sosyal sermayenin okulun yönetim, eğitim ve ortamına ilişkin süreçlerinde bir katma değer olarak okul amaçlarına katkı sağlaması beklenir. Bu noktada okuldaki sosyal sermaye ve bileşenlerinin farkında olup, bunları okulun amaçları doğrultusunda kullanabilecek okul yöneticileri önem arz etmektedir. Ayrıca okul yöneticileri tarafından sosyal sermayeye yatırım yapılması; öncelikle okulun örgütsel yapısına, ayrıca okuldaki yönetici, öğretmen, eğitici olmayan çalışan ve öğrenciler gibi farklı paydaşların başarılı bir şekilde etkileşimlerine bağlıdır (Şahin & Ada, 2013, s.135).

Okullarda Sosyal Sermayenin Unsurları

Sosyal sermayeyi meydana getiren unsurlar hakkında, araştırmacılar arasında bazı farklı görüşler bulunmaktadır. Fakat sosyal ağlar, ilişkiler, güven, işbirliği gibi unsurlar daha ortak bir şekilde kullanılmaktadır. Coleman (1988, s.101) güven, normlar, ilişkiler, yükümlülükler, beklentiler ve işbirliği; Fukuyama (1999, s.1) güven, işbirliği, sosyal normlar ve karşılıklılık; Putnam (2000, s.19) normlar, ağlar, güven ve işbirliği; Cohen ve

Prusak (2001, s.47) güven, işbirliği, ilişki ağları ve aidiyet; King (2004, s.472-473) ise güven, vizyon paylaşımı, işbirliği unsurlarını ele almaktadır.

Sosyal sermaye konusunda yapılan değerlendirmeler genel olarak; sosyal ağlar, güven ve sosyal normlar çerçevesinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda sosyal sermaye, topluma yön veren ahlaki değerlere, eğitime, kültürel ve siyasal yapıya göre biçimlenmektedir. Bu sebeple; iyilik, adalet, aşk, güzellik, geleceğe duyulan güven ve arkadaşlık gibi birtakım maddi olmayan pozitif değerlerin toplumda oynadığı rolün etkisi fazla olmaktadır (OECD, 2001, s.41). Bu araştırmada, sosyal sermaye unsurları arasında yer alan; sosyal etkileşim ve aktif katılım, sosyal ağlar, güven, değerler ve normlar, örgütsel bağlılık başlıkları ele alınmaktadır.

Sosyal Etkileşim ve Aktif Katılım

Sosyal sermayenin önemli unsurlarından biri, sosyal süreçlere ve grup faaliyetlerine etkin olarak katılım ve sosyalleşmeye yönelik örgütsel yaşamda sunulan olanaklardır. Sosyal sermayenin ölçümüne yönelik yapılan tüm çalışmalarda, aktif katılım ve bu çerçevede sosyal sorumluluklara dayalı etkileşim önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal sermayenin belirleyici bir unsuru olarak toplumda daha fazla oranda oy kullanma durumu, sosyal sorumluluk sahibi olmak, gönüllü faaliyetlere katılım gibi genel anlamda vatandaşlık görevlerini kapsayan aktif katılım; örgütsel yönden kendi sorumluluk alanı ile doğrudan ilgili olmasa da örgütsel süreçlere katılım, sosyal faaliyetlerde etkin sorumluluk ve rol almayı belirtmektedir (Ekinci, 2008, s.73).

Putnam (1995, s.65-78), sosyal etkileşimin sosyal yapı ve örgütler içerisinde oluşturulamaması halinde sosyal yapı ve örgütü meydana getiren bireylerin aktif katılımı sağlayamayacağı ve sosyal sermaye birikiminin tüketileceğini vurgulamaktadır. Print ve Coleman (2003, s.139) ise, sosyal etkileşim ve katılımın düşüklüğü ile birlikte güven ve işbirliğinin de düşük olması sonucu oluşan düşük sosyal sermaye ve negatif sosyal ağlar

sebebiyle bireyler açısından memnuniyetsizlik oluşarak bireyselliğin artmasının söz konusu olabileceğini belirtmektedir.

Örgütsel katılım; diğer örgütler gibi okullarda da paydaşların örgütsel süreçlere, sosyal faaliyet, iş ve eylemlere gönüllü ve etkin katılımını belirtmektedir. Katılımın düşük olduğu topluluklarda ve okullarda, etkili ve doğru kararların alınması mümkün olamayacağından, amaçlara ulaşma derecesi de düşük olacaktır. Bunun sonucu olarak da örgüt üyeleri arasında bölünmeler ve alt gruplar oluşacaktır (Şahin, 2011, s.74).

Sosyal Ağlar

Bütün sosyal sermaye kuramlarının temel ilkesi; sosyal ilişkilerin, bireylerin sahip olabileceği en değerli unsur olduğudur (Lin, 2001, s.29). Sınırlı zaman ve enerjiye karşın bireyler, ağların gelişim ve devam ettirilmesinde çaba harcayarak farklı kaynaklara ve faydalı sonuçlara erişebilecekleri ilişkilere sahip olmaktadır. Bireylerin sahip olduğu ağların faydalı ve anlamlı kaynaklara ulaşılmasını sağlama durumu, ağ kurma davranışlarına ve ağların bazı özelliklerine göre değişebilmektedir (Özdemir, 2007, s.118).

Sosyal sermaye, insanlar arasındaki ilişkilerin önemli olduğu ve bu ilişkinin sürekliliğinin sağlanarak tek başına başaramayacakları veya büyük zorluklarla başarabilecekleri durumların üstesinden gelebilmek için birlikte çalışma olmak üzere iki temel teze dayanmaktadır. Birtakım iletişim ağları ile birbirlerine bağlanan insanlar, ortak değerlerini bu iletişim ağlarının diğer üyeleriyle paylaşma eğilimindedirler. Bu iletişim ağları, bir kaynak oluşturmaları sebebiyle bir tür sermaye oluşumu olarak görülebilir (Field, 2008, s.63-64).

Toplumsal ağ ve gruplar; sosyal sermayenin temeldeki kaynak ve biçimi, insanlar arasındaki işbirliği bağlarının temel göstergesidir. Bu ağ ve grupların analizi, sosyal sermayenin seviyesi hakkında önemli bilgiler sağlayabilir. Bu bakımdan sosyal sermaye

alışmalarının önemli bir konusu olan sosyal ağlar ve bu ağlar yoluyla oluşan güvene dayalı grupların özendirilmesi, sosyal sermayenin gelişimini sağlayan faktörlerden biridir. Dolayısıyla sosyal ağlar ve buna dayalı şekillenen gruplar, örgütsel yapılarda bağlılık duygusunun da kaynağıdır. Grup ve sosyal ağlar nitelik bakımından fark oluştursa da, farkın belirtilerek aynı anlamsal çerçevede kullanılması daha doğrudur. Bu kullanım şeklinin temel nedeni, her iki kavramın da büyük oranda çakışması ve aynı kapsamda işlev görmesidir (Cohen & Prusak, 2001, s.84).

Topluluk seviyesinde sosyal sermayenin iki boyutu söz konusudur. Bunlar; güçlü grup içi bağlar (bağlayıcı bağlar) ve zayıf gruplar arası bağlar (köprü kuran bağlar). Ağ yaklaşımı; toplulukların, sahip oldukları bu iki farklı boyutla ilgili sosyal sermayeleri ile nitelendirilebileceklerini belirtmektedir. Ayrıca bu farklı boyutların alternatif birleşimleri, sosyal sermayenin sonuçları ile ilgili olumludan olumsuzla farklılaşabilen, geniş dağılım aralığını gösterir (Eşkinat, 2015, s.79). Aile ve yakın arkadaşların belirgin olduğu gruplarda, güçlü bağların bulunduğu sosyal sermaye; farklı sosyal ve kültürel geçmişlerden gelen insanlar arasında ise, zayıf bağların bulunduğu sosyal sermaye söz konusudur. Güçlü bağlar, kuralcı ve kimlik temelli amaçları toplamak için benzer kaynaklara sahip insan ve grupları bir araya getirirken; zayıf bağlar ise, çoğunluk tarafından paylaşılan değerlere daha az bağlanıp yeni kaynak türlerine ulaşımı sağladıklarından amaca daha fazla ve etkili bir şekilde hizmet edebilir (Field, 2008, s.93). Sosyal ağlar yaklaşımının iki anahtar önermesi, aynı zamanda sosyal sermayenin iki yönünü de vurgulamaktadır. Sosyal ağlar yaklaşımının ilk önermesi; sosyal sermayenin bebek bakımından, maddi desteğe kadar birçok güvenceye sebep olduğudur. Fakat bu güvencenin oluşturacağı sorumluluklar ve karşılık verme gereğı, bazen ekonomik kazanımların azalması söz konusu olmakta ve grubun beklediğı karşılık, bireysel ekonomik kayıplara neden olmaktadır. Grup bağlılığının yüksekliğı, iyi bir mesleki statüden vazgeçmeyi veya benzer davranışları yapmayı gerektirebilmektedir. Sosyal ağlar yaklaşımının ikinci önermesi ise; sosyal sermaye kaynaklarının, sonuçlarından ayırt

edilmesi gerektiğidir. Sosyal sermayeyi yalnız sonuçlara ulaşmaya indirgemek yanlış bir anlayış olabilmektedir. Çünkü bazen elde edilen sonuçlar, diğer bir grubun zararı pahasına gerçekleşebilmektedir; bugün ulaşılan hedefler, yarın toplumsal kayıplara yol açabilmektedir (Eşkinat, 2015, s.79).

Sosyal ağlar, karşılıklılığa ilişkin normları besleyerek güçlendirir ve toplumsal güvenin oluşmasına imkân tanır. Böylece sosyal ağlar, iletişim ve işbirliğini kolaylaştırarak bireylerin ortaklaşa uygulamalarına yönelik sorunları kararlı bir şekilde çözmelerine yardımcı olur. Ekonomik ve politik faaliyetler, yoğun sosyal etkileşimi besleyen ağlarla örüldüğü zaman bireysel fırsatçılığı da azaltan toplumsallık bu bağlamda bir artı değer görevi görür. Sonuç olarak; yoğun etkileşime olanak tanıyan sosyal ağlar, toplumda bireylerin ortaklaşa faaliyetlere katılımını ve bireyselliğe karşı birlikteliğin gelişimini sağlayarak toplumsal yarar çerçevesinde bireyleri bir araya getiren bir güç niteliği kazanmış olur (Putnam, 1995, s.66).

Sosyal ağların etkililiğinin sağlanmasında ‘ağ büyüklüğü’ önemli bir unsurdur. Ağ büyüklüğü, ağdaki kişilerin sayısı demektir. Ağ büyüklüğüne örnek olarak; bireyin aynı yerde çalıştığı kişilerin sayısı verilebilir. Ağın büyük olması, daha fazla sayıda birey, bilgi ve diğer kaynaklara ulaşılmasını sağlar. Büyük ağlar, bireylerin amaçlarına yönelik eylemlere fayda sağlayacak kaynaklara ulaşmaları için en iyi fırsatları oluşturur (Lin, 2001, s.30-40). Örneğin; bir okul yöneticisinin diğer çevre paydaşlarıyla ağı ne kadar büyük olursa, okulla işbirliğine girecek, kaynak ve imkânlar sağlayabilecek paydaşları bulma olasılığı da o oranda artacaktır. Ağ büyüklüğü okulun örgütsel gücünü artıracığı gibi, farklı alternatiflere ulaşabilmesini de kolaylaştıracaktır.

Hurlbert, Haines ve Beggs (2000, s.600-602), ağ büyüklüğünün olumsuz etkilerinin de olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu görüşün de alanda etkili olduğu söylenebilir. Ağ büyüdükçe, sosyal destek azalabilir; çünkü zaman ve kaynakların büyük bir ağda dağılması, etkileşimi sınırlandırır. Gerçekleştirilen bir araştırmada; Japon araba üreticilerinin, Amerikalı araba üreticilerine göre yeni model geliştirme ve piyasaya sürme

hızlarının çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Çünkü Japon örgütlerin küçük ağlarının olması, hızlı karar vermede çok önemli olan örtük bilginin gelişmesini kolaylaştırmaktadır.

İnsan ilişkilerinin önemli bir boyutu olan grup davranışının, eğitim örgütlerinde bilinmesi ve amaçlar doğrultusunda yönlendirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenleri ile okul toplumunu oluşturan veliler, sivil toplum örgütleri ve kamu kurumları arasında kurulacak iletişim, bilgi akışı ve amaçlara yönelik her türlü paylaşım olanağı sosyal ağlarda gömülüdür. Okullarda, okul içi ve dışı unsurları birbirine bağlayacak ağ mekanizmalarının işlevsel bir özellik taşıması, etkili okul için hayati derecede önem arz etmektedir. Bu bakımdan nitelikli eğitim yöneticisinin görevi, insan doğasından kaynaklı gruplaşmadan faydalananarak farklı grupların amaçları ile okul amaçlarını özdeşleştirme ve gruplar ile diğer sosyal yapı ve kurumlar arasında sağlıklı yürüyen açık, yatay ağ mekanizmalarını oluşturmaktır. Bu çaba, gruplar aracılığıyla oluşturulacak sosyal ağlar ile birlikte sosyal sermayenin niteliğini belirleyecek önemli bir ögedir (Ekinci, 2008, s.68).

Okullarda formel yapıların olumsuz etkilerini azaltma ve grupların etkililiğini sağlamada kurumsal yapılardaki ağların geliştirilmesi ve etkililiğinin sağlanması çok önemlidir. Sosyal sermayenin oluşması ve geliştirilmesinde önemli bir işlev gören grup yapıları ve ağ mekanizmaları, sağlıklı bir biçimde desteklenir ve zenginleştirilirse, okul etkililiği ve okulun yaşanılır bir yer olması sağlanacaktır. Sosyal sermayesini, oluşturduğu topluluklar ve etkili / amaçlı ilişki ağları ile besleyen okullar, mevcut sosyal sermayelerini zenginleştirme ve geliştirme imkânı yakalayacaklardır. Böylece okullar, daha yaşanılır bir yer olma ve sahip olduğu görevi daha etkin olarak yerine getirme olanağı elde edeceklerdir (Ekinci, 2008, s.68). Okul veya diğer örgütlerde sosyal ağlar, bireyler için statü elde etme, işe girme gibi birtakım yararlar da sağlamaktadır. Ayrıca sosyal ağlar yoluyla bireyler, hayatlarına dair fırsatları da artırmaktadır (Putnam, 2000, s.319).

Güven

Güven, bireylerin ilişkilerinden kaynaklı sosyal sermayenin oluşturulması ve geliştirilmesi sürecine katkı sağlayan önemli bir unsurdur. Güvenin kurulmadığı toplumlarda insan ilişkilerinde çıkar odaklı, gereksiz şüphe ve ikiyüzlü davranışlar yaşanabilecek; böylece toplumsal hayatta da sorunlar çıkabilecektir. Bu yüzden güven, toplumsal hayata canlılık katan sosyal ağları güçlendirir (Newton, 2001, s.22). Güven düzeyinin yüksek olduğu toplumlarda yaşanan sorunları yargısal alan dışında uzlaşmayla çözebilen, ortaklaşa problem çözme yeteneği gelişmiş ve kişiler arasında hoşgörünün kurulduğu bir toplum yapısı ortaya çıkar (Putnam, 2000, s.288).

Fukuyama (2005, s.42) sosyal sermayeyi, bir toplum ya da toplumun bazı kısımlarında güvenin etkin olmasından kaynaklı bir yeti olarak ifade etmiştir. Bu durum, ulus gibi en büyük gruplar ile aile gibi en küçük temel sosyal yapıların ve bu iki uç nokta arasındaki bütün diğer grupların içine gömülü şekilde bulunmaktadır. Güven, sosyal sermayeyi üreten ve ortaya çıkaran temel kaynaktır. Putnam (1993, s.167)' a göre, Fukuyama' dan farklı bir şekilde; güven toplumda işbirliğine ilişkin uygulamaları kolaylaştıran, sosyal sermayenin normlar ve sosyal ağlar gibi temel unsurlarından biridir. Putnam (1993, s.167)' a göre, tüm bu sosyal sermaye unsurlarından hangisinin daha az ya da daha çok etkili olduğu söylenemez. Güven ve işbirliği arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur; güven işbirliğini kolaylaştırırken, işbirliği de güveni doğurur. Böylece zamanla genellenmiş işbirliği normlarının geliştirilmesi sağlanır. Bu işbirliği normları, sosyal değişime dâhil olma isteğini artırır.

Örgüt içinde güvene dayalı ilişkiler, sosyal sermayenin oluşumunda çok büyük bir öneme sahiptir. Sosyal sermayeyi şekillendiren ilişki, işbirliği ve karşılıklı yükümlülükler yeterli bir güven olmadıkça meydana gelmezler. Örgütte sosyal sermayeyi meydana getirebilmek için öncelikle güvene dayalı ilişkilerin oluşması ve devam etmesi gereklidir (Nahapiet & Ghoshal, 1998, 254-255). Güven, diğer insanlarla beraber çalışma ve yaşama imkânı sağlayan her türlü sosyal uygulamanın en temel kolaylaştırıcısıdır. Güven

sosyal sermayenin ön şartı, belirleyicisi ve ürünü olduğu kadar, birtakım faydaların da kazanılmasını sağlayan bir unsurdur (Cohen & Prusak, 2001, s.51).

Gelişmiş düzeyde bir güven duygusuna sahip toplumda yüksek güven duygusunun her tür sosyal ilişkide kendini göstermesi ile birlikte, örgütsel faaliyetler daha sağlıklı ve dolayısıyla örgütsel yenilikler de daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilecektir. Aksi halde, birbirlerine güvenmeyen bireylerden oluşan örgütler formel kural ve düzenlemelerin yer aldığı bir sistemden ileri geçemeyecektir. Üstelik bazen de sistem, baskıcı yöntem ve teknikler kullanarak bireyleri sistemin kurallarına uymaya zorlayacaktır (Fukuyama, 2005, s.212).

Örgüt uygulamalarında şeffaflık olmadığı müddetçe, güveni devam ettirmek çok zordur. Çünkü sadece şeffaf olan bir örgüt yönetimi güvenin artmasına yardımcı olur. Personelin ihtiyaç duyduğu bilgiye doğru ve tam zamanında ulaşabilmesi, örgütte var olan sisteme güvenilmesi açısından çok önemlidir (Cohen & Prusak, 2001, s.51). Sosyal sermayenin bir unsuru olarak güven, ilişki ağındaki değişimlere bağlı olarak daha az veya çok, örgütteki bilgi akışını kolaylaştırır. Ayrıca güven, aktörlerin amaçlarına ulaşmaları için örgüte katkı sağlayan bir unsurdur (Adler & Kwon, 2002, s.18). Örgütlerdeki bireyler örgütün ekonomik faaliyetlerini şekillendiren işbirliği, dayanışma, güven, sadakat, ortak amaç gibi duygular geliştirir. Dolayısıyla ahlaki ve sosyal davranışlar, örgüte fayda sağlayacak davranış biçimleridir (Fukuyama, 2005, s.41).

Bir sosyal sermaye unsuru olarak üç güven türü olduğu ifade edilebilir. Bunlardan birincisi; yakın ilişki içinde bulunanlar (aile, komşu, meslektaşlar gibi) bakımından oluşan kişiler arası güvendir. İkincisi; yabancılar bakımından oluşan kişiler arası güvendir. Üçüncüsü ise; kamu ve özel kurumlar bakımından oluşan kurumsal güvendir (OECD, 2001, s.41).

Güven konusunda gerçekleştirilen çalışmaların birtakım ortak bulguları bulunmaktadır. Bunlardan biri; okullarda güvenin hâkim olması ve etkili okul oluşturma doğrultusunda öğretmenlerin birbirleriyle güvene dayalı bir iletişim ve etkileşim geliştirmeleri kadar,

okul yöneticilerine ve genel olarak yönetime duyulan güven seviyeleri de oldukça önemlidir. Öğretmenlerin birbirlerine olan güveninin yanı sıra okul yönetimi ile kurdukları karşılıklı güven de okul etkililiği, öğretim hizmetlerinin niteliği ve okul iklimi ile doğrudan ilişkilidir. Bu sonuçlar çerçevesinde, okullarda güven ortamının sağlanması ile birlikte birtakım yararların sağlanması beklenir; güven, okulda işbirliğine yönelik davranışları destekleyerek ortak bir vizyon oluşumuna katkıda bulunur. Güvenin etkin olması ile birlikte okul çalışanları için kişisel çıkarlardan çok okul çıkarları önemli olur. Bu durum, çalışanlar arasında oluşan dayanışma ve bağlılık duygusunun gelişmesine katkıda bulunur. Okullarda egemen olacak güvene dayalı ilişkiler ile birlikte çalışanlar arasındaki bilgi paylaşımı bir öğrenme ortamının oluşumuna katkıda bulunacaktır. Ayrıca güvene dayalı ilişkiler yoluyla değişim ve yenileşmeye açıklık ve isteklilik artar, şüphe ve korkuların ortadan kaldırılması sağlanır. Okulda güven; dayanışma, sorumluluk ve okulun amaçlarına odaklanmayı sağlayarak okul etkililiğine çok önemli katkı sağlar (Ekinci, 2008, s.61).

Değerler ve Normlar

Paylaşılan değerler ve normlar, sosyal sermayenin unsurları arasında yer almaktadır. Bu unsurlar, sahip oldukları güç aracılığıyla bireylerde bir grup ve topluluğa ait olmanın ne anlama geldiğine ilişkin duyguları güçlendirerek davranışları yönlendiren temel algılamaların şekillenmesinde önemli bir paya sahiptir. Herhangi bir toplum ya da örgütsel yapının başarıya ulaşmasında, bu yapının var olan potansiyellerine olumlu bir bakışa sahip olmasını sağlayacak norm ve değerleri içinde taşıması önemlidir. Aile ve toplumda var olan normların yanında, bir işletme ya da bir okul olsun, var olan sosyal sermaye görünürde bir dizi norm ve değerlerden meydana gelmektedir. Bu düzenleyici norm ve değerler, sosyal hayatın geniş alanlarını kapsayan kodlanmış yasalar olarak tanımlanabilir (Vermaak, 2006, s.30).

Toplumsal hayattaki kişiler arası ilişkileri düzenleyen, ahlaki yargı ve standartları belirleyen normlar, bir toplumu ayakta tutan önemli sosyolojik yaptırımlardandır. Normlar, yazılı olmayan değerler bütünüdür; bir topluluk açısından hangi tür tutum ve davranışların kabul edilip edilmediğini belirtir. Toplumsal normlarda, sosyal sermayenin izleri görünebilir; normlar, toplumun sahip olduğu ahlaki değerler silsilesidir. Normların sosyal sermaye sürecine dâhil olması, onun toplumun yararı için bireylerin öz çıkarlarından vazgeçmeyi gerektirmesinden kaynaklanmaktadır. Sosyal destek, onur, statü ve diğer birtakım ödüllerle desteklenen normlar, bireylerin kamu yararını temel almasını gerektirmekte ve kişiler arası bağları güçlendirmektedir. Normların hayata geçirilmesi sonucunda oluşan sosyal sermaye düzeyini o gruptaki üyeler belirler. Toplumda güven oluşturacak normların, işlem maliyetlerini azalttığı ve işbirliği temelini geliştireceği belirtilir. Bir topluluğu meydana getiren kişiler arası anlaşmazlık söz konusuysa ve normlarla giderilemiyorsa sorunlar yasal kurallarla giderilmeye çalışılır; bu durumda maliyetler artabilir (Şavkar, 2011, s.20).

Toplum içinde yüksek etkililiğe sahip normlar, sosyal sermayenin güçlü bir biçimidir. Normların yaptırım gücü ne kadar çok ise, bireyler normlara o kadar çok uyar. Bu yolla kazanılan işbirliği, güvenin de artmasını sağlar (Coleman, 1988, s.101). Fukuyama (2005)' ya göre bir topluluktaki norm ve değerlerin alışkanlık durumuna gelmesi ile birlikte kişiler arası bağlılık oluşur ve böylece sosyal sermaye birikimi kazanılmış olur. Putnam (1993, s.171)' a göre ise sosyal grup ve örgüt içerisindeki normlar, yazılı olmayan ama kabul edilmiş kurallardan olmasının yanı sıra, karşılıklı ilişkilere dayandığı için sosyal sermayenin önemli unsurlarından biridir. Kişiler arası bağlardaki güçlülük, örgütsel açıdan, örgüt tarafından oluşturulan norm ve değerlerle; kişiler açısından ise, güven ilişkileri ile açıklanabilir.

Toplumda değerlerin etkin kılınmasında en önemli kurum, okullardır. Sağlam ve sağlıklı norm ve değerlerin gelecek kuşaklara iletilmesinde önemli rol oynayan okullar, aynı zamanda yönetim, çalışanlar ve okulla ilişkili tüm paydaşlar arasında etkili bir norm ve

değer oluşturma sorumluluğunu da yüklenmelidir. Bu sorumluluk yoluyla, okul liderlerinde öğrenmeye dayalı normlar gelişerek değer odaklı bir yönetimin önemine ilişkin bilinç oluşturulmalı ve geliştirilmelidir. Bu şekilde oluşan sosyal sermaye liderliğinin dayandığı en önemli görevlerden biri, bu bağlamda norm ve değerleri oluşturma, örgütsel amaçlara ulaşma ve örgüt çalışanlarının amaçlarına ulaşmalarına ilişkin çabaları bütünleştirmek olmalıdır (Ekinci, 2008, s.71).

Örgütsel Bağlılık

Güven, sosyal ağlar ve paylaşılan normlara dayalı olarak oluşan sosyal sermaye, sahip olduğu bu unsurlar yoluyla örgütsel bağlılık sürecini güçlendiren bir nitelik taşımaktadır. Örgütsel bağlılık bu unsurlarla güç kazanırken, aynı zamanda bir kaynak olarak örgütsel süreçlere dönütler vermekle sosyal sermayenin bütün unsurlarına katkıda bulunan önemli bir olanak durumuna gelmektedir. Ait olma, bağlılığın oluşmasında temel aşamalardan biri olduğundan, bağlılığı besleyen diğer unsurların da gelişmesine katkıda bulunur. Bu sebeple sosyal sermayenin oluşması, bireyin örgütsel aidiyet duygusunun güçlenmesi açısından önemli bir kazanım sağlayacaktır (Ekinci, 2008, s.76).

Örgütsel bağlılık, işbirliği ve yalnız bir iş değil aynı zamanda o iş için daha fazlasını yapma ve bunun için çabalama arzusudur. Dolayısıyla örgütsel ortamda bu avantajı değerlendirebilen örgütler, çalışanların işlerinin ötesinde gönüllü ve nitelikli bir katkı sağlamaları sonucu daha avantajlı bir statüye ulaşabileceklerdir. Daha fazlasını yapmaya arzulu kişiler, sadece bir görev olarak işini algılamamanın yanı sıra örgütsel ortam ve süreçleri hayatın bir parçası olarak görecektir ve böylece örgütle özdeşleşeceklerdir (Cohen & Prusak, 2001, s.91).

Örgütsel bağlılık oluşumunda temel aşamalardan biri olan ait olma duygusu, özellikle eğitim örgütlerinde çok önemli olabilmektedir. “Benim okulum ve iş arkadaşlarım” duygusu, birey ile örgütün özdeşleşmesi sonucunu doğuracak; okulun başarısı ile bireysel

başarı arasında ilişki kuran öğretmen ve okul yöneticileri, kendilerinden beklenen performansın üzerinde enerji ve çaba harcayarak amaçlara erişmede işbirliğini geliştirme gereksinimi hissedeceklerdir (Ekinci, 2008, s.78). Böylece okulu sahiplenip içselleştiren bir paydaş topluluğu ile birlikte etkili okul gelişim ve değişim süreçleri yaşanabilecektir.

Okullarda Sosyal Sermayenin Geliştirilmesi

Okulların sahip oldukları sosyal sermayeyi etkin kullanmaları ve bunun için de sürekli olarak sosyal sermayelerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu nedenle, okullardaki birtakım unsurların önemi ve işlevselliği iyi anlaşılmalıdır. Okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesi konusunda, araştırmacılar arasında bu unsurlara dönük birtakım farklı belirlemeler bulunmaktadır. Bu araştırmada ise, bu unsurlar arasında yer alan; iletişim ve işbirliği, kararlara katılım, örgütsel hikâyeler, paylaşılan vizyon, çalışma ortamı ve zaman paylaşımı başlıkları ele alınacaktır:

➤ *İletişim ve işbirliği:* Açık ve işlevsel iletişimin yer aldığı bir örgütte işbirliğine dayalı uygulamaları koordine etmek çok kolaylaşacaktır. Sosyal etkileşime, genel çerçevedeki sohbetler ve örgütsel hikâyelerin iletilmesi gibi durumlara dayalı her türlü konuşma, örgüt çalışanlarının birbirlerini anlamaları ve birbirlerine güven duymalarının en önemli yoludur. Bu bağlamdaki etkili ve açık iletişim süresince, çalışanlar birçok teknik uzmanlık bilgilerini ve çok değerli tecrübeleri paylaşma olanağı elde edeceklerdir. Bu aşamalar süresince; anlayışlar, amaçlar, değerler ve davranışlar aidiyeti geliştirerek her türlü kültürel mesaj paylaşılmış olacaktır. Bu paylaşım aracılığıyla var olan sosyal ağların güçlenmesinin yanı sıra yeni bağlantıların oluşturulmasına da zemin hazırlanarak sosyal sermayenin artırılmasına fırsat sağlanmış olur (Cohen & Prusak, 2001, s.142).

Eğitim kurumlarında yöneticilerin yaklaşım ve insan ilişkilerinde yetişmiş olma durumları, iletişim ve işbirliği süreçlerini etkin ve verimli yürütmede önemli katkılar sağlayacaktır. Nitelikli bir iletişim düzeyinin okul atmosferi, eğitimin niteliği, iş tatmini

ve bağıllık üzerindeki etkisinin farkında olan okul yöneticisi; süreci geliştirme ve kendiliğinden gelişim gösteren iletişim yapısını örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirme çabası gösterecektir. Bu çaba ve sonuçta yapılanan iletişim düzeni; işbirliği, güven, grup yapılarının sağlıklı işleyişi ile ilişki ağları gibi sosyal sermaye unsurlarının gelişimine olanak sağlayacaktır (Ekinci, 2008, s.87).

➤ *Kararlara katılım:* Karar verme, bir sorunun çözümüne ilişkin olası yollardan en uygun olanının seçilmesi olarak tanımlanabilir. Karar verme, yönetim sürecinin kalbidir. Herhangi bir konuda karar verme yönetimin özüdür, esasıdır. Yönetim sürecinin niteliği, karar verme tarafından belirlenir. Yönetim sürecinin tüm diğer nitelikleri, karar vermeye bağlıdır; karar verme ile örülmüş, bütünleşmiştir, karar verme için vardır. Karar vermeye katılımın sağlanması yoluyla çeşitli yararlar elde edilebilir. Her şeyden önce daha sağlıklı kararlar verilebilir. Seçeneklerin ve olası sonuçların grupça tartışılması ile daha sağlıklı bir karar verilebilir. Verilen kararların anlaşılmasında, benimsenmesinde ve etkili bir şekilde uygulamaya konulmasında da karara katılma önemli bir rol oynar. Öte yandan, karara katılma örgüt üyesinin örgütsel ve kurumsal amaç ve programlarla özdeşleşmesine yardım eder (Aydın, 2010, s.126-130).

Sosyal sermayenin okullardaki işlerliği, okul temelli yönetimi temel alan liderlik anlayışıyla gelişir. Bu anlayışın temel bakışı; okul toplumunu meydana getiren iç ve dış unsurların tümü ile nitelikli ilişkiler kurmak, var olan sosyal ağları güçlendirmek, yeni bağlantılar kurmak ve güven temelli bir anlayışı sosyal taraflara yayarak örgütsel süreçlerde alınacak kararlara bu tarafları katmaktır. Lider yönelimli bakış açısı, okulları sosyal bir sistem olarak incelediği için tüm bu unsurları, yönetimden çok yönetişim anlayışı çerçevesinde ele almakta ve hareket etmektedir. Okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesinde önemli paya sahip örgütsel süreçlerdeki karar alımlarına katılım, okul yöneticisinin liderlik davranışının temelini oluşturmaktadır. Takipçilerinin talep ve duygularına ilgisiz kalan bir liderlikten söz etmek mümkün değildir. Alınan kararların, bu karardan etkilenecek ya da kararın niteliğine katkıda bulunabilecek kişilerin katılımı ile

alınması, kararın etkililiğini belirleyici bir ön koşul olacaktır. Alınan kararlara katılım; güven, iletişim, aidiyet, karşılıklılık ve bağlılık gibi sosyal sermaye unsurlarının güçlenmesini de sağlayarak, sosyal sermayeyi artırıcı bir işlev görecektir (Ekinci, 2008, s.88-89).

Bir eğitim örgütünde geniş bir katılımın sağlanması yerinde olur. Personelin niteliği buna uygundur. Olanaklar sağlandığında, öğretim elemanlarının da sağlıklı kararlar verebileceklerine inanılmalıdır. Karar vermeye katılım yolu ile öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki nitelikleri geliştirilebilir (Aydın, 2010, s.129-130).

➤ *Örgütsel hikâyeler:* Örgütsel ortamda birbirleriyle özdeşleşen bireyler, ortak hikâyeler, referans noktaları ve tepkiler geliştirirler. Bu unsurlardan biri olan örgütsel hikâyeler, sosyal sermayenin güçlendirilmesinde önemli bir paya sahiptir. Hikâye anlatma ve dinleme, güven ve anlayış oluşturarak aynı amaç çerçevesinde bütünleşmiş grupların oluşumuna fırsat sağlar. Gerçekçi konuşma ve hikâyeler sosyal sermayenin kalbi niteliğindedir. Bunların yanı sıra örgütsel hikâyeler; örgüt kültürü ile ilgili bilginin önemli bir kaynağı niteliğinde olup, örgütsel yaratıcılığın geliştirildiği sembolik araçlardır. Örgütsel hikâyeler, örgütün bilgi ve kültür deposu özelliğini de taşımaktadır. Bu şekilde, çalışanların örgüt hakkında ne algıladıkları öğrenilebilir (Cohen & Prusak, 2001, s.153). Bir topluluk içerisinde paylaşılan hikâyelerin önemi, olayları yorumlamaya fırsat sağlaması ve örtülü şekildeki bilgiyi de kapsayan farklı bilgi türlerini birleştirmeyi kolaylaştırmasından kaynaklanır (Nahapiet & Ghoshal, 1998, s.256-260). Örgütsel hikâyeler, sosyal sermayeyi geliştirmede çok önemli bir işlevsel role sahiptir. Bu hikâyeler, sosyal grupları ifade eden değerleri, normları, hâl ve hareketleri bütün diğer iletişim çeşitlerinden daha etkili bir biçimde iletir. Ortak bir örgütsel kültürü gösteren ya da bu duruma örnek olabilecek bir hikâyeyi paylaşma tecrübesi, bireyleri birbirlerine bağlayarak aynı sosyal grubun üyeleri durumuna getirir (Cohen & Prusak, 2001, s.83).

Eğitim kurumlarında sosyal sermayenin geliştirilmesi ve kullanılması sürecinde örgütsel hikâyelerden yararlanmanın önemli getirileri olabilir. Okullar kendi kültürlerine uygun

örgütsel hikâyeler geliştirir. Bu hikâyeler, göreve yeni başlayan öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme sürecinde önemli bir rol oynar. Öğretmenler okulda gerçekleşmiş olan hikâyeleri paylaşarak, ortak bir duygu bütünlüğü oluşturur. Hikâyeler, okulun zengin yaşamını paylaşmak ve değerlendirmek için bir araç olarak kullanılabilir. Okullardaki formel iletişim, yönetici ve öğretmenler arasındaki resmi ilişkiyi yansıtır. Okullarda informal iletişim daha yaygın olarak işler. Hikâyeler, informal iletişimi zenginleştiren bir ortam hazırlar. İnfornel iletişimi destekleyecek güçlü unsurlar yoksa iletişimin etki gücü düşer. Örgütsel hikâyelerle desteklenen informal iletişim, daha güçlü bir etki alanı oluşturur. Okulun tarihi ne kadar eskiyse, kültürü de o oranda eskidir. Köklü bir okul kültürü, örgütsel hikâyelerin gelişme olanağını artırır. Örneğin; yüzyıl önce kurulmuş bir okulun kültürel zenginliği, beş yıl önce kurulmuş bir okula göre daha fazla olacaktır. Bir okulun başarısını yansıtan olumlu örgütsel hikâyeler, okul kültürünün temel sermayesi olarak görülebilir (Çelik, 2004, s.5).

➤ *Paylaşılan vizyon:* Vizyon, bir örgütün geleceğe dönük arzuladığı resmidir. Bazı vizyonlar kişisel bir vizyon olarak doğarak, gelişmeden yok olabilir. Örgütsel bakımdan, vizyonun paylaşılan bir vizyon durumuna gelmesi çok önemlidir. Çünkü paylaşılan bir vizyon, bütün örgüt çalışanlarının taşıdıkları resimler iken; kişisel vizyon ise, bireylerin zihin ve yüreklerinde taşıdıkları resimlerdir. Paylaşılan vizyon, farklı örgütsel faaliyetlerde tutarlılık sağlayan bir ortaklık duygusu meydana getirir. Paylaşılan vizyonun gücü, geleceği ortaklaşa dert edinme anlayışına dayanmaktadır (Senge, 2013, s.227).

Okulda paylaşılan bir vizyon oluşturmak, sosyal sermayeyi geliştirme ve güçlendirmenin önemli yollarından biridir. Güven ve bağlılığı güçlendirme, üretken bir örgütsel iklim oluşturma, norm ve değerlere ilişkin kabul alanlarını belirleme gibi katkılarıyla paylaşılan bir vizyon sosyal sermayenin niteliğini belirler. Okullarda paylaşılan bir vizyonu oluşturmada okul liderinde bulunması gerekli eğitsel liderlik alanlarından biri vizyoner liderliktir. Okul yöneticisinin etkili bir vizyoner lider olarak sosyal sermayenin geliştirilmesi ve güçlendirilmesinde rol oynaması, temel bazı yeterliklere sahip olmasını

gerektirmektedir. Vizyoner lider olarak okul yöneticisi, okulun geleceğe dönük hedeflerini belirten vizyonu, okulun örgütsel yapısına yerleştirerek okul toplumu tarafından paylaşılr bir duruma gelmesini sağlar. Bu açıdan okullarda vizyoner bir lider, örgütsel iletişimi güçlendirerek örgüt kültürünün özünü meydana getiren norm, inanç ve değerleri okulun her tarafına yayar. Güçlü örgüt kültürüne sahip bir okulda, kişisel düzeydeki hedeflerin paylaşılan bir vizyon durumuna dönüşmesi daha kolay olacaktır (Ekinci, 2008, s.89-90).

➤ *Çalışma ortamı ve zaman paylaşımı:* İş ortamındaki hayatın herkes tarafından görülebilir duruma getirilmesi, insanlara informel biçimde bir araya gelip sohbet edebilecekleri imkânlar oluşturulması ve ortamların düzenlenmesinde her seviyede yer alan çalışanın aynı derecede olduğunun belirtilmesi, sosyal sermayenin unsurları olan güven, bağlılık ve eşitlik algısının gelişmesine yardımcı olur. Bir araya gelme, toplanma, konuşma, başkalarını görme ve görülme olanaklarının yer aldığı ortamlar ve tüm bunları yapmaya yeterli zaman sosyal sermayenin zorunlu ögeleri olarak görülür. Bu nedenle örgütlerde sosyal sermayeyi geliştirmek ve artırmak isteyen liderlerin, sosyal ortam ve zamana yatırım yapmaları gereklidir. Sosyal ortam ve zaman, sosyal sermayeyi oluşturan ögeler bütünü birer parçasıdır. Güven ve işbirliğinin geliştiği örgütlerde, sosyal ortam ve zaman da başarılı olarak normların daha fazla pekiştirilmesini sağlar (Cohen & Prusak, 2001, s.117).

Eğitim örgütlerinde bilgi paylaşımı bakımından öğretmen, yönetici, veli ile eğitim sürecini etkileyen ve bu süreçten etkilenen çevre güçlerinin paylaşılan ortam ve zaman imkânlarına sahip olması ile bu kapsamda oluşacak bilgi paylaşımının eğitim sürecine yapacağı katkı büyük önem taşır. Ayrıca, okul içerisinde öğretmenlerin ders dışı zamanlarda tecrübelerini meslektaşları ile paylaşabilecekleri uygun bir ortam olarak öğretmenler odası; okul dışında tasarlanmış faaliyetlerle birlikte zaman geçirme, bilgi paylaşımı, işbirliği, güven ve aidiyet duygularının gelişiminde önemli bir rol oynayacaktır. Çünkü bilgi paylaşımı temelde bağlantılara, sosyal ağlara ve karşılıklı

güvene bağlı olarak oluşabilmektedir. Özellikle okullar bakımından, bilgi ve deneyimlerin paylaşımı; sosyal ve duygusal paylaşımlar ile algılamalar, sosyal sermaye düzeyinin artırılması ve örgüt kültürünün niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu kapsamda, lider nitelikte okul yöneticilerinin, okullarında sosyal sermayenin geliştirilmesine dönük temel sorumlulukları; bilgi, deneyim, sosyal ve duygusal paylaşımların gerçekleşmesine olanak sağlayacak ortam ve aktiviteler tasarlamak, ortak zaman imkânları sağlayarak okul toplumunun bir araya gelebileceği bazı etkinliklere öncülük etmektir (Ekinci, 2008, s.85).

Okullarda Sosyal Sermaye ve Okul Paydaşları

Okul örgütünün amacına ulaşmasında okul çalışanlarının (yöneticiler, öğretmenler, memurlar ve yardımcı hizmetliler) önemli katkısı bulunmaktadır. Sosyal açık sistem özelliği gösteren okullarda, okul çalışanlarının bir katkısı olmadan okul başarısından söz edilemez. Bu sebeple, okul çalışanlarının amaca ulaştıran sürece odaklanması, okulun örgütsel bakımdan sosyal sermayesinin seviyesine bağlıdır. Sosyal sermaye, yöneticiler ile okul paydaşları arasında güven, karşılıklılık, iletişim ve etkileşim, ilgi ve katılım, güçlü ve yoğun ağlar, gruba ve okul kültürünü oluşturan değerlere bağlılık durumu; örgütsel amaç ile eğitsel başarılarla ulaşmada önemli bir rol oynar (Şahin, 2011, s.64).

Okullarda görev yapanların geliştirmiş olduğu ilişki ağlarının niteliği, bu görevlilerin temel değer ve algılamalarına bağlıdır. Öğretmenlerin kendi aralarında, yönetim ve öğrenciler ile ilişkileri okullardaki sosyal sermaye düzeyine yönelik önemli bir veri sunar. Çünkü okulun etkili ya da etkisiz bir örgütsel işleyişe sahip olmasında bu ilişkiler önemli bir yer tutar. Bu önem, okullarda sosyal sermaye unsurlarını önemsemeyi ve uygulamaya geçirmeyi gerektirir (Ewington, 2003, s.5-6).

Öğretmenlerin sosyal sermayesi, öğretmenin yeni öğretim stratejilerini öğrenebilme gibi birtakım gelişmeler yoluyla kişisel ağların kapsamını içerir (Leana & Pil, 2006);

öğretmenlerin ilişkilerini biçimlendiren pozitif güven normlarının varlığı veya yokluğu, örneğin, yapıcı eleştiriyi kabul etme olasılığını artırma ya da azaltmaya, ayrıca verimli veya verimsiz grup karar verme süreçlerine yol açar (Bryk & Schneider, 1996); bir öğretmenin ağları üzerinden var olan ve ilgili bilgi ve kaynaklara erişimini sağlayan uzmanlık düzeyi oluşturur (Coburn, Russell, Kaufman, & Stein, 2012; Jackson & Bruegmann, 2009; Taylor & Tyler, 2012); işbirliği fırsatları içerisinde gerçekleşen etkileşimlerin derinliği, öğretmenleri öğrenci çalışmaları hakkında daha derin bir anlayışa kavuşturma veya müdahale gruplarını planlamalarını sağlar (Coburn, Mata, & Choi, 2013; Horn & Little, 2010).

Bir kişiyi sosyalleştirici en önemli kültürel ortam, aileden sonra, okuldur. Okulun örgütsel sosyal sermayesi ve okul kültürü aracılığıyla okul paydaşları da bu sosyalleşme sürecinde, aktif ya da pasif rol alır. Sosyal sermaye ve bileşenleri vasıtasıyla okul çalışanları formel ya da informal ilişkiler ile hem okul ortamından hem de birbirlerinden etkilenmekte; mevcut güven, norm, değer, ilişki ve sosyal ağlar yoluyla sosyalleşmektedir. Okul çalışanları, ürettikleri sosyal sermaye birikimi ile hem kendi gelişimlerini hem de örgütsel sosyal sermaye seviyesinin artırılmasını sağlayarak, okulun amaç ve hedeflerine ulaşmasına önemli düzeyde katkıda bulunur (Şahin, 2011, s.64).

Sosyal sermayenin okul ve paydaşları açısından birtakım faydaları söz konusudur. Bu faydalar örgütsel bazda şu şekilde sıralanabilir (Cohen & Prusak, 2001, s.28):

- Önemli örgütsel bilgilerin korunmasına olanak tanır.
- Güven ve işbirliği ruhu aracılığıyla işlem maliyetlerinin düşürülmesini sağlar.
- Paylaşılan vizyon, ortak referans çerçeveleri ve yerleşik güven ilişkileri aracılığıyla bilginin etkin akış ve paylaşımını sağlar.
- Örgütsel istikrar sağlama sürecinde bağlılık aracılığıyla güçlü bir birliktelik ve takım ruhu oluşturur.

Okullarda Sosyal Sermaye ve Liderlik

Sosyal sermaye liderliğinin temel rolü, sosyal sermaye unsurlarını koruyarak geliştirmek ya da en azından doğal ortamda gelişmesi beklenen bu unsurlara herhangi bir zarar vermemektir. Cohen ve Prusak sosyal sermaye liderliğini, hoşgörü gösteren bir kişilik kapsamında; bu tip liderlerde bulunması gerekli temel davranışları, nitelikli insan ilişkilerini geliştirmek ve örgütsel ortamlarda güven duygusunu güçlendirmek şeklinde açıklamaktadır. Sosyal sermaye liderlerinin önemli sorumluluklarından biri, çalışanlara ortak bir mekân ve zaman olanakları sağlamaktır. Çünkü insanların bir araya gelmelerini ve birbirleriyle bağlantı kurmalarını sağlayan mekân ve zaman, sosyal sermayenin toprağı ve suyudur. Bunları sağlayan liderler, sosyal sermaye gelişiminin şartlarını oluşturmuş olur (Cohen & Prusak, 2001, s.111-117).

Sosyal sermaye liderliğinde, sosyal ağların nicelik ve yoğunluk açısından zenginleştirilmesi, sosyal sermayeyi üretken yapan bir etki oluşturur. Bu etki, okul toplumunda kurulacak iletişim kanalları ve güçlü bağlar ile öncelikli öğretmenler olmak üzere diğer tüm okul paydaşları arasında ortak girişimlerin başlatılmasına ve işbirliğine olanak tanır (Kowch, 2004, s.505). Sosyal sermaye ve temel bileşenlerini kapsayan bu süreç ile birlikte okul liderleri, okul içi / dışı tüm gruplar arasında güven, bağlılık ve aidiyet ile ilgi, etkileşim ve katılım gibi unsurların geliştirilmesi sonucu sosyal sermaye aracılığıyla örgütsel hedefleri gerçekleştirme ve etkin bir süreç yönetimini sağlayacak birtakım önemli avantajlar yakalayabilir ve bunları uygulamaya geçirebilir.

McClenaghan (2000, s.569), okul yöneticilerinin sosyal sermayeye odaklı liderlik rollerinde öncelikli iki temel yaklaşımı; eğitim öğretim ve dönüşüme dayalı liderlik olarak açıklamaktadır. Eğitim öğretim liderliği terimi, öğrenci gelişimine doğrudan etki eden etkinliklerde öğretmen davranışının değişimine odaklanan liderlik modeli şeklinde algılanmalıdır. Okul yöneticilerinin bu süreçteki temel çabası, eğitim öğretim sürecinin etkinliğini sağlamada sosyal sermaye unsurlarını amaca uygun olarak geliştirme ve kullanmadır. Ayrıca bu süreçte temel hedef, daha etkili bir öğretim gerçekleştirmede

öğretmenler arası işbirliği ve iletişim olanaklarının artırılmasını sağlamak ve özendirmek, böylece bilgi paylaşımı kapsamında öğrenerek bilgiyi paylaşan bir örgütsel ortamın oluşturulmasını sağlamaktır.

Sergiovanni (1998, s.41)' ye göre, okullarda öğrenme ve liderlik birbirleriyle ilişkili temel kavramlardır. Burada öğrenmeye liderlik etme ile sosyal sermaye unsurlarının güçlendirilmesi arasında birtakım paralellikler olduğunu belirtmektedir. Liderlik, zihni ve duyguları harekete geçirme sanatıdır. Lider ile takipçileri birlikte düşünerek, öğrenerek ve araştırarak günümüzün karmaşık dünyasında karşılıklı çaba ile geleceğe yönelik vizyonu oluştururlar. Bu kapsamda okullarda öğrenci, öğretmen ve velilerde etki uyandırarak, karşılıklı sorumluluklarla örgütsel süreçlere katkı sunmak ve öğretimin niteliğini artırmak mümkündür. Okul liderlerinin sosyal sermayeyi geliştirmede, okul toplumunu meydana getiren gruplar arasında güçlü ilişkileri nasıl kuracağı hususunda fikir sahibi olması gerekir.

Sosyal sermayeye ilişkin yapılacak tüm yatırımların, sosyal sermayeyi geliştirme ve güçlendirme amaçlı tüm çabaların temeli; nitelikli ilişki ve etkili iletişim olanaklarını sağlamak, ortak duygusal ve zihinsel paylaşımlara uygun ortam oluşturmaktır. Bu kapsamda meydana gelecek etkileşime açık bir örgüt atmosferinde sosyal sermayenin diğer unsurlarını güçlendirmek daha mümkün olacaktır. Özellikle öğrenci öğrenmesine odaklanma, güçlü diyalog, işbirliği, kural ve değerleri paylaşma, eski alışkanlıklardan soyutlanma gibi unsurlar, odaklanılabilecek önemli başlıklardandır. Bunların yanı sıra liderler sosyal sermayenin geliştirilmesine ve güçlendirilmesine, gerçekleştirecekleri birtakım uygulamalar ile katkı sağlayabilir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (McClenaghan, 2000, s.569-572):

- Planlama yapma ve ders araç gereçleri ile diğer birtakım kaynaklara ulaşma imkânı sağlama,
- Okul çalışanlarının farklı amaçlarla bir araya gelebilecekleri zaman ve ortam ayarlama,

- Okul kültürünün ayırt edici bir kimliğe bürünmesinde önemli sayılacak değerler ile etik ilkeleri güçlendirme,
- Aktif katılımı sağlayarak demokratik süreçlere bağlı kalma,
- Danışmanlık ya da takım çalışmasını kapsayan iletişim ağlarını yeniden yapılandırma,
- Tecrübelerin paylaşımına imkân tanıyacak bir öğrenme anlayışı oturtma,
- Sınıf ortamında yaşanan tecrübeleri öğretmenlerle konuşarak öğretmenleri öğrenme güçlük ve sorunları hakkında konuşmaları için teşvik etme,
- Öğrenciler için yüksek beklentiler oluşturarak okul vizyonunu geliştirme,
- Rehberlik edici olarak kabul edilen yukarıdaki amaçları güven ve bağlılıkla geliştirme.

Araştırmanın Demografik Değişkenlerinin Sosyal Sermaye Bağlamında Değerlendirilmesi

Araştırmanın demografik değişkenlerinin (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okulundaki kıdem, sivil toplum kuruluşu üyeliği [vakıflar, dernekler, sendikalar], okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi) sosyal sermaye bağlamında değerlendirilmesine ilişkin araştırma ve açıklamalar şunlardır:

➤ *Cinsiyet:* Ekinci (2008), Şahin (2011), Eker (2014) ve Namalır (2015) tarafından yapılan araştırmalarda, katılımcıların okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kaasa ve Parts (2008) tarafından yapılan araştırmada da, katılımcıların sosyal ağlara ilişkin sosyal sermaye düzeyine dönük algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu araştırmalarda; erkek katılımcılar, kadın katılımcılara göre okullardaki sosyal sermaye düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır.

➤ *Yaş:* Yaşla birlikte sosyal bağ, ilişki ve arkadaşlıklar da büyümekte ve gelişmektedir. Dolayısıyla sosyal sermayenin yaşla birlikte artması beklenir. Bu nedenle, yaşlı nüfusu genç nüfusa göre fazla olan toplumların sosyal sermayeye daha çok sahip olmaları beklenir. Bunun yanında tam tersi de düşünülebilmektedir. Soysal sermaye için yatırım, ileri yaşlarda azalabilir. Fayda maksimizasyonu teorisine göre bireyler ileri yaşlarda, potansiyel faydaları azaldığı için sosyal sermayeye daha az yatırım yaparlar (Glaeser, David, Scheinkman, & Soutter, 2000, s.812-814). Iyer vd. (2005, s.1027) tarafından yapılan araştırmada; “yaş sınırı”nın, yaşlı insanların ortalama olarak genç meslektaşlarından daha fazla sosyal sermayeye sahip olmaları bakımından, önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu etki, çok yaşlılar için resmi örgütlü etkileşimlere daha az katılabilmelerinde aynı değildir; yaşlılar gayriresmî sosyal etkileşimlere ve inanç temelli sosyal sermayeye daha çok vurgu yapılmasını tercih etmektedir.

Eker (2014) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların sosyal sermaye puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Ayrıca Kaasa ve Parts (2008) tarafından yapılan araştırmada, yaş ile sosyal ağlara ilişkin sosyal sermaye arasında, ileri yaş grupları aleyhine bir durum tespit edilmiştir.

➤ *Öğrenim durumu:* Alanyazında tutarlı bulgulardan biri, eğitim ile sosyal sermaye göstergeleri arasındaki ilişkidir ve bu ilişki birçok ülke için geçerli olmuştur (Putnam, 2000, s.296). Bu ilişkiye dönük yapılan açıklamalardan biri; sosyal yeteneklerin gelişmesini sağlayan eğitim, sosyal sermayenin de gelişmesini sağlamaktadır. Bir şekilde eğitim, sosyal sermaye için ilk yatırım niteliği taşır. Yardımlaşmayı öğrenme, başkalarının ihtiyaçlarını ve isteklerini anlama, grup çalışması yapma gibi özellikler eğitim aracılığıyla kazanılır. Yapılan açıklamalardan ikincisi; eğitim aracılığıyla bireyler başkalarına güvenilebileceğini, yani yardımlaşma, sosyal ağlar ve katılımın pozitif yararlar sağlayabileceğini de öğrenir. Eğitim aracılığıyla birey, sosyal etkinliklere katıldığı ölçüde toplumda yaşıyor olmanın yararlarını öğrenmiş olur. Yapılan

açıklamalardan üçüncüsü ise; geleceği düşünerek yaşayan bireyler, hem sosyal hem de beşeri sermayeye daha fazla yatırım yaparlar (Iyer vd., 2005, s.1026).

Ekinci (2008), Namalır (2015) ve Günkör (2016) tarafından yapılan araştırmalarda, katılımcıların okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat Şahin (2011) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

➤ *Kıdem:* Durkan Şimşek (2013) ve Iliman Püsküllüoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmalarda, katılımcıların okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

➤ *Sivil toplum kuruluşu üyeliği:* Kuşçu (2006) tarafından yapılan araştırmada, sivil toplum katılımı ile sosyal destek arasında yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Ayrıca Devamoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’ de sosyal sermaye stokunun genel olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Toplumsal normlar, yurttaş katılımı, toplumsal ağlar çerçevesinde sosyal sermaye birikiminin artırılması demokratik değerlerin ve toplumsal işbirliğinin oluşturulmasında önemlidir.

➤ *Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi:* Gelir, birçok açıdan sosyal sermayeyi etkileyebilir. Bu etkilerden biri; bazı sosyal grup ve ağlara katılabilmek, belirli bir gelir düzeyi gerektirir. Bu etkilerden ikincisi ise; yüksek gelir grubunda yer alanlar, işleri gereği daha çok sosyal bağlantı ve ilişki içerisindedir. Özellikle yüksek gelir grubunda yer alan hizmet sektörü, ileri seviyede bir sosyal ilişkiyi gerektirmektedir. Gelir artışı ile birlikte sosyal sermayenin de artacağı umulmaktadır (Öksüzler, 2006, s.119).

Güngör (2011) tarafından yapılan araştırmada; sosyal sermaye düzeyi ile gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada, öğrenci ailelerinin çoğunluğunun yoksul olduğu okulların sosyal sermaye düzeylerinin, yoksul olmayan ailelerin olduğu okullardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Örgüt Sağlığı

Örgüt Sağlığı Kavramı

1900' lü yıllarda Taylor ile başlayan, Fayol ve Weber ile devam eden “Klasik örgüt teorileri” bireyi daima ikinci planda tutmuştur. 1930' lu yıllarda ise “Davranışsal yönetim teorisi” nin ortaya çıkmasıyla beraber; bireylerin kişisel özellikleri, davranışlar, motivasyon, gruplar, iş tatmini, yönetime katılma gibi kavramlar ön plana çıkmaya başlamıştır. Davranışsal yönetim teorilerinin etkisi ile işgören davranışlarını anlamak ve kontrol etmek gereksinimi “Örgütsel davranış” disiplininin doğmasını sağlamıştır. Gerçekleştirilen birçok çalışma ile örgütler ve çalışan bireylerin doğası konularında fikir sahibi olmaya çalışılmıştır. “Örgüt sağlığı” kavramı da bu doğrultuda çalışma psikolojisi ve örgütsel davranış alanında ortaya çıkmıştır (Polatcı, Ardıç ve Kaya, 2008, s.145-146). Örgüt sağlığı kavramı, ilk defa 1950' li yıllarda Argyris tarafından kullanılmışsa da; kavramı sistemli bir şekilde ilk kez Miles (1969) incelemiştir. Miles (1969, s.378) örgüt sağlığını; yalnız bulunduğu çevrede yaşamını sürdürmekle yetinmeyen, bununla birlikte uzun dönemde sürekli gelişen, başa çıkma ve hayatını sürdürme becerilerini geliştiren örgütün durumu olarak ifade etmiştir. Örgüt sağlığı konusu, farklı alanlarda değişik biçimlerde ele alınmakta ve incelenmektedir. Örgüt sağlığı kavramını, eğitimciler okulların örgütsel ve yönetsel yapısıyla ilgili ele alırken (Tsui & Cheng, 1999, s.253); sanayi psikologları ise çalışan etkinliği, iş tatmini, verimliliği, çalışma barışı, sadakat duygusu ve örgütsel bağlılık oluşturmaya katkı sağlayan her türlü zihinsel, psikolojik ve fizyolojik koşulların oluşturduğu iyilik hali biçiminde ele almaktadır (Tutar, 2010, s.184). Örgüt sağlığı, örgütte genel bir iyilik ve esenlik halidir. Sağlıklı bir örgütsel yapı, örgütün fiziksel ve psikolojik (örgüt kültürü ve örgüt iklimi) açıdan genel bir iyilik halini göstermektedir (Tutar, 2010, s.184). Örgüt sağlığı, örgüt iklimini de ortaya koyan çerçevelerden biridir (Hoy & Feldman, 1987; Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Örgüt

iklimi, bir örgütü diğer örgütlerden ayıran ve örgütlerin içindeki insan davranışlarını etkileyen özelliklerdir. Örgütteki olumlu sağlık fikri, yeni değildir ve sağlıklı örgüt dinamiklerini engelleyen etmenlerin yanı sıra büyüme ve gelişmeyi sağlayan faktörlere de odaklanmaktadır (Miles, 1969, s.378). Örgüt sağlığı; bir örgütün kim olduğunun ve vizyonunun farkında olması, varlığını devam ettirerek amaçlarını gerçekleştirebilme ve geliştirebilme, değişime uyum sağlayabilme, tehditlerle baş edebilme, çatışmalardan etkin bir şekilde faydalanabilme, moralin yüksek olması, bireylerin kendilerini örgütlerinin bir parçası olarak hissetmeleri ve aralarında işbirliği ruhunun olması gibi özelliklerin örgütte bulunması halidir.

Örgütler, insanlardan meydana gelmekte ve insanlar gibi sağlıklı olabilecekleri gibi sağlıklı da olabilmektedirler. Sağlıklı örgütler, işlevsel ve amaçlarına ulaşabilme yetisine sahip iken; sağlıklı örgütler ise, işlevsel değildir. Kısacası örgütlerin sağlık düzeyi, amaç ve hedeflere ulaşabilme yeteneği ile belirlenir (Childers, 1985, s.4). Örgüt sağlığı, tıpkı sağlıklı bir insanda olduğu gibi hiçbir organın birbirleriyle çatışma ve çelişkiye düşmeden düzenli olarak çalışması durumudur (Başaran, 2000, s.272). Bir örgütün sağlığı, bir canlının sağlık durumunda olduğu gibi, tüm organların işlevlerini düzenli bir şekilde yapmasını, büyüme ve gelişme gücüne sahip olmasını belirtmektedir (Uras, 2000, s.1).

Örgütlerin sağlığını belirlemede amaç; yalnız durumu tespit etmek değil, ulaşılan sonuçlara göre iyileştirme planları hazırlamaktır. Örgütün sağlıklı ya da sağlıklı olması, değişim ve yenileşme için bir göstergedir. Aslında önemli olan şey, nelerin sağlıklı örgüt yapısına yol açabileceğinin tespitidir. Tespit amaçlı ölçümler, teşhis etme ve sorunların çözümünde kavramsal temelleri göstermektedir (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991, s.128). Örgüt sağlığının ölçülmesi ile birlikte; örgütün güçlü ve zayıf yönleri, fırsat ve tehditler ortaya çıkarılmış olur. Böylece güçlü yönlerden yararlanılarak daha fazla kaynak sağlanmaya ve zayıf yönler de dikkate alınarak geliştirilip güçlendirilmeye çalışılır (Cicchelli, 1975, s.3-4).

Örgüt sağlığı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; ilk zamanlar özellikle ilk ve orta dereceli okullar (Akbaba, 1997; Buluç, 2008; Childer & Fairman, 1986; Hoy vd., 1990; Kimpston ve Sonnabend, 1975; Korkmaz, 2005; Miller, 1983; Uras, 1998, 2000), sonraki yıllarda ise yükseköğretim kurumları (Güler, 1997; Smith, 2000, 2002) ve farklı örgütlerde (Emhan, 2005; Tutar, 2010; Vassie ve Lucas, 2001) örgüt sağlığı incelenmiştir.

Sağlıklı ve Sağlıksız Örgütler

Sağlıklı örgütler, hem varlıklarını devam ettiren hem de uzun vadede yeterli bir mücadeleyi sürdüren ve devamlı olarak gelişen; sürekli olarak çevresel değişimlere ayak uydurma ve varlığını devam ettirme yeteneklerini geliştiren bir özelliktedir. Sürekli bir şekilde etkili olmayan bir örgüt büyük olasılıkla sağlıksız bir özelliktedir. Sağlıklı örgüt, kısa vadeli baş etme yeteneklerinin toplamıyla oluşmaktadır. Bir örgütün kısa vadede işleyiş süreci, etkili ya da etkisiz olabilir; ama hayatını devam ettirme, sorunlarla yeterli bir şekilde baş etme ve büyüme sürekli olmalıdır. Bir örgüt kısa vadede etkili bir şekilde baş etme yeteneklerini kullanabilir; ama bu kısa vadeli baş etme durumuna, iş doyumsuzluğu gibi daha uzun vadeli değişkenlere karşılık ulaşılmaktadır (Miles, 1965, s.17).

Hayatının önemli bir bölümünü örgütte çalışarak geçiren işgörenin örgütsel verimliliği, bireysel ve örgütsel sağlık koşullarına bağlıdır. İşgörenin işin süreçleri ve emeğin ürünü üzerinde kontrol sağlayamaması, otomasyona dayalı örgütleniş biçimi, yakın gözetim ve yetki sorunları, işgörenin kendini gerçekleştirememesi gibi durumlar; örgütsel sağlık sorunları olarak ifade edilmektedir. Sağlıklı bir örgütsel yapı; merkezileşme yerine çok merkezliliği, mekanik yapılar yerine organik ve esnek yapıları, tek yönlü ve formel iletişim yerine informel, açık ve çok yönlü iletişimi, dikey yerine yatay örgütlenmeyi, yakından gözetim yerine yetkilendirmeyi, yetki ve sorumlulukların paylaşımını, kontrol

yerine iş üzerinde özerk ve otonom davranmayı, otorite yerine demokratik ve paylaşımcı bir anlayışı gerekli görmektedir (Tutar, 2010, s.183).

Sağlıklı örgüt; örgütteki teknik, yönetim ve eğitim boyutlarının uyum içinde olduğu yapıdır. Sağlıklı bir örgüt, kendi ihtiyaçlarını karşılamakta ve dışarıdaki problemlerle başarılı bir şekilde baş ederken, enerjisini misyonu doğrultusunda kullanmaktadır (Hoy & Miskel, 2015, s.190). Sağlıklı örgütsel yapılar, klasik kuramın öngördüğü gibi kişiyi kısıtlayan ve kişiye karar verme yetkisi tanımayan merkezi ve katı bir anlayıştan uzaktır. Sağlıksız örgüt özellikleri arasında ise; bürokrasinin öngördüğü katılık, yaratıcılığa fırsat oluşturmama, kişinin kendini gerçekleştirmesine izin vermeme, çalışanları motive edememe gibi durumlar sayılabilir (Adler & Borys, 1996, s.69). Sağlıklı örgütlerin sosyal çalışma ortamlarında, kişiler tek başına bırakılmaz ve kararlardan soyutlanmazlar, ayrıca etkin iletişim ve yeterli etkileşim bulunmaktadır. Sağlıklı örgüt ortamında çalışan bireyler, örgüt misyonuna duyarlıdırlar ve örgüt vizyonunu gönüllü olarak paylaşmaktadırlar. Bu tür örgütsel yapılarda çalışanlar arasında çatışma değil, uyumlu ilişkiler bulunmaktadır (Hoy vd., 1991, s.27).

Sağlıklı bir örgüt görev, yaşama, büyüme ve yenileşme ihtiyaçlarını karşılayabilmeli; çalışanlar ve takımlar arasında meydana gelen çatışmaları, amaçları doğrultusunda yönetebilmeli ve çalışanların örgütsel zorlanmaya düşürülmeden örgüte uyumunu sağlayabilmelidir (Başaran, 2000, s.272). Sağlıklı örgütlerin temel amacı, hedeflerini gerçekleştirmektir. Diğer amaçları; örgütün kendini yenilemesini sağlamak ve örgütsel öğrenmeyi sağlayarak üyelerin sürekli öğrenmesini teşvik etmektir. Sağlıklı örgütlerde örgüt ile kişi hedefleri ortak olduğu için, hem kişi hem de örgüt amaçlarını gerçekleştirmiş olur. Bu nedenle örgütteki kişiler birbirleriyle uyum içerisinde hareket eder (Tan, 2017, s.9).

Sağlıklı bir örgütte; örgüt iklimi ve kültürü, yönetim süreçleri ile fiziksel ve psikolojik yapının örgütsel verimlilik ve etkinliğe katkı sağlaması söz konusudur. Sağlıklı örgütlerde, yöneticiler yönetim faaliyetinden ve çalışanlar ise yaptıkları işten doyum

sağlar. Böyle bir örgütte açık ve çok yönlü bir iletişim bulunur. Karara katılma kanalları açıktır; çalışanlar yalnız karara değil, süreç ve sonuçların denetimine de katılma fırsatı yakalar. Örgütte demokratik yönetim anlayışına ve örgütün değerlerine gönüllü bir bağlılık söz konusudur. Bu tür örgütlerde kişinin kendini güçlü hissetmesi, örgütsel kuralları anlamlı bulması ve onlara bağlanması için gerekli fiziksel ve psikolojik altyapı koşulları bulunmaktadır. Sağlıklı örgütler, işgören yabancılaşmasına yol açabilecek etmenlerden mümkün olduğunca temizlenmiş durumdadır (Tutar, 2010, s.184).

Sağlıklı örgütler, örgütün etkin ve verimli bir biçimde uygulamalarını hayata geçirebilmesi için sorunları görebilen, sorunlara akılcı bir şekilde çözümler üretebilen, gelişime açık olan, birimleri arasında uyum ve iletişimin yüksek olduğu örgütlerdir. Sağlıksız örgütlerde ise takım çalışmasının olmaması, iş stresinin yüksek olması, çalışanlara gereken önemin verilmemesi ve örgütün uzun vadede planlarının olmaması gibi durumlar örgütün verimliliği ve kârlılığının düşmesine sebep olabilecektir; bu durum da, örgüt faaliyetlerinin sona erdirilmesine yol açabilecektir (Arıkan, 2011, s.32). Sağlıklı ve sağlıksız örgüt özellikleri aşağıdaki tabloda kısaca özetlenmiştir (Childers, 1985, s.4; Emhan, 2005, s.46; Lyden ve Klingele, 2000, s.3; Miles, 1969, s.378; Uras, 2000, s.2).

Tablo 4

Sağlıklı ve Sağlıksız Örgüt Özellikleri

Sağlıklı Örgüt	Sağlıksız Örgüt
İşgörenlerin kararlara katılımı sağlanır.	İşgörenler, sadece tepe yönetim tarafından alınan kararları uygular.
Örgütsel bağlılık gelişmiştir.	Örgütsel bağlılık gelişmemiştir.
Çevre ve işgörelere karşı sorumluluk vardır.	Çevre ve işgörelere karşı sorumluluk yoktur.
Proaktiflik söz konusudur; önleyici tedbirler alınır.	Reaktiflik söz konusudur; düzeltici uygulamalar yapılır.
İşgörenler, örgütte kendilerini güvende hisseder.	İşgörenler, örgütte kendilerini güvende hissetmez.
Bilgi akışı, sağlam ve zamanlıdır.	Bilgi akışı, sağlam ve zamanlı değildir.
Stratejiler, başarılı bir şekilde uygulanabilir.	Stratejileri uygulamaya geçirecek bir güç bulunmamaktadır.
Uzun vadede örgütsel etkinlik yüksektir.	Uzun vadede örgütsel etkinlik düşüktür.
Yenilik ve gelişime açıklık söz konusudur.	Yenilik ve gelişime açıklık söz konusu değildir.
İş stresi düşüktür.	İş stresi yüksektir.
İş doyumunu ve iş yeri huzuru yüksektir.	İş doyumunu ve iş yeri huzuru düşüktür.
İşgörelere önem verilir.	İşgörelere önem verilmez.
İşe gelmeme ve işten ayrılma oranları düşüktür.	İşe gelmeme ve işten ayrılma oranları yüksektir.
Açık, destekleyici ve güven odaklı bir örgüt kültürü vardır.	Kapalı, adaletsiz ve cezalandırıcı bir örgüt kültürü vardır.
Sorunun kaynağına ulaşarak, duruma müdahale edilir.	Sorunun asıl kaynağı tespit edilmeden, sadece belirtileri ile ilgilenilir.
Verimli ve etkin bir işleyiş söz konusudur.	Verimli ve etkin olmayan bir işleyiş söz konusudur.
Olumsuz iç ve dış çevre koşulları, örgüte zarar veremez.	Olumsuz iç ve dış çevre koşulları, örgüte zarar verir.
İşgörenler yüksek motivasyonla çalışır ve yüksek performans sergiler.	İşgörenler düşük motivasyonla çalışır ve düşük performans sergiler.
Kişiler arası ve üst yönetimle iletişim güçlüdür.	Kişiler arası ve üst yönetimle iletişim zayıftır.
Takım ruhu gelişmiştir; işgörenler, 'biz' duygusuyla hareket eder.	Takım ruhu gelişmemiştir; işgörenler, kişisel çıkarları doğrultusunda hareket eder.
İşçi güvenliği bulunmaktadır ve iş kazalarına çok rastlanmamaktadır.	İşçi güvenliği bulunmamaktadır ve iş kazalarına çok rastlanmaktadır.

Örgüt Sağlığı Boyutları

1960' lı yıllarda örgüt sağlığı konusuna, özellikle Miles ile Hoy odaklanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarla kavramı tanımlamış, önemini vurgulamış ve örgüt başarısı için önemli olduğunu savundukları örgüt sağlığı kavramını ölçebilmek için boyutlar geliştirmişlerdir (Polatçı vd., 2008, s.147). Bunun dışında, örgüt sağlığı boyutlarına ilişkin birtakım farklı görüşler de bulunmaktadır. Örgüt sağlığı konusunda geliştirilmiş boyutlara ilişkin görüşlere aşağıda değinilmiştir.

Miles

Miles (1965, s.22), okullardaki yenilikçi süreçleri inceleyerek çevrenin verimlilik üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Miles, modelini okulların sağlıklı olma durumu üzerine geliştirmişse de, aslında modelin içeriği bağlamsal yönden bütün örgütsel yapılar için uyumlaştırma özelliği olan bir niteliktedir. Miles (1969, s.18-22)' ın modelinde; örgütlerin görev, koruma ve büyüme ihtiyaçları ile ilgili olarak 'on' örgüt sağlığı özelliği vurgulanmıştır. Örgüt sağlığının bu on boyutu, üç ana başlık altında toplanabilir ve aşağıdaki gibi açıklanabilir (Hoy & Feldman, 1987, s.30-38):

a. Görev ihtiyaçları boyutu

➤ *Amaç odaklılık:* Amaç odaklılığın göstergesi; örgütsel amaçların, örgüt üyeleri tarafından kolaylıkla ulaşılabilir, anlaşılabilir ve paylaşılabilir özellikte olmasıdır. Sağlıklı bir örgütte, sistemin amacı ya da amaçları, sistem üyelerine mantıksal ölçüde açık olacak ve üyeler tarafından olumlu bir şekilde kabul edilecektir. Ama bu açıklık ve kabul durumu, örgüt sağlığı için gerekli ancak yeterli olmayan bir faktör olarak görülebilir. Amaçlar, mevcut veya ulaşılabilir kaynaklarla başarılabilecek şekilde ve çevrenin talepleri ile olabildiğince uyumlu olmalıdır.

➤ *İletişim yeterliliği:* İletişim yeterliliğinin göstergesi; örgütte çalışanlar arasında açık, anlaşılır ve çok yönlü bir iletişim sisteminin varlığıdır. Böylece çalışanlar, örgütteki

karar, süreç ve sonuçların kontrolüne katılma imkânı elde ederler. Örgütler, küçük gruplar gibi eş zamanlı yüz yüze bir yapıda olmadıkları için aralarındaki bilgi hareketliliği de çok önemli bir durum olmaktadır. Örgüt sağlığının bu boyutu, bir anlamda yatay ve dikey iletişimi de belirtmektedir. Bilgi, sağlıklı bir kişideki sistemlerin uyumlu çalışması gibi örgütte de sağlıklı ve uyumlu bir biçimde iletilmektedir. Sağlıklı bir örgütte, içsel gerilimleri hızlı bir biçimde algılayabilen iyi bir işleyiş söz konusudur. Aynı zamanda sağlıklı bir örgütte, sistemsal sorunların doğru bir biçimde teşhisinin yapılabilmesini sağlayan yeterli derecede veri bulunur; bireyler gereksinim duydukları bilgiye sahiptir.

➤ *Uygun güç eşitliği:* Uygun güç eşitliğinin göstergesi; örgütte güçlendirme ve yetkilendirmeye dayalı bir yönetim anlayışının varlığıdır. Bir örgütte güç, âdemi merkezi bir şekilde alt kademelere doğru dağıtılarak katılımcı yönetim anlayışı ile demokratik ilkelerin kurumsallaşmasını sağlar. Sağlıklı bir örgütte etki dağılımı belirli derecede eşit olmaktadır. Astlar üstlerini ve aynı şekilde üstler de kendi üst yöneticilerini etkileyebilir. Bu tip bir örgütte, güç için grup içi çaba ve çatışmalar bulunmasına karşın çok şiddetli ve zarar verici boyutta olmamaktadır. İnsanların temel tutumu, açık ya da gizli baskıdan çok işbirliğine dönüktür. Örgütteki birimler, görevli kişi ve çalışma grupları birbirleriyle ilişki içerisindeyler. Sağlıklı bir örgütte etkinin kullanılması; etkileyicinin beceri, tutum ve sorunlarla ilgili olarak örgütteki durumuna, kişisel karizması ya da diğer etmenlerden daha çok sahip olduğu veri ve bilgilere dayanmaktadır.

b. Yaşamı sürdürme ihtiyaçları boyutu

➤ *Kaynakların kullanımı:* Kaynakların kullanımının göstergesi; görev dağılımının örgüt içerisinde etkin bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Çalışanların görev ve sorumlulukları arasında uyum ve denklik söz konusudur. Kişi, rol ve görev çatışması yoktur. Sağlıklı bir insan, gücü nispetinde çalışır. Örgütsel düzeyde sağlık; sistem girdilerinin, özellikle çalışan kişilerin etkin bir biçimde kullanımını belirtir. Sağlıklı bir örgütte insanların iş yükleri hem çok değildir, hem de zamanlarını boş geçirecek derecede

az değildir. Örgütte gerginlik duygusu en alt seviyededir. İnsanların kendi eğilimleri ile sistemin rol gereksinimleri arasındaki uyum seviyesi iyidir. Bunun da ötesinde, insanlar yeterli seviyede öz gerçekleştirim duygusuna erişmektedirler. İnsanlar yalnız işlerinde iyi oldukları duygusu değil, aynı zamanda örgüte katkıda bulunma düzeyinde bireyler olarak içten bir öğrenme, büyüme ve gelişme duygularına sahiptir.

➤ *Örgütsel bağlılık:* Örgütsel bağlılığın göstergesi; işgörenlerin örgütlerine yönelik güçlü bir bağlılık ve aidiyet duygularının olmasıdır. Örgütün geleceği ile kendi gelecekleri arasında özdeşleşme söz konusu olur. Çalışma değerleri, kişisel çıkarlara değil; sadakat ve özveriye dayanmaktadır. Örgütte bireyler arası ilişkileri, bencillik değil; özgeci kültür belirler. Sağlıklı bir insan, açık kimlik duygusuna sahip; kim olduğunun ve kendi için belirlediği özel amaçların farkındadır. Ayrıca sağlıklı bir insan, kendini beğenir; yaşama yönelik tutumunda, davranışlarının etkisiz ve hoş olmayan yönlerinin varlığında dahi kendini küçümsemez. Örgütsel düzeyde ise sistem sağlığı, örgütün kim olduğunu bilmesidir. Sağlıklı bir örgütte, üyeler örgütün bir parçası olmaktan mutludur. Üyeler örgütte kalmayı, örgütten etkilenmeyi ve sahip oldukları etkiyi işbirliği doğrultusunda kullanmak ister.

➤ *Moral:* Moralin göstergesi; örgütte genel olarak işgören doyumu ve takım ruhunun söz konusu olmasıdır. İşgörenin iş ve yaşam doyumunun ardında, iş ve örgütün işgörenin zihinsel, psikolojik ve fiziksel sağlığına uygunluğu yatmaktadır. Örgüt iklimi, çalışanların iş ve yaşam doyumları için uygun bir psikolojik ortam sağlar. Moral; doyum ve iyi olma halidir. Örgütsel düzeyde moral fikri, rahatsızlık verici gerginlik ve doyumsuzluk oluşturan duygulara karşıt olarak; iyi olma, doyum ve memnun olmaya odaklı kişisel duyguların bileşimidir. Sağlıksız örgütlerde hayat, iyi ya da kötü olarak algılanabilir; sağlıklı örgütlerde ise, kişiler iyi olma duygusuna sahiptirler.

c. Büyüme ve gelişme ihtiyaçları boyutu

➤ *Yenilikçilik:* Yenilikçiliğin göstergesi; sağlıklı örgütlerin geçmişteki deneyimlerden faydalanarak geleceği daha etkin bir biçimde yönetme becerilerinin

olmasıdır. Örgüt, mükemmellik arayışı içerisinde; sürekli gelişim doğrultusunda yeni hedefler belirler ve bu hedeflere ulaşacak stratejiler geliştirir. Sağlıklı bir sistem; yeni süreçlere girme, yeni ürünler üretme, yeni amaçlara odaklanma, kendi kendini değiştirme ve zamanla daha fazla farklılaşma yöneliminde olur. Bu tür bir sistemin belirli standartlardan ziyade büyüme, gelişme ve değişme yönünde işlemesi beklenir.

➤ **Özerklik:** Özerkliğin göstergesi; örgüt ile çevre arasındaki ilişkinin reaktif değil, proaktif olmasıdır. Açık bir sistemde örgüt, çevreyi etkiler ve çevreden etkilenir; aynı şekilde kararlarında özerk davranma yeteneği gösterir. Sağlıklı bir insan, kendi merkezinden dışa doğru hareket eder. Örneğin; bir eğitim grubunda bu tür bir kişinin, otorite figürlerine bağımlılık gereksiniminden, tüm baba figürlerini yok etme ve bunlara karşı çıkma ihtiyacından kurtulduğu görülür. Aynı şekilde sağlıklı bir örgüt, kendini çevrenin bir aracı olarak görüp, dıştan gelen isteklere pasif bir biçimde yanıt vermez, yıkıcı ve saldırgan bir biçimde tepkide bulunmaz. Sağlıklı bir örgüt, bir ölçüde çevresinden bağımsız olma eğilimindedir ve benzer şekilde sağlıklı bir insan da diğer insanlarla çalışırken onların tepkilerini kendi davranışlarının belirleyicisi olarak algılamaz.

➤ **Uyum:** Uyumun göstergesi; örgütün iç ve dış çevresine yönelik uyum yeteneğinin yüksekliğidir. Katılımcı ve etkileşimli yönetim, örgütün çevresel değişimlere karşı uyum yeteneğini artırır. Örgütün her tür yenileşmeye karşı tepki verme yeteneği yüksektir. Özerklik ve yenilikçilik kavramları, sağlıklı bir birey, grup ya da örgütün çevresiyle etkin ve gerçekçi bir etkileşim içinde bulunması ile ilgilidir. Çevresel istekler ile örgüt kaynakları birbiriyle uyuşmadığı zaman, hem çevre hem de örgütün pek çok yönden farklılaştığı sorun çözme ve yeniden yapılanma yaklaşımları gelişir. Yerel sistemdeki çevrenin ilgili bölümlerindeki ya da çevre ve örgütün her ikisindeki değişimler sonucu daha sürekli ve yeterli başa çıkma durumu meydana gelir. Böyle bir sistem, uyum sürecinde meydana gelen zorlukları yönetmek için yeterli bir kararlılık ve stres toleransına sahiptir. Önemli olan nokta ise; sistemin kendi içindeki düzeltici değişimi,

sistemin çevresindeki değişim döngüsünden daha hızlı gerçekleştirme becerisine sahip olmasıdır.

➤ *Sorun çözme yeterliliği:* Sorun çözme yeterliliğinin göstergesi; esnek yönetim anlayışı ile birlikte örgütteki sorun çözme yeteneğinin gelişmiş olmasıdır. Örgütsel sorunlar, rahatlıkla çözüldüğü gibi sorunların meydana gelmesine yönelik önleyici bir disiplin sistemi de hâkimdir. Herhangi bir sağlıklı organizma, hatta teorik olarak hata yapmaz şeklinde düşünülen bilgisayar dahi, her daim zorluk, sorun, gerginlik ve etkisiz başa çıkma yöntemlerine sahip olabilir. Asıl olan durum ise sorunun varlığı ya da yokluğu değil; insan, grup ve örgütün sorunlarla başa çıkma şeklidir. Bir örgütün yeterliliği; sorunların farkına varılması, muhtemel çözümlerin üretilmesi, çözümlere karar verilmesi, bu çözümlerin uygulanması ve çözümlerdeki etkililiğin değerlendirilmesi için iyi geliştirilmiş yapı ve yöntemlere sahip olması ölçüsünde değerlendirilir. Bu tür örgütler, sistemli bir biçimde kendi çalışma ve işleyişlerini kontrol eder. Sorunların pasif sayılması, bu sorunlara karşı zorlayıcı tepkiler verilmesi, bu sorunların sorumluluklarının başkalarına yüklenmesi veya yok sayılmasından ziyade bu sorunlarla aktif bir biçimde mücadele etmekle sorunlar çözülür.

Bu on boyuttan herhangi birinin tam olarak gerçekleştirilememesi halinde, bu durum diğer boyutları da etkileyecek ve tüm sistemi çevreleyen bir sorun meydana gelecektir (Miles, 1965, s.22). Miles' ın modeli, okullarla ilgili açık ve anlaşılır bir yaklaşımdır; fakat modelin, okulların örgüt sağlığını ölçmenin okula fayda sağlama durumu ile bağlantısı iyi bir biçimde kurulamamıştır (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991, s.38).

Hoy ve Feldman

Hoy ve Feldman (1987, s.32-33), örgüt sağlığını yedi boyutta ele almışlardır. Bu boyutlar Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991)' ın örgüt sağlığı üzerinde yaptıkları çalışmalarla da

desteklenmiştir. Hoy ve Feldman (1987, s.32-33)' ın modeline göre, örgüt sağlığının yedi boyutu aşağıdaki gibi açıklanabilir:

➤ *Kurumsal (Örgütsel) bütünlük:* Kurumsal (örgütsel) bütünlük; örgütün yönetsel ve örgütsel süreçlerinde çevresi ile uyum içinde olmasını ifade eder. Okullar açısından bu boyut; okuldaki bütün çalışanların okul amaçlarını kabul etmeleri, bu amaçlarla bütünleşmeleri, okulun eğitim programı ve vizyonunu kabul etmeleri, okulun çevresinde örgütlenmiş gruplarla iletişim içerisinde olmalarını ifade eder. Ayrıca okulun, eğitim programları ile bir bütünlük içerisinde olmasını da belirtir. Kurumsal bütünlük, dış çevreden gelecek zarar verici baskılara okulun başarılı bir biçimde karşı koyma yeteneğine sahip olmasıdır. Öğretmenler, aile ve çevreden gelen uygun olmayan taleplere karşı korunur; okul, bu taleplere başarılı bir biçimde karşı koyar.

➤ *Müdür (Yönetici) etkisi:* Örgüt yöneticileri, açık iletişim ve katılımcı yönetim anlayışı aracılığıyla örgütsel üst sistem kararlarını etkileyebilir. Okullar açısından bu boyut; okul müdürünün kendi üst yöneticilerinin uygulamalarını etkileme yeteneğidir. Etkileyici müdür; inandırıcı, etkili çalışma, bağımsız düşünme ve harekete geçme becerisine sahiptir. Bunun yanında okul müdürü eğitim faaliyetlerinin daha etkin bir şekilde yürütülmesi için örnek olur, öğretmenleri yönlendirir ve destekler.

➤ *Nezaket (Saygı):* Nezaket (saygı); örgüt yöneticilerinin, çalışanların temel hak ve özgürlükleri hususunda duyarlı olma durumudur. Saygının olduğu bir örgütte, işgörenlerin algıladığı 'güç aralığı' düşüktür. Okullar açısından bu boyut; okul müdürünün çalışanlara yönelik sergilediği samimi, destekleyici, dostça ve meslektaşları ile işbirliğine dayalı davranışlarını ve açık iletişimini ifade etmektedir. Okul müdürü, öğretmenlerin mutluluğuna önem verir ve öğretmen önerilerine açıktır. Bu tür yönetici davranışları, çalışan performansının artması açısından son derece önemlidir.

➤ *Teşvik edici yapı:* Bu boyut, örgüt yöneticisinin görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını içerir. İşgörenlerden beklentiler, performans standartları ve politikalar çalışanlara şeffaf bir şekilde açıklanır. Okullar açısından bu boyut; okul yönetiminin

yönetmel faaliyetlerdeki başarısını ifade eder. Ayrıca okul müdürünün görev ve başarıya dönük davranışlarını kapsar. Okul müdürü, okul başarısı için önceden belirlenen performans standartları doğrultusunda amaçları gerçekleştirmeye çalışır ve öğretmenler de okul müdürünü destekler.

➤ *Kaynak desteği:* İyi işlerin, iyi araç ve yöntemlerle gerçekleştirilebileceği düşünülür. Bu nedenle, örgütlerde işleri gerçekleştirmek için yeterli araç gereç bulunmalıdır. İşgörenler bunları kullanma konusunda gerekli bilgi ve beceri ile donatılmış olmalıdır. Okullar açısından bu boyut; okulun, yeterli sınıf ve öğretim materyaline sahip olması, bu materyaller aracılığıyla gereksinim duyulan diğer materyallerin kolaylıkla ulaşılabilir ve kullanılabilir olmasını ifade eder.

➤ *Moral:* İşgörenler arasında açıklık, destek, arkadaşlık ve sinerji oluşturmaya yönelik bir istek ve ekip ruhunun varlığı örgüt sağlığı açısından önemlidir. İşgörenler birbirlerine dönük saygılı ve hoşgörülü davranır, birbirlerini destekler ve bulundukları örgütle gurur duyar. Okullar açısından bu boyut; okul çalışanlarının, okuldaki arkadaşları hakkında iyi şeyler düşünmesini, onlara karşı hoşgörülü olmasını, onları sevmesini ve birbirlerine yardım etmelerini ifade eder. Ayrıca çalışanlar okulları ile gurur duyar, işlerini sever ve işlerinde başarıya duygusu hisseder.

➤ *Akademik vurgu:* Örgütlerde mükemmellik arayışı, sürekli olarak devam eder. Ulaşılan her hedef, bir ufuk çizgisi olarak görülür. Yeni ufukların veya vizyonların olduğuna yönelik işgörenlerin önemli derecede inançları söz konusudur. Okullar açısından bu boyut; okulun, akademik mükemmelliği aramaya güdülenme derecesini ifade eder. Okullar başarıya odaklanır ve okullarda öğrenciler için yüksek ama erişilebilir gerçekçi hedefler belirlenir. Okulun öğrenme çevresi düzenli ve ciddi bir biçimde yapılandırılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin başarabileceklerine inanır, öğrenciler ise çok çalışır ve akademik olarak iyi yapılanlara saygılı olur.

Bu alt boyutlar; kurumsal, yönetmel ve teknik düzeyde gruplandırılabilir. Buna göre “kurumsal düzey”, kurumsal bütünlük; “yönetimsel düzey”, müdür etkisi, nezaket, teşvik

edici yapı ve kaynak desteği; “teknik düzey” ise, moral ve akademik vurgu boyutlarını kapsamaktadır (Hoy & Feldman, 1987, s.32; Hoy & Miskel, 2015, s.190). Örgüt sağlığının bu üç düzeyi aşağıdaki gibi açıklanabilir (Hoy & Miskel, 2015, s.191):

➤ *Kurumsal düzey:* Kurumsal düzey, okul ile çevresi arasındaki ilişkileri ifade eder; okul, çevresi ile bütünleşir. Okullar açısından toplum desteği çok önemlidir. Yönetici ve öğretmenler, uyumlu bir biçimde bireysel uygulamalarını gerçekleştirmek için okul dışı grup veya kişilerin desteğine gereksinim duyar. Kurumsal düzeyin tek anahtar boyutu vardır; kurumsal bütünlük. Bu düzey; okulu, bütünlüğü bakımından inceler. Kısacası kurumsal bütünlük, okulun çevreyle uyumunu ve eğitim programının geçerliliğini sağlar. Bütüncül hareket eden okullar, uygun olmayan veli ve toplum isteklerine karşı korunur.

➤ *Yönetimsel düzey:* Yönetimsel düzey, örgüt içi hareketlilikleri kontrol etmeyi ifade eder. Bu düzey, yönetim görevi olarak görülür. Yönetim, öğretmekten farklı nitelikte olan bir süreçtir. Okul müdürleri, okulun üst düzey yöneticisidir; okul için kaynak arayıp sağlamakta, gerçekleştirilecek işleri organize etmekte, öğretmenleri motive etmekte, üstlerini etkilemeye çalışmakta, onların güven ve bağlılık duygularını artırmak için türlü yöntem arayışına girmektedir. Yönetim düzeyinin dört boyutu vardır; müdür etkisi, nezaket, teşvik edici yapı ve kaynak desteği. Müdür etkisi; yöneticinin üstlerin kararlarını etkileme yeteneğidir. Nezaket; yöneticinin arkadaşça, açık ve destekleyici olan davranışlarıdır. Teşvik edici yapı; yöneticinin çalışma beklentileri, performans standartları ve işlemlerini açık bir biçimde tanımlama davranışlarıdır. Kaynak desteği ise; yöneticinin, öğretmen gereksinimlerini yeterli bir biçimde karşılama durumudur.

➤ *Teknik düzey:* Teknik düzey, öğrenme-öğretme süreci ile ilgili olup okuldaki öğrenme-öğretme yöntemlerini içerir. Bu düzeyde doğrudan sorumluluğu olan, öğretmenlerdir. Okulun en temel işlevi, eğitilmiş bireyler yetiştirmektir. Bunun yanı sıra öğretmen ve denetmenler; etkili öğrenme-öğretme, işbirliği içerisinde öğrencilere problem çözme sorumluluğu kazandırma ve etkili eğitim faaliyetleri yürütmekten sorumludurlar. Teknik düzeyin iki anahtar boyutu vardır; moral ve akademik vurgu.

Moral; okulu çevreleyen güven, başarı ve coşku gibi duygulardır. Akademik vurgu ise; öğrenci başarısını sağlamak için okul tarafından uygulanan durumlardır.

Lyden ve Klingele

Örgüt sağlığı konusu üzerinde çalışanlar, örgüt sağlığı koşullarını; genellikle işgörenin zihinsel, fiziksel ve psikolojik sağlık boyutları bağlamında incelemişlerdir. Lyden ve Klingele ise, örgüt sağlığı boyutlarını örgüt iklimi ve kültürüne olumlu katkı sağlayan etmenler bağlamında incelemiştir. Lyden ve Klingele' nin modelindeki örgüt sağlığı boyutları; örgütün yönetsel etmenleriyle ilgili olup kişi ile örgüt amaçlarının bütünleştirilmesine, kişinin örgüt amaçlarını özümseyip örgüt ile sadakat ve aidiyet duyguları geliştirmesine, bireyin yaşam ve iş doyumu yaşamasına katkıda bulunan her türlü etmeni kapsamaktadır. Lyden ve Klingele' nin modelinde, 'on bir' örgüt sağlığı boyutu bulunmaktadır. Örgüt sağlığının bu boyutları, aşağıdaki gibi açıklanabilir (Lyden & Klingele, 2000, s.24-25):

- *İletişim:* Örgütsel iletişim akışı, kanın damarlardaki dolaşımı gibi son derece önemlidir. İletişim örgütsel verimlilik, etkinlik, iş ve yaşam doyumuna ulaşmanın en önemli araçlarından biridir. Örgütler, yaşamlarını iletişim aracılığıyla devam ettirir ve amaçlarını gerçekleştirir. İletişimin işlevini etkin bir şekilde yürütebilmesi, açık ve çok yönlü olmasına bağlıdır.
- *Katılım:* Çalışanın işe dönük yabancılaşma çekmemesi için işi ile ilgili kararlara, süreçlere ve sonuçların denetimine katılması önemlidir. Katılım, demokratik bir yönetim anlayışının zorunlu bir unsurudur; birey, kendini gerçekleştirme fırsatı elde ederek işi ile kendi arasında doğal bir sistemin meydana gelmesine katkıda bulunur. Katılım aracılığıyla, işin kişiden bağımsız olarak görülmesi engellenir.
- *Sadakat ve bağlılık:* Örgütsel bağlılık, çalışanın örgütüne karşı zihinsel ve duygusal, tutum ve davranış olarak bağlanması durumudur. Bağlılık aracılığıyla birey

kendi ile örgüt geleceği arasında özdeşim kurarak, yabancılaşmanın meydana getirdiği kuralsızlık ve normsuzluk etmenlerinden kendini korur. Kişi, bulunduğu örgütün kültürüne dönük aidiyet duygusu beslediğinde ‘örgütsel sadakat’; iş, görev ve sorumluluklarına dönük aidiyet duygusu beslediğinde ‘örgütsel bağlılık’; kendi ile örgütün geleceği hususunda bir amaç birliği içerisinde olduğunda ise ‘özdeşim’ kurmuş olur. Sadakat, bağlılık ve özdeşim duygularının hepsi; kişinin, örgütün psikolojik ve fiziksel ortamından memnun olduğunu gösterir.

➤ *Moral:* Moral, Hoy ve Feldman’ ın da belirtmiş oldukları, örgüt sağlığı boyutlarından biridir. Yüksek moral seviyesi, çalışanların birbirlerine yönelik güven duyguları beslemelerini sağlar; dostça ilişkiler artarak iş ve iş yerine dönük bir isteklilik oluşur. Sağlıklı bir örgütte çalışan moralinin yüksekliği; çalışanlarda anlamsızlık, kuralsızlık, işe ve kişinin kendine yönelik soğuması gibi durumları engeller. Yüksek moral seviyesindeki çalışanlar, kendilerini güven ve refah içerisinde hisseder.

➤ *Örgütsel saygınlık:* Örgütsel saygınlık, örgütsel kimlik ve imaj sonucunda oluşur. Çalışanların örgütleri hakkındaki algıları, ‘örgüt kimliği’ni; örgütün dış çevresindeki insanların örgüt hakkındaki algıları, ‘örgüt imajı’nı; örgüt kimliği ve imajının bileşimi ise, ‘örgütsel saygınlığı’ oluşturur. Çalışanlar örgüte yalnız temel gereksinimleri değil; gurur, statü, saygınlık gibi psikolojik gereksinimlerini de karşılamak amacıyla girerler. Örgütsel saygınlığın, çalışanların psikolojik gereksinimlerini karşılayacak derecede olması sağlıklı bir örgüt özelliğidir.

➤ *Etik:* Etik kavramı, ortaklaşa iyilik ve doğruluğun genel ismidir; doğru ya da yanlışın ne olduğunu belirtir. Etik, kişi ya da örgütün davranışlarını yönlendiren normatif değerler bütünüdür. Etik aracılığıyla ortak değerler ve bu değerlere bağlı normlar, kurallar ve davranış düzenlemeleri oluşur. Etik normlar, davranış ve değerlerin göreceliğini ortadan kaldırarak insanların ortak ilkelerle hareket etmelerini sağlar. Ortak ilkelerle hareket etmek, normsuzluk ve kuralsızlık gibi olumsuz durumları önleme görevi

görür. Örgüt sağlığının en somut göstergelerinden biri; etik dışı davranışların ortaya çıkmasını önlemektir.

➤ *Performansın tanınması:* Çalışan performansının tanınması, onların yaratıcı beceri ve bilgilerinin ortaya çıkarılmasını sağlamayı gerektirir. Bu gereklilik, çalışanlara karar verme yetkisi sağlayan yönetsel anlayışla karşılanabilir. Sağlıklı örgütlerde, çalışanların kişisel güç ve yeteneklerini örgüt yararına kullanma durumları yüksektir. Böylece, çalışanların tanınma ve takdir edilme gereksinimleri giderilir. Kişilerin, tanınma ve takdir edilme duygularını karşılayan bir örgüt iklimi, başarı güdülerini olumlu şekilde etkileyerek yüksek performans göstermelerine katkıda bulunur.

➤ *Amaç birliği:* Amaç birliği, örgütlerde ortak amaçları gerçekleştirebilmek için kaynakların anlamlı ilişkiler çerçevesinde yapılandırılması durumudur. Örgütlerin temel hedefi; ortak amaç için bir araya getirilmiş olan örgütsel kaynakların sinerji oluşturacak biçimde birleştirilmesidir. Bu durum da, sadece amaç birliği aracılığıyla sağlanabilir. Yöneticinin önemli görevlerinden biri, farklı çıkarlara sahip işgörenleri örgütsel fayda etrafında yönlendirmek ve birleştirmektir.

➤ *Liderlik:* Lider, kendi isteğini yönettiği insanların isteği durumuna dönüştürür. Bu duruma lider, yetkileri dolayısıyla değil; uzmanlık, karizma ve kişisel gücü aracılığıyla ulaşır. Bu şekilde çalışanlar, liderin ortaya koyduğu amaç, hedef ve vizyonu içten bir şekilde benimserler; amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için yeterli derecede motive olmuş durumdadırlar ve bu yolda ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışırlar. Örgütsel liderlik, çalışanlar ile örgütün üst kademesi arasındaki güç aralığını daraltır.

➤ *Gelişim:* Gelişim uygulamaları; örgüt, iş ve işgören geliştirme gibi durumların hepsini kapsayan örgütsel ve yönetsel faaliyetler bütünüdür. İşgören geliştirme, hem mevcut becerilerin geliştirilmesini hem de yeni beceriler kazandırılmasını içerir. Gelişimin sürekli bir süreç olması, çalışanları işin monotonluğundan kaynaklı olumsuz duygulardan kurtarır. Gelişim uygulamaları, sürekli öğrenmeyi içerir; örgütün sadece bugünün değil, yarının gereksinimlerine göre de kendini hazırlamasına yardımcı olur.

Sağlıklı örgütler kişisel gelişimi, örgütsel bir mali yük olarak değil; örgütün geleceğine yönelik bir yatırım olarak görür.

➤ *Kaynak kullanımı:* Örgüt çalışanlarının, yönetimden temel beklentilerinden biri adaletli tutum ve davranışlardır. Kaynak kullanımı da, örgütsel adaletle ilgili durumlardandır. Örgütsel adalet; işlem, etkileşim ve dağıtım adaleti gibi boyutlardan meydana gelir. Örgütsel kaynak kullanımı, dağıtım adaletiyle doğrudan ve işlem adaletiyle dolaylı bir biçimde ilişkilidir. İşleyen bir adalet, çalışanların örgütsel adalet algısını güçlendirir; çalışanlar, örgütlerini adaletli tutum, davranış ve uygulamaların olduğu sağlıklı bir ortam olarak algılar.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO)

WHO, örgütsel sağlığı ölçmek için birtakım ölçütler oluşturmuştur. WHO, örgüt sağlığını ölçmek amacıyla geliştirmiş olduğu az sayıda ama kapsamlı dört boyut ortaya koymuştur. WHO' ya göre, örgüt sağlığı boyutları aşağıdaki gibi açıklanabilir (Cooper & Williams, 1994, s.8):

➤ *Psikolojik sağlık:* Bu boyut; işgörenlerin stres, kaygı, depresyon, gerilim gibi olumsuz psikolojik süreçleri yaşamasına sebep olacak etmenlerden uzaklaştırılması ile ilgilidir. Ayrıca, örgütte işgörenin iş ve yaşam doyumuna ulaşmasını sağlayacak etmenlerin bulunmasını ve psikolojik sağlık koşullarını belirtmektedir.

➤ *Çevresel sağlık:* Bu boyut; iş yerinin fiziksel ortamıyla ilgili unsurları belirtmektedir. Ayrıca bu unsurlar arasında yer alan gürültü, ışık, ısı, tehlikeli maddeler, gaz, makineler gibi çalışma ortamının çevresel faktörleriyle ilgili çevresel sağlık koşullarını belirtmektedir.

➤ *Sosyal sağlık:* Bu boyut; iş yerindeki arkadaşlıklar, iş yeri ilişkileri, örgütsel destek, sosyal destek ve iş dışındaki etmenlerle ilgili sosyal sağlık koşullarını belirtmektedir.

➤ *Fiziksel sağlık:* Bu boyut; örgütün, işgörenin fiziksel yönden sağlığını olumsuz biçimde etkileyecek öğelerden temizlenmesini ifade etmekte ve fiziksel sağlık koşullarını belirtmektedir.

Bu etmenler arasında kesin ve net ayrımlar yapılması mümkün değildir. Örgütler, çalışan sağlığının yönetim süreci yaklaşımlarında bütünsel bir bakışa gereksinim duyarlar; örgüt sağlığı boyutları arasında birtakım ilişkiler bulunmaktadır. Fakat örgütlerde çalışanların yalnız sağlıkları ile ilgilenilerek yönetsel ve örgütsel çıktı boyutları önemsenmektedir (Cooper ve Williams, 1994, s.8).

Örgüt Sağlığının Artırılması

Örgütler, örgüt sağlığını artırmaya dönük özgün araç ve yöntemler kullanabilir. Örgüt yapısının değiştirilmesi ve sağlıklı örgütün oluşturulabilmesi için bazı düzenlemeler gerekmektedir. Örgüt sağlığını artıran etmenler; yeteneklerin geliştirilmesi, yetki devri, işgörenlerin eğitim ve gelişimi, sistem ve prosedür geliştirmede işgören katılımı biçiminde sıralanabilir. Ayrıca takım çalışmasına daha fazla önem vermek, işçi sağlığı ve iş güvenliği için birtakım önlemler almak da örgüt sağlığını artırmada önemlidir (Vassie ve Lucas, 2001, s.481).

Miles (1969)' e göre örgüt sağlığını artırmak için çok önemli olan beş yaklaşım aşağıdaki gibi açıklanabilir:

➤ *İletişime önem vermek:* Astların kendi aralarında ve üstleriyle, üstlerin de kendi aralarında ve astlarıyla, ayrıca örgüt çalışanlarının müşterilerle olan iletişimini güçlendirerek uygun ve rahat iletişimi sağlamak örgüt sağlığının oluşturulması ve artırılması açısından oldukça önemlidir.

➤ *Bireysel gelişimi desteklemek:* Örgüt yöneticileri, işgören başarısını takdir ederek ve örgüt bağlılıklarını sağlayarak; işgörenleri kişisel gelişimleri hususunda teşvik

edebilir. Böylece örgütün değişim ve gelişimine katkı sağlanarak örgüt sağlığı artırılmış olur.

➤ *Uzman desteği:* İşgörenler ve örgüt yapısı hususunda, gerek duyulduğunda içeriden ya da dışarıdan, uzman kimselerden danışmanlık hizmeti alınabilir. Uzmanlardan da yararlanılarak sorunlar meydana gelmeden gerekli önlemler alınabilir. Uzman bilgisinden faydalanma; konuyu en iyi bilenlerden faydalanarak örgüte avantaj ve farklı kültürlerin pozitif yönlerini örgüte uyarlama imkânı sağlayabilecektir.

➤ *Değişime açık bir örgüt kültürü oluşturmak:* Sağlıklı bir örgüt yapısının oluşturulabilmesi ve sürdürülebilmesi, değişim ve gelişime açık bir örgüt kültürünün oluşturulmasını gerektirmektedir. Gelişen teknoloji ve hizmet anlayışına uygun örgüt yapısını oluşturan, emek ve işgörenlere değer veren bir örgüt kültürü; işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını ve verimli bir şekilde çalışmalarını sağlayacak, ayrıca maliyetleri de düşürecektir. Bunlar, örgüt sağlığını artırmak için önemli olabilecek süreçlerdir.

➤ *Bilgi akışını güçlendirmek:* Bilgi akışı, yatay veya dikey olarak sağlanır. Örgüt sağlığını artırabilmek için yatay bilgi akışının yanında, özellikle dikey bilgi akışının güçlenmesi ve geri dönüt verilmesi çok gereklidir. Sahip olunan ya da yeni elde edilen tüm bilgilerin örgüt içerisinde uygun bir biçimde, engellemelere uğramadan hızlı bir biçimde yayılması gerekmektedir. Sonuç olarak bilgi akışının güçlendirilmesi, örgüt sağlığını artırıcı bir öge olarak oldukça önemlidir.

Sağlıklı örgüt yapısını oluşturmak ve sürdürmek için; kişisel gelişim konusunda bütün paydaşların kararlara katılımı, çalışanlara değerli olduklarını hissettirme ve gösterme, etkin iletişim, bilgi akışını güçlendirme, değişim ve gelişime açık bir örgüt kültürü oluşturma, huzurlu bir atmosfer meydana getirme ve uzman desteğinden yararlanma gibi durumların gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir. Bu hususlarda; üst yönetim tarafından, istekli ve kararlı bir biçimde, örgüt yapısında gerekli düzenleme ve değişimlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Örgüt Sağlığı ile İlişkili Kavramlar

Örgüt sağlığı; örgüt üyelerinin iş doyumu ve motivasyonu, örgütsel iletişim, örgütsel bağlılık, örgüt iklimi, örgüt kültürü ve iş güvenliği gibi kavramlardan etkilenmektedir. Alanyazın incelendiğinde; araştırmacıların örgüt sağlığı kavramından ziyade, genellikle örgüt sağlığının etkilendiği kavramlar üzerine çalışmalar yaptıkları görülmektedir. Örgüt sağlığı, etkilendiği bütün kavramları içeren daha kapsamlı bir kavram olması dolayısıyla bu konu üzerinde daha fazla durulması gerekmektedir (Polatçı vd., 2008, s.146-147).

Örgüt sağlığının amacı, verimliliği artırmak ve değişime uyum sağlamak için bir yol haritası oluşturmaktır. Bu sebeple örgüt sağlığı kalite, verimlilik ve kârlılık gibi birtakım kavramlarla ilişkilidir. Örgüt sağlığı örgütün güçlü ve zayıf yönlerini, fırsat ve tehditlerini belirlemeyi de sağlar. Bu şekilde örgüte güçlü yönlerini daha fazla geliştirme ve zayıf yönlerini iyileştirme; aynı zamanda, fırsatları değerlendirme ve tehditlerle mücadele edebilme imkânı sağlar (Köseoğlu & Karayormuk, 2009, s.178). Alanyazında yer alan birtakım çalışmalara göre de; örgüt sağlığının liderlik, etkililik ve performans kavramları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Ünlü, 2011, s.24).

Örgütün etkililik ve verimliliğini belirleyen tükenmişlik, iş doyumu, stres, iletişim, bağlılık, motivasyon, iş güvenliği gibi pek çok kavram örgüt sağlığının etkisi altında yer almaktadır. Örgüt sağlığını etkileyen en önemli faktörler arasında bulunan kavramlar aşağıdaki gibi açıklanabilir:

➤ *Örgütsel etkililik ve verimlilik:* Örgütlerin mal ve hizmet üreten yapılar olarak kabul edilmesinden itibaren etkililik kavramı, verimlilik anlamında ve girdileri ile en iyi çıktıları elde etmek olarak kullanılmıştır. Bu anlamda ne kadar az girdi ile ne kadar çok çıktı elde edildiği örgüt etkililiğini göstermekteydi. Sonradan ise örgütsel anlayışın örgüt çevresini de dikkate almasıyla birlikte etkililik, verimliliği de kapsayan bir kavram durumuna dönüşmüştür (Türker, 2010, s.4).

Etkililik; örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmek için kaynaklarını ve sinerjik güçlerini değerlendirmesi, dış çevreyle ilişkilerini de dikkate alarak yapılarını bu doğrultuda

şekillendirmesidir. Farklı bir biçimde ifade edilecek olursa; etkililik, planlanan amaçlar ile uygulama sonuçları arasındaki niceliksel ilişkidir (Emhan, 2005, S.21). Örgüt sağlığı ile etkililik arasındaki birtakım farklılıklara rağmen, değişik araştırmacılarca birbirlerinin yerlerine kullanılmışlardır. Hoy, örgüt sağlığı anketini örgütsel etkililiği ölçmek için kullanırken; Camerun ise, etkililik ölçeğini örgüt sağlığını belirlemek üzere kullanmıştır (Altun, 2001, s.16). Örgütsel etkililik ile örgüt sağlığı arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Türker, 2010, s.111-112).

Verimlilik, üretilen mal ya da hizmet ile üretim sürecinde kullanılan girdilerin oranlarını ifade etmektedir (Gökdemir, 2011, s.12). Duran (1993, s.1)' a göre verimlilik, üretim ve tüketim etkinliklerini pozitif bir biçimde etkileyen hâl ve hareketler ile toplumun gelişmişlik seviyesinin belirlenmesinde önemli bir ölçüttür. Çalışanların, bu hususta desteklenerek ve örgütsel amaçlara inanmaları sağlanarak örgütsel verimlilik artırılabilir. Bu da ancak örgüt sağlığının artırılması ile mümkün olabilmektedir. Örgüt sağlığı ne kadar artırılırsa, çalışanların kurumlarının amaçlarını o derecede çok benimsemeleri ve kurumlarına katkıda bulunmaları doğrultusunda daha çok çalışmaları söz konusu olur (Yüksel, 2002, s.16). Örgüt sağlığı arttıkça, örgütsel verimlilik de artabilecek; kaynakların verimli kullanılması söz konusu olabilecektir (Ünlü, 2011, s.21). Bu sebeple, örgüt sağlığı ile verimlilik arasında pozitif bir ilişkinin var olabileceği ileri sürülebilir.

➤ *Örgüt kültürü:* Kültür kavramı, kendi içinde bazı kavramsal karmaşa ve karışıklıkları barındırır. Antropolojide kültürün değişmez bir tanımı yoktur. Bununla ilgili çok sayıda ve farklı tanım mevcuttur (Hoy & Miskel, 2015, s.165). Örgüt kültürü kavramı, ilk olarak 1938 yılında Bernard ve 1945 yılında ise Mayo tarafından ele alınmıştır. Örgüt kültürü; örgüt üyelerini ortak inanç, değer, norm ve gelenekler etrafında birleştiren ve örgütün dış çevreye uyum sağlaması sürecinde etkili olan bir kavramdır (Yıldırım, 2006, s.15).

Bir örgütün kültürü; inançlar, duygular, davranışlar ve semboller gibi bir örgütün özelliklerinin bütünüdür (Lunenberg & Ornstein, 2013, s.55). 1981 yılında Schein, daha

bütüncül bir yaklaşımla örgüt kültürünü; “bir grubun kendi içerisinde bütünleşme ve dış çevreye uyum sorunlarını çözerken oluşturduğu ve geliştirdiği; yeni üyelerine algılama, düşünme ve hissetme yolu olarak aktardığı varsayım ve inançlar bütünü" olarak ifade etmiştir (Yıldırım, 2006, s.15). Örgüt kültürü, birimleri bir arada tutan ve onlara ayırt edici bir kimlik kazandıran paylaşılan yönelimler sistemi olarak tanımlanabilir (Hoy & Miskel, 2015, s.165). Örgüt kültürünü oluşturan paylaşılan yönelimler ve unsurlar aracılığıyla sağlıklı örgütler meydana getirilerek, örgütlerin daha etkin ve verimli işlemesi sağlanabilir.

➤ *Örgüt iklimi:* İklim, öncelikle örgütsel hayatın kalitesinin sürdürülmesini ifade etmek için genel bir kavram olarak algılanmıştır. Örgüt iklimi, bir örgütü diğerinden ayıran ve örgütün her bir üyesinin davranışını etkileyen örgüt içi çevreyle ilişkili niteliklerdir. Daha da özelleştirilirse örgüt iklimi, nispeten katılımcılar tarafından tecrübe edilen, onların davranışlarını etkileyen, örgüt çevresinin örgütteki ortak davranışlara ilişkin algılamalarına dayalı niteliğidir (Hoy & Miskel, 2015, s.185). Örgüt iklimi, bir örgüt içerisindeki çevresel özelliklerin bütünüdür. Örgüt iklimi; açık, canlı, sıcak, uysal, gayriresmî, soğuk, gayrişahsi, düşmanca, katı ve kapalı gibi sıfatlarla ifade edilebilir (Lunenberg & Ornstein, 2013, s.67).

Örgüt iklimi; fiziksel çevreye, iş yerinin fiziki düzenine, kullanılan makine ve teknik malzemelere, çalışanların birbirleriyle olan ilişkilerine, kurumda alınan kararlarda çalışan görüşlerinin alınmasına ve maddi olanaklara bağlıdır. Örgüt iklimi çalışanların beklentilerini, davranışlarını ve çalışma gayretlerini etkilediği için örgüt sağlığı ile ilişkilidir. Çalışılan ortamın kalitesi; çalışanların iş ortamlarını algılamalarını, performanslarını, huzur ve mutluluklarını etkiler. İyi bir örgüt iklimine sahip kurumlarda, çalışanlar arasında işbirliği yapılır ve etkileşimli bir süreç sonunda iş ortaya çıkarılır (Emhan, 2005, s.41). Bir örgütün sağlıklı olma durumu da örgüt iklimi üzerinde etkilidir (Belviranlı, 2019). Ayrıca örgüt sağlığı, iş güvenliğini de artırır (Emhan, 2005, s.83).

Okul Sağlığı

Örgütler, canlı bir organizma gibidir. Örgüt, yapıyı oluşturan çalışanlar gibi sağlıklı veya hasta olabilir. Bir örgütteki sağlık düzeyi, örgütün amaç ve hedeflerini başarma yeteneği ile ilgilidir. Bir örgütün varlık sebebi olan amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öncelikle örgütün sağlıklı olması gerekir (Uras, 2000, s.1). Bir örgüt olarak okul da, amaçlarına ulaşmak ve başarılı olabilmek için sağlıklı bir atmosfere gereksinim duyar.

Günümüzde okulların hedef ve amaçlarına daha etkili bir şekilde ulaşabilmesi için okuldaki bütün çalışanların ve öğrencilerin birlikte hareket etmesi, kararlara katılması, uygulamaları ve alınan kararları benimsemesi, herkesin özgürce düşüncesini ifade edebilmesi, değişime uyum sağlayabilmesi daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Örgüt sağlığı, bu hususta çok büyük bir öneme sahiptir. Sağlıklı bireyler, sağlıklı ortamlarda yetişebilir. Okullar, bireylerin yetiştirildikleri ortamlardan biridir. Okuldaki tüm çalışan ve öğrencilerin davranışlarını olumlu veya olumsuz biçimde etkileyen ve yönlendiren okul sağlığı; okul başarısında bir destek noktası olacak veya büyük bir engele dönüşecektir. Kişinin işini sevmesi, çalışma koşullarından memnun olması ve örgüt içi iletişim gibi durumlar; bireyin sağlığını, yaşamını, mutluluğunu ve başarısını etkiler (Recepoglu, 2011, s.115).

Örgüt sağlığı, okulun psiko-sosyal durumunu belirtir. Örgüt sağlığının değişim başlamadan önce belirlenmesi durumunda, örgütün hangi boyutunun gelişim ya da değişime gereksinim duyduğu tespit edilebilir. Okulların örgüt sağlığını belirlemedeki amaç, sadece mevcut durumu saptamak değil; aynı zamanda, bu durum tespitine göre iyileştirme planları da hazırlamaktır. Okulun sağlıklı ya da sağlıklısız olması durumu, değişim ve yenileşme için bir göstergedir (Altun, 2001, s.13).

Bir örgüt olarak okul, sosyal bir sistemdir. Sağlıklı bir okulun bütününde açık sistem bulunmalı ve genel sistem alt sistemler ile uyumlu olmalıdır. Ayrıca sağlıklı bir okul, çevredeki yenilik ve gelişmelere ayak uydurabilmeli, girdileri iyi bir şekilde

işleyebilmeli, çevrenin yıpratıcı etkilerinden korunabilmeli ve amaçlarına ulaşabilmesi için kontrol ve değerlendirme sistemine sahip olmalıdır (Çoban, 2007, s.28).

Sağlıklı ve Sağlıksız Okullar

Sağlıklı okul, makul olmayan toplum ve veli baskısına karşı kendini koruyabilir. Yönetim kurulu, okulun politikasını engellemek isteyen dar görüşlü gruplara yönelik başarılı bir şekilde karşı durabilir. Sağlıklı okulun yöneticisi, hem görev hem de ilişki merkezli liderlik açısından dinamik liderlik özelliklerine sahiptir. Bu tür davranış, öğretmenlerden destek görür ve yüksek kalitede performansla sonuçlanır. Dahası yönetici, düşünce ve hareket özgürlüğünü deneme kabiliyeti kadar kendi üstlerinden de etkilenir. Sağlıklı okullardaki öğretmenler kendilerini öğrenmeye ve öğretmeye adanmışlardır. Onlar, öğrencilere yüksek fakat ulaşılabilir hedefler koyar ve performansı yüksek standartlarda tutarlar. Okuldaki öğrenme çevresi ciddi ve düzenlidir. Ayrıca, öğrenciler akademik konular üzerine sıkı bir şekilde çalışırlar, motivasyonları yüksektir, akademik yönden başarılı olan diğer öğrencilere saygı duyarlar. Eğitimle ilgili materyaller ve sınıf içi araç gereçler ulaşılabilir durumdadır. Sağlıklı bir okulda öğretmenler birbirlerini sever, birbirlerine güvenir, çalışmak için heveslidir ve okullarıyla gurur duyarlar (Hoy & Miskel, 2015, s.190).

Sağlıklı okullar, varlıklarını örgütsel düzeyler arasında uyum sağlayarak devam ettirebilirler. Okul müdürleri öğretmenlerin gereksinimlerinin farkındadır, öğretmen fikirlerine saygılıdır ve okul için sürekli kaynak arayışındadır. Sağlıklı okullarda yönetim ve öğretmen birbirlerine güvenir, bir arada uyum içerisinde çalışır ve öğrencilerin akademik gelişimlerini yakından izleyerek beklentiler oluştururlar (Korkmaz, 2011, s.124).

Sağlıklı bir okul, kurumsal başarı için çalışan ve davranışları bakımından uyumlu olan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerle oluşturulur. Öğretmenler meslektaşlarını, okullarını,

mesleklerini ve öğrencilerini (yüksek öğretmen yakınlığı) severler ve akademik mükemmelliyet arayışındadırlar. Öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine inanırlar, bunun sonucu olarak da yüksek ancak ulaşılabilir hedefler koyarlar. Öğrenme ortamı ciddi ve düzenlidir, ayrıca öğrenciler sıkı çalışır ve akademik başarı sağlayan diğer arkadaşlarına saygı duyarlar (yüksek akademik vurgu). Yönetimsel davranışlar da sağlıklıdır; arkadaşça, saydam, eşitlikçi ve destekleyicidir. Bu yöneticiler, öğretmenlerden yapabileceklerinin en iyisini beklerler (yüksek mesleki liderlik). Yöneticiler, öğretmenlere işlerini yapmak için ihtiyaç duydukları kaynaklar sağlar (yüksek kaynak desteği), kendi yöneticileri üzerinde etki sahibidirler (yüksek yönetsel etki) ve öğretmenlerine yardımcı olmaya çalışırlar. Sağlıklı bir okul, yüksek bir kurumsal bütünlüğe sahiptir; öğretmenler dışarıdan gelen makul olmayan ve düşmanca baskılardan korunur (Lunenberg & Ornstein, 2013, s.69).

Sağlıksız okullar ise, zararlı dış güçlerden çabuk etkilenir. Öğretmenler ve yöneticiler, ailelerin ve grupların makul olmayan talepleriyle baş etmek durumundadırlar. Okul, toplumun kaprisleriyle mücadele eder. Yöneticiler liderlik yapmaz; az yönlendirme, öğretmenler için sınırlı ilgi ve destek vardır ve daha önemlisi üstlerinden hiç etkilenmezler. Öğretmenlerin morali düşüktür. Öğretmenler ne birbirleri hakkında ne de işleri hakkında iyi duygulara sahiptir; şüpheli ve savunmacı davranırlar. Akademik mükemmellik için baskı sınırlıdır; herkes basitçe ‘vakit geçirir’ (Hoy & Miskel, 2015, s.192).

Sağlıksız örgütlerde amaç, günü geçirmektir. Sağlıksız örgüt olarak nitelendirilebilecek bir okulda, öğretmen ve öğrenciler bireysel hareket etme eğilimindedirler; örgüt birlikteliği söz konusu değildir. Bu tip okullarda başarılar önemsizken, başarısızlıklar ise cezalandırılır. Öğretmenler, iş doyumunu yaşayamadıkları için okulda verimlilik düşer. Böylece okulda olumsuz bir okul iklimi egemen olur ve sorunlar geçici çözümlerle geçiştirilmeye çalışılır (Ardıç & Polatçı, 2007, s.148-149).

Sağlıksız veya hasta bir okul, yıkıcı dış baskıların saldırılarına karşı açıktır. Öğretmen ve yöneticiler makul olmayan veli talepleri yağmuruna tutulurlar ve okul, toplumun önemsiz istekleriyle mücadele etmek zorunda kalır (düşük kurumsal bütünlük). Okul etkili bir yöneticinin eksikliğini duymaktadır. Yönetici az sayıda yönerge veya plan sağlar, öğretmenleri sınırlı oranda cesaretlendirir (düşük mesleki liderlik) ve kendi yöneticileri üzerinde önemsiz denilebilecek düzeyde etkiye sahiptir (düşük etki). Öğretmenler meslektaşlarından ve mesleklerinden hoşlanmazlar; ilgisiz, şüpheli ve savunucu tavırlara sahiptirler (düşük öğretmen yakınlığı). İhtiyaç duyulduğunda öğretim materyalleri, kaynaklar ve destekleyici materyaller yoktur (düşük kaynak desteği). Akademik mükemmellik için minimum baskı vardır; ne öğretmenler ne de öğrenciler akademik yaşamı ciddiye almazlar ve esasında, akademik kaygıları olan öğrenciler arkadaşları tarafından hor görülür ve de öğretmenler tarafından tehdit olarak algılanır (düşük akademik vurgu) (Lunenberg & Ornstein, 2013, s.69).

Araştırmanın Demografik Değişkenlerinin Örgüt Sağlığı Bağlamında Değerlendirilmesi

Araştırmanın demografik değişkenlerinin (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okulundaki kıdem, sivil toplum kuruluşu üyeliği [vakıflar, dernekler, sendikalar], okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi) örgüt sağlığı bağlamında değerlendirilmesine ilişkin araştırma ve açıklamalar şunlardır:

➤ *Cinsiyet:* Brasco (1992), Akbaba (1997), Akıl (2005), Gürkan (2006), Özdemir (2006) ile Polatçı, Ardiç ve Kaya (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, katılımcıların okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Fakat Karakuş (2008), Kısa (2011), Recepoğlu (2011) ve Tan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, katılımcıların okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

➤ *Yaş:* Kısa (2011) ve Receptoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, katılımcıların okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Receptoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada; ileri yaş grubunda olan öğretmenlerin, alt yaş gruplarında bulunan katılımcılara göre okullardaki örgüt sağlığı düzeyini daha yüksek olarak algıladıkları belirlenmiştir. Akıl (2005) ve Kısa (2011) tarafından yapılan araştırmada, alt yaş grubunda olan katılımcılar, ileri yaş gruplarında bulunan katılımcılara göre okullardaki örgüt sağlığı düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Bakcak (2017) tarafından yapılan araştırmada da, öğretim elemanlarının örgüt sağlığına ilişkin algıları, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

➤ *Öğrenim durumu:* Gürkan (2006) ve Tan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, katılımcıların okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tan (2017) tarafından yapılan araştırmada, lisans mezunu katılımcıların, lisansüstü mezunu katılımcılara göre okullardaki örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat Receptoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

➤ *Kıdem:* Karakuş (2008), Receptoğlu (2011) ve Tan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, katılımcıların okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Karakuş (2008) ve Receptoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, alt kıdem grubundaki katılımcıların, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının daha üst kıdem grubundaki katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Fakat Brasco (1992), Akbaba (1997) ile Polatçı vd. (2008) tarafından yapılan araştırmalarda, katılımcıların okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

- *Sivil toplum kuruluşu üyeliği:* Okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıya dönük olarak, STK üyeliği değişkenine göre birtakım farklılıkların ortaya çıkabileceği ifade edilebilir.
- *Sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi:* Okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıya dönük olarak, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre birtakım farklılıkların ortaya çıkabileceği ifade edilebilir.

Sosyal Sermaye ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Coleman (1988) tarafından yapılan araştırmada; hem ailedeki sosyal sermaye hem de ailenin dışındaki okul çevresinde bulunan yetişkin toplumdaki sosyal sermayenin, okulun bırakılması ihtimalini azaltmada önemli bir değer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal sermaye kavramının açıklanmasında üç olgu tanımlanmıştır. Bunlar; sosyal yapının bilgi-akış kabiliyeti, sosyal çevrenin güvenilirliğine bağlı olan sorumluluklar-beklentiler ve yaptırımların eşlik ettiği normlardır. Sermayenin diğer türlerinden onu farklılaştıran ve sosyal sermayenin pek çok biçiminin paylaşılan bir özelliği, halka iyi görünüşüdür. Aktör veya aktörlerin sosyal sermaye oluşturmada normalde onun yararlarının sadece küçük bir kısmını yakaladığı ve gerçekte sosyal sermayenin yetersiz yatırımlar için liderlik edeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Watson ve Papamarcos (2002) tarafından yapılan araştırmada; örgütlerdeki sosyal sermayenin konumunu, kişiler arası ilişkilerde bir rol oynadığını ileri süren kabul edilmiş doktrinlere karşı olan ayrıntılar incelenerek ve bu kuramsal yapı, önemli tıbbi hizmet işletmelerinden profesyonel satıcılar örneklem alınarak test edilmiştir. Çalışmada güven ve iletişimin, çalışanların örgütsel yükümlülükleri üzerinde anlamlı bir şekilde doğrudan ve dolaylı etkilere sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Dijkstra, Veenstra ve Peschar (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda; eğitimsel başarı ile sosyal sermayeye sahip olma arasında orta düzeyde bir ilişkinin tespit edilmesine rağmen, sosyal sermaye ile öğrencilerde görülen disiplin sorunlarının düzeyi

arasında daha güçlü bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler arasında yakın sosyal ilişkilerin, dil puanları ile daha yüksek derecede ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Goddard (2003) tarafından yapılan araştırmada; öğrenci başarısını artırmak amacıyla öğrencilere okul çıkışında ya da tüm yaz boyunca ilgi gösterme, samimiyet kurma, acil ihtiyaçlarını karşılama, kişisel ilgi ve katılım yoğunluğu sağlama girişimlerini yerine getirecek teşvik okulları gerektiği bulgusuna varılmıştır. Bu araştırmada sosyal sermaye ile akademik başarı arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okullarda düşük olan sosyal sermaye düzeyinin, güven ve destekleyici ilişkiler ile artırılabilceği de sonuçlar arasındadır.

Horvat, Weininger ve Lareau (2003) tarafından yapılan araştırmada; ailelerin kendi içerisinde ve birbirleri arasında sahip oldukları ilişki ile kurdukları sosyal ağların nitelik ve nicelik bakımından, eğitimsel başarı üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Orta sınıfta bulunan ailelerin, işçi sınıfındaki ailelere oranla sahip oldukları sosyal ağları, okul ile ilişkilerde daha etkili kullandıkları ve söz konusu sosyal ağları kolektif davranışlara dönüştürmede daha etkin oldukları sonucuna varılmıştır.

Plagens (2003) tarafından yapılan araştırmada; sosyal ilişkiler ve etkileşimin, bireyler ve gruplar arasında işbirliğini geliştirerek verimliliği artırdığı düşüncesinden yola çıkılarak, sosyal sermaye düzeyinin yüksek oluşunun okul başarısını artıracağı ileri sürülmektedir. Ayrıca araştırmada okul ve okul toplumunda sosyal sermayenin yüksek olmasının okul başarısını artırdığı, devamsızlık ve okuldan ayrılma oranlarını düşürdüğü bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada, sosyal ilişkiler konusundaki iddiaları desteklemek için yerel delillerin mevcut olması durumunda, toplumsal ilerleme adına hükümetlerin fonlandırma programlarını yeniden ele almalarının gerekliliği vurgulanmıştır.

Erdoğan (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre; Türk gençliğinin sosyal ve özellikle de siyasal katılımlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin ise, gençlerin “güven” algılarının %5 düzeyinde kalarak çok düşük bir değer

gösterdiği'dir. Diğer bir sonuç ise, sosyal sermaye eksikliği adı verilen olgunun gençleri siyasi veya sivil herhangi bir katılımdan alıkoyduğu, bu sebeple Türk gençliğinin katılım sorununu aşabilmek için gençlerin sosyal sermaye düzeylerinin yükseltilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Kuşçu (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda; çalışanların sosyo-demografik özellikleri ile psiko-sosyal iyilik halleri arasında yakın ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bu ilişki özellikle, depresyon düzeyleri ile meslek grubu ve çalışma saatleri arasında gözlenmiştir. Komşuluk ilişkisi gibi informal destek ağı ile sosyal sermaye, sivil toplum katılımı ile sosyal destek ve sosyal sermaye ile hem bedensel sağlık hem de ruhsal sağlık değerlendirmesi arasında yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Aynı şekilde tüm psiko-sosyal ölçütler ile sosyal sermaye arasındaki bağlantının benzer devamlılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada sosyal sermayenin çalışanların fiziksel ve psiko-sosyal iyilik hali için önemli bir sağlık değişkeni olabileceği bulgusuna ulaşılmıştır.

Leana ve Pil (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda; hem dâhili sosyal sermayenin (öğretmenler arası ilişkiler), hem de harici sosyal sermayenin (yöneticiler ve kurumsal paydaşlar arasındaki ilişkiler) matematik ve okumadaki öğrenci başarısını etkilediği görülmüştür. Sosyal sermaye ve performans arasında nedensel bir ilişki bağlamını destekleyen bu etkilerin, zamanla okumada başarı elde edilmesini sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada sosyal sermayenin, matematikte öğrenci başarısına etkisi ile öğretmenlerce sunulan dersin kalitesi arasında bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Anderson (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda; okuldaki öğretmenler arasında, öğrenci öğretmen arasında ve sınıftaki öğrenciler arasındaki sosyal sermayenin öğrenme başarısına ve yükselme ihtimaline önemli derecede katkı sağladığı görülmüştür. Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuç, öğrenciler arasındaki sosyal sermayenin, en az öğretmenler arasındaki sosyal sermaye kadar önemli olduğu; çocukların birbirlerinden ve sosyal ağlardan öğrendiği görülmüştür. Okuma ve matematik puanı sonuçları ile başarı için öğretmenler üzerindeki mevcut baskının, öğretmenleri 'sınava yönelik öğretmeye'

ittiği ve sınıf çevresi içinde sosyal sermaye oluşturmak için zaman harcamanın, daha yüksek dil ve matematik test puanları ile ilgili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Devamoğlu (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda; Türkiye’ de sosyal sermaye stokunun genel olarak düşük olduğu görülmüştür. Toplumsal normlar, yurttaş katılımı, toplumsal ağlar çerçevesinde sosyal sermaye birikiminin artırılması demokratik değerlerin ve toplumsal işbirliğinin oluşturulmasında önemlidir. Bu noktada, Türkiye’ de var olan eksikliğin giderilebilmesi; toplumsal ağların ve sivil toplum kuruluşlarının yaygınlaştırılması ile faaliyet alanlarının geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Gönüllü işbirliğine dayalı kuruluşların yaygınlık kazanması yoluyla bireylerin bir araya gelerek kolektif eylem sorununu aşmaları sağlanabilir. Bu çerçevede sosyal sermaye teorisinin, Türkiye’ de daha geniş çalışmaların önünü açacak bir yaklaşım olarak önem taşıdığı sonucuna varılmıştır.

Ekinci (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda; okullarda sosyal sermayeyi belirlemeye yönelik boyutlarda genel olarak “örgütsel bağlılık, iletişim-sosyal etkileşim, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım ile güven” boyutlarında öğretmen görüşlerinin ‘ara sıra’, “farklılıklara tolerans ve normları paylaşım” boyutunda ise ‘çoğu zaman’ düzeyinde olduğu görülmüştür. Okullarda sosyal sermaye düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ise cinsiyet, kıdem ve bulunduğu okuldaki çalışma süresi değişkenlerinde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna varılmıştır. Okullarda sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılamada erkeklerin “örgütsel bağlılık” düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilirken; kıdem değişkeni bakımından, sosyal sermayenin tüm boyutlarında kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin, okullarda sosyal sermaye düzeyine ilişkin görüşlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bulunduğu okuldaki çalışma süresi arttıkça sosyal sermaye düzeyine ilişkin algının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sosyal sermayenin sadece “örgütsel bağlılık” boyutunun, okulların ÖSS’ deki başarı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Pastoriza, Arino ve Ricart (2008) tarafından yapılan araştırmada; yönetimsel davranışın, güdüsel ve etik gelişim kadar çalışanların iyiliği için doğru ilgiye dayalı olduğu ve özellikle örgütteki sosyal sermayenin oluşumunda önemli olabileceği ileri sürülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, yönetici davranışlarının  prensibe dayalı olması gerekmektedir. Bunlar arasında; örnek alınacak davranışları izlemek, diğer kişilerle çalışmalarının sonuçlarını değerlendirmek için çalışanlara yardım etmek ve çalışanların güvenine ihanet etmemek yer almaktadır. Yöneticiler bu prensiplere uyduğunda, süreci kolaylaştırabileceklerdir. Ayrıca rgtteki sosyal sermaye, üyelerin etik ve güdüsel gelişiminden etkilenmektedir.

Çalışkan ve Meçik (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda; işsiz eğitimli gençlerin artmış olduğu ve buna bağlı olarak gençlerin bir kısmının, işsiz kalmalarını içinde yaşadıkları toplumsal düzenin bir sonucu olarak kabul ettikleri gözlenmiştir. Ayrıca işsizlik sonucu gençler maddi, manevi ve psikolojik baskıyla toplumsal düzeni kökten değiştirmeyi vadeden bir kısım radikal hareketlerin parçası haline gelebilmektedir. Bir toplumda eğitim seviyesinin yükselmesi sosyal sermayeyi olumlu etkilemektedir. Sosyal sermayenin yükselmesi ise, bireylerin topluma, toplumun değerlerine ve hukuk sistemine uyma oranlarının artmasını, suç oranlarının azalmasını ve radikal hareketlerin g kaybetmesini sağlamaktadır. Sosyal sermayenin sağlayacağı bu olumlu gelişmeler, radikal eğilimlerin etkisini azaltarak toplumsal barış için önemli katkılar sağlamaktadır. Bir diğer sonuç ise, Türk eğitim sisteminde sosyal sermayenin oluşumu açısından var olan olumsuz bir durum, eğitim sisteminin sınav maratonuna dönüşmüş olmasıdır. Öğrenciler, zorlu sınav maratonunda; arkadaşlarıyla oynama, piknik, maa gitme, sinema, tiyatro, akraba ya da komşuluk ziyaretlerine katılma gibi sosyal bağlarını güçlendirecek aktivitelerden uzaklaşmak zorunda kalmıştır. Bu sebeple eğitim sisteminin, toplumsallaştırma ve sosyal sermayenin oluşumundaki katkısı dikkate alınarak yeniden yapılandırılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Ekinci ve Karakuş (2011) tarafından yapılan araştırmada; okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının, okulun sosyal sermaye düzeyini etkilediği belirlenmiştir. Cinsiyete göre kadın öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarını daha olumlu bir şekilde değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin okuldaki çalışma süreleri, sosyal sermayenin “bağlılık ve tolerans” boyutlarını anlamlı bir şekilde yordamıştır.

Güngör (2011) tarafından yapılan araştırmada; okulların dezavantajlı olup olmama durumu, belirlenen okulun bulunduğu yerleşim yeri nüfusu, yerli olup olmama durumu, gelir durumu, öğrenci ailelerinin çoğunluğunun ikamet yeri ve engellilik değişkenleri açısından sosyal sermaye düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, nüfusu 20.000’ in altında olan okulların, köy okullarının, ailelerin çoğunluğunun yerli ve yoksul, öğrencilerin çoğunluğunun engelli olduğu okulların sosyal sermaye düzeyleri daha yüksek bulunmuştur.

Iyengar (2011) tarafından yapılan araştırmada; sosyal sermayenin hem olumlu hem de olumsuz yönleri belirlenerek vurgulanmıştır. Sosyal sermaye ağırlıklı olarak hane geliri, yetişkin okuryazarlığı, dini bağlılıklar ile açıklanabilir. Kadınların yardım gruplarına katılmalarını güçlendirme gerekliliği olduğu, kast yapısı ve dini faktörlerin sosyal sermayenin değişimini açıklayan faktörler olduğu, sosyal sermayenin karşılıklı güven unsurunun kast sistemindeki bağlılığın bir fonksiyonu olduğu sonuçlarına varılmıştır. Örneğin; bireylerin kendi kast grubundaki insanlara daha fazla güvendiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Kim (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda; mahalle okullarında, mahalle okulu olmayan okullara göre daha fazla öğrenci okula yürüyerek gelmektedir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, sosyal sermaye düzeyi açısından mahalle okulları ile mahalle okulu olmayan okullar arasında önemli bir fark yoktur.

Minckler (2011) tarafından yapılan araştırmada; bu çalışma için geliştirilen “Öğretmen sosyal sermaye sistemi modeli”, oldukça güçlü ve olumlu ilişkiler için önemli bir destek

sağlamıştır. Liderlik ile öğretmenler arasında geliştirilen sosyal sermaye arasındaki genel ilişki büyüklüğü önemli ve pozitif bulunmuştur. Sosyal sermaye düzeyi düşük okulların akademik başarıları ile yüksek olanların akademik başarıları arasında önemli farkların olduğu sonucuna varılmıştır.

Toprak ve Bozgeyikli (2011) tarafından yapılan araştırmada; öğretmen adaylarının zorlanma algılarının onları işbirliği ve dayanışmaya teşvik ettiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretim üyeleriyle ilişkiler, öğrencilerle ilişkiler ve fakültenin olumlu etkisiyle sağlanan destek algısının da öğretmen adaylarına güven temeline dayalı ilişkiler kurarak sosyal sermaye birikimi sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Şahin ve Ada (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda; okullardaki sosyal sermaye düzeyleriyle ilgili olarak ‘okul türü, cinsiyet, eğitim düzeyi ve yönetici şekli’ değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmuşken, ‘okul büyüklüğü ve çalışma yılı-kıdemi’ değişkenlerinde anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. ‘Okul türü’ değişkenine göre, okullarda sosyal sermaye; ilköğretim yöneticilerine göre iyi ve ortaöğretim yöneticilerine göre ise orta düzeydedir. ‘Cinsiyet’ değişkenine göre, okullardaki sosyal sermayeyi; erkek yöneticiler iyi ve bayan yöneticiler ise orta ve daha alt seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. ‘Eğitim düzeyi’ değişkenine göre, okullardaki sosyal sermayeyi; lisans mezunu yöneticiler iyi ve lisansüstü mezunu yöneticiler ise orta düzeyde olduğunu düşünmüşlerdir. ‘Yönetici şekli’ değişkenine göre ise, okullardaki sosyal sermayeyi; okul müdürleri iyi ve müdür yardımcıları ise orta seviyede görmüşlerdir.

Durkan Şimşek (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda; ilkokul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyi, öğretmenlerin cinsiyet ve branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterirken, görev yaptıkları okul türü ve kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ayrıca öğretmenlerin iş doyumu beklenti düzeyleri yüksek iken, beklentilerin gerçekleşme düzeyleri ise orta olarak tespit edilmiştir. Okulların sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin iş doyumu düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif

ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar; okullarda sosyal sermaye düzeyi arttıkça, öğretmenlerin iş doyumu düzeyinin de artabileceğini göstermiştir.

Karadal, Rençber ve Saygın (2014) tarafından yapılan araştırmada; katılımcıların sosyal sermayeleri ile beşeri sermayeleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca araştırmada; beşeri sermayenin, çalışanların işletmedeki deneyimlerine göre arttığı tespit edilmiştir.

Namalır (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin görüşlerine göre sosyal sermayenin ilkokullarda kullanılma düzeyinin yüksek olduğu, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ise orta seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. İlkokullarda sosyal sermayenin unsurlar bazında, cinsiyet değişkenine göre; okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve erkek yöneticilerin sosyal sermayenin ilkokullarda daha yeterli düzeyde olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, sosyal ağlar unsuru hariç, anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Eğitim düzeyi değişkenine göre; hem okul yöneticileri hem de sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Statü değişkenine göre; okul yöneticilerinin görüşleri arasında, sosyal ağlar unsuru hariç, anlamlı bir farklılığın olduğu ve okul müdürlerinin müdür yardımcılara göre güven, norm ve değerler, ilgi, etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet unsurlarının kullanılma düzeyinin daha yüksek seviyede olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre ise, okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Kahraman ve Summak (2016) tarafından yapılan araştırma sonucunda; “Sosyal sermaye geliştirme programı” katılımcılarının örgütsel bağlılık, güven, iletişim ve sosyal etkileşim, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım boyutlarında gelişme gösterdikleri gözlenmiştir. Bu araştırmayla sosyal sermayenin geliştirilebilir olduğu, yapılan etkinliklerle sosyal sermaye düzeyinin artırılabilirdiği, okul çalışanlarının etkinlik ve

verimliliğini artırmada, kurumsal katkılarını geliştirmede ve örgütsel amaçlara ulaşmada kolaylaştırıcı bir araç olarak etkili olabileceği bulgularına ulaşılmıştır.

Günkör ve Özdemir (2017) tarafından yapılan araştırmada; meslek, güven düzeyi ve eğitim seviyesi arasında güçlü bir ilişki olduğu, eğitim kültürü ve eğitsel faktörlerin sosyal ağlara katılıma, güven kavramına ve sivil katılıma olumlu etkisi olduğu, eğitimin beşeri kalkınmaya etkisi ile güven ve sosyal refah ortamına katkıda bulunduğu, eğitim ortamı, eğitsel faaliyetler, müfredat ve pedagoji başta olmak üzere tüm eğitsel faktörlerin sosyal sermaye oluşumunu etkilediği sonuçlarına varılmıştır. Araştırma sonucunda, eğitim ve sosyal sermaye arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

İpek (2018) tarafından yapılan araştırmada; amaç, eğitim kurumlarında görev yapan müzik öğretmenlerinin algıladıkları sosyal sermaye düzeyi ile iş doyumları arasındaki ilişkileri ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre, müzik öğretmenlerinin sosyal sermaye algıları ile iş doyumları düzeyleri arasında pozitif, anlamlı düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcılar tarafından branşların bilgi paylaşımlarının ve zümreler arası iletişimin artırılması, adalet, güven, aidiyet duygularının sosyal ortamlar ve etkinliklerle desteklenmesi ile fiziksel olanakların artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Yawson (2018) tarafından yapılan araştırmada; temel amaç, bir yükseköğretim kurumunda çalışmakta olan bölüm başkanlarının liderlik pozisyonunda üstlendikleri roller ve işlevleri anlamak, tanımlamak ile sosyal sermayenin liderliklerinde nasıl ortaya çıktığını analiz etmektir. Araştırma sonuçları, bölüm başkanlarının müzakere ve katılımcı liderliğe dayalı bir üniversite yönetim kültürüne başvurdıklarını ve fakülte özerkliğine öncelik verildiğini ortaya koymaktadır. Bölüm başkanları, karşılıklı güven ve saygı ile benzer perspektiflerde ortaklaşmaların, üst yönetim kademelerindeki informel sosyal ağların görevlerini yerine getirmedeki katkısının yanında, bölüm içerisinde önemli birer sosyal sermaye formu olduğunu belirtmişlerdir.

Örgüt Sağlığı ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Allison (1992) tarafından yapılan araştırmada; öğrenci başarısı ile örgüt sağlığının örgütsel bütünlük ve okul müdürünün etkisi boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel bütünlüğün, okulun çevre baskılarına karşı korumasız olmadığı ve bununla birlikte zaman ve çevreden ilgi gördüğünde korumanın sağlanabileceği, okul müdürünün etkisinin ise müdürlerin üstlerini ikna etme ve etkileme yetenekleri ile sağlanabileceği vurgulanmıştır.

Ash (1992) tarafından yapılan araştırma sonucunda; öğretmenlerin yenilik algılarının örgüt sağlığı ile ilişkisi bazı boyutlarda yüksek, bazılarında ise düşük çıkmıştır. Araştırma bulguları; akademik vurgunun arttığında yenilik hakkında öğretmenlerin önceki ilgilerinin azaldığını, inisiyatif yapısının yükseldiğinde ise yenilik hakkında öğretmenlerin sonraki ilgilerinin attığını ortaya koymuştur.

Brasco (1992) tarafından yapılan araştırma sonucunda; sağlıklı okullarda, öğretmen yetkilendirmesinin az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca örgüt sağlığının özellikleri ile öğretmen yetkilendirme özellikleri arasında ‘kısmen’ düzeyinde bir ilişki bulunduğu ve öğretmenlerin kıdem, cinsiyet, okuldaki hizmet süresi ve eğitim birikimleri ile öğretmen yetkilendirme faktörleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Hoy ve Woolfolk (1993) tarafından yapılan araştırmada; sağlıklı okul ikliminin, öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini etkileyebilecekleri inancının gelişmesini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, kişisel öğretme yeterliğinin yüksek moral ile ilişkisi tespit edilmemiştir. Örgütsel bütünlük ve öğretmen morali, genel öğretme yeterliliği duygusunu kestirmede etkili olmuştur. Sonuçlar, kişisel ve genel öğretme yeterlik yapısının birbirinden bağımsız olduğunu göstermiştir. Kişisel öğretme yeterliği duygusunu oluşturmada, öğretmenlerin kendilerine ilişkin görüşlerinin, bulundukları okula ilişkin algıları kadar etkili olduğu tespit edilmiştir. Yeterlik ve örgüt iklimi arasındaki ilişki karşılıklıdır; iklim yeterlik duygusunu, yeterlik ise iklim algısını

etkilemiştir. Örgütsel yaşamın iki yönü olan müdür etkisi ve akademik vurgunun, kişisel öğretme yeterliğinin kestirilmesinde önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaba (1997) tarafından yapılan araştırma sonuçları; genel liselerin örgüt sağlığı puanlarının, anadolu liseleri, meslek liseleri ve anadolu meslek liselerinin örgüt sağlığı puanlarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, okulların örgütsel sağlığına ait öğretmen ve müdür görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, iç ve dış etkileşim ile örgütsel ürünler hakkında öğretmen ve müdür görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Örgütsel kimlik ile ilgili öğretmen ve müdür görüşleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Uras (1998) tarafından yapılan araştırma sonuçları; öğretmenlerin örgüt sağlığı boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Okul türleri arasında sağlık boyutlarına ilişkin öğretmen algı ortalamaları birbirine yakın ve orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuca göre okullarda yaşanan sorunlar okul türlerine göre farklılık göstermemektedir. Ayrıca, örgüt sağlığının öngördüğü davranışların okullarda yeterli düzeyde bulunmadığı belirlenmiştir.

Tsui ve Cheng (1999) tarafından yapılan araştırma sonucunda; saygı, moral ve kurumsal bütünlük gibi üç örgüt sağlığı faktörünün ‘statü, medeni durum ve okuldaki çalışma süresi’ gibi öğretmenlerin kişisel özellikleriyle arasındaki etkileşiminin öğretmen adanmışlığıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu durum, okulun örgütsel sağlığı ile öğretmen adanmışlığı arasındaki ilişkinin öğretmenin niteliklerine bağlı olduğu savını desteklemiştir.

Smith (2002) tarafından yapılan araştırma sonucunda; matematikte öğrenci yeterliği ile okul sağlığı arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, sağlıklı okul iklimini geliştirmede öğrenci başarısının desteklenmesi önerilmiştir.

Korkmaz (2005) tarafından yapılan araştırmada; farklı sosyo-ekonomik bölgelerde yer alan okulların örgütsel sağlığı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmaya göre; kurumsal bütünlüğün okul sağlığının bir parçası olduğu halde, öğrenci başarısını artıran okul sağlığının bir parçası olmadığı tespit edilmiştir.

Gürkan (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda; öğrenim durumuna göre, akademik öneme ilişkin algıların farklılaştığı ve eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin algılarının daha olumlu olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Görev değişkenine göre, akademik öneme ilişkin algıların farklılaştığı, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri okulun akademik önem boyutunu daha olumlu algılarken, branş öğretmenlerinin algıları ‘kısmen’ düzeyinde daha olumsuzdur. Ayrıca okulun akademik etkinliklere verdiği önem, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenleri tarafından yeterli bulunurken, branş öğretmenleri tarafından yetersiz bulunmuştur.

Çoban (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda; resmi ve özel ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt sağlığını algılama düzeyleri olumlu bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerin takım ruhu, etkili iletişim, topluma uyum ve örgütsel ürün boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir; fakat işbirliği, etki dağılımı, örgütsel liderlik, çatışma ve örgütsel kimlik boyutlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Resmi okullarda çalışan yöneticilerin eğitim ile ilgili karar almada öğretmenler ile yetki paylaşma durumlarının, öğretmenleri dış baskılara karşı koruma bakımından, özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan araştırma sonucunda; okulun örgütsel sağlığının kurumsal bütünlük alt boyutunun en güçlü yordayıcısı olarak okul yöneticilerinin laissez-faire ve dönüşümcü liderlik özelliklerinden idealleştirilmiş etki (davranış); inisiyatif yapısının en güçlü yordayıcısı olarak telkinle güdüleme, entelektüel uyarım ve koşullu ödül; saygı alt boyutunun en güçlü yordayıcısı olarak idealleştirilmiş etki (atfedilen), koşullu ödül ve laissez-faire; okul yöneticisinin etkisi alt boyutunun en güçlü yordayıcısı olarak telkinle güdüleme, idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve istisnalarla yönetim (aktif); kaynak desteği alt boyutunun en güçlü yordayıcısı olarak bireysel destek ve

idealleştirilmiş etki (atfedilen); moral alt boyutunun en güçlü yordayıcısı olarak bireysel destek, idealleştirilmiş etki (atfedilen) ve laissez-faire; akademik önem alt boyutunun en güçlü yordayıcısı olarak ise bireysel destek ve laissez-faire liderlik özellikleri olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Gül (2007) tarafından yapılan araştırma; sağlık personeli üzerinde iş stresi, örgüt sağlığı ve performans arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, örgüt sağlığı ile iş stresi arasında negatif bir ilişki bulunmuş; performans ve stres arasında ise herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Korkmaz (2007) tarafından yapılan araştırma; okulların örgütsel sağlığındaki farklılıkların ne kadarının müdürlerin liderlik stilleri ve öğretmenlerin iş doyumu ile ilişkilendirilebileceğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ‘öğretmenlerin iş doyumu’, müdürlerin liderlik biçimleri ile okulun örgüt sağlığı arasında arabulucu bir değişkendir. Yani örgütlerde dönüşümsel liderliğin benimsenmesi, çalışanların iş doyumunu yükseltmekte; bu durum da örgüt sağlığının artmasını sağlamaktadır.

Buluç (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda; örgütsel vatandaşlığın, örgütsel sağlığın en fazla oranda akademik önem boyutu ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmada, okulda örgüt sağlığı derecesinin yüksek olmasının öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş (2008) tarafından yapılan araştırma sonucunda; ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin, örgüt sağlığıyla ilgili çok olumlu bir düşünceye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örgüt sağlığı konusunda edindikleri temel algı, okulun örgütsel amaçlarına odaklanmada ortaya çıkmakla birlikte, örgüt sağlığının diğer boyutları konusunda düşük düzeyde bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Polatçı vd. (2008) tarafından yapılan araştırmaya göre; örgüt sağlığının algılanma düzeyi, ‘çalışma süresi, akademik unvan, cinsiyet’ değişkenlerine göre farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçları, yüksekokulların “örgütsel bütünlük, örgüt yöneticisinin etkisi,

moral” boyutlarında yüksek düzeyde; “iş önemi” konusunda ise düşük düzeyde sağlıklı olduklarını ortaya koymuştur.

Köseoğlu ve Karayormuk (2009) tarafından yapılan araştırma; ‘örgüt sağlığı’nın ne anlama geldiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan yöneticilerin örgüt sağlığı kavramını sadece birey ya da performans odaklı olarak algılamak yerine, hem birey hem de performans odaklı bir biçimde algılama eğiliminde oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan 825 yöneticiden yalnız 163’ ünün örgüt sağlığı kavramını duymuş oldukları tespit edilmiştir.

Sezgin (2009) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenin uyum bağlılığının hem özdeşleşme hem de içselleştirme boyutları ile negatif bir şekilde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Okul sağlığının üç boyutu, ‘kurumsal bütünlük, temel mesleki liderlik ve moral’, uyuma dayalı öğretmen bağlılığını olumsuz yordamıştır. Bununla birlikte, öğretmenin içselleştirme bağlılığı, örgütsel sağlığın sağlık boyutu ile pozitif bir şekilde ilişkili bulunmuştur. Sadece profesyonel liderlik, özdeşleşme bağlılığını yordamada önemli bir okul sağlığı boyutu olarak bulunmuştur. Okul sağlığının diğer iki boyutu, ‘akademik önem ve kaynak desteği’, bağlılık faktörlerinin önemli yordayıcıları olarak tespit edilmemiştir.

Türker (2010) tarafından yapılan araştırma sonucunda; ilköğretim okullarının sağlık düzeylerine ilişkin hem öğretmen hem de yönetici görüşleri “örgütsel liderlik, örgütsel kimlik, çevresel etkileşim, örgütsel bütünlük ve örgütsel ürün” boyutlarında yüksek çıkmakla birlikte, yönetici görüşleri lehine anlamlı bir farklılık da bulunmuştur; yani yöneticiler okulların örgüt sağlığı düzeyini, öğretmenlere göre daha yüksek olarak algılamışlardır. İlköğretim okulu yönetici ve öğretmen görüşlerine göre, örgütsel etkililik ile örgüt sağlığı arasındaki tüm ilişkilerin anlamlı ve pozitif yönlü olması; örgütsel etkililiğin, örgüt sağlığının çok önemli bir yordayıcısı olduğu sonucunu ortaya koymuştur.

Özdemir ve Recepoğlu (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçları; okul müdürlerinin mizah tarzları ile ortaöğretim okullarının örgütsel sağlığı arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Üretici tarzı olan okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgüt sağlığı puanları en yüksek düzeyde, mizahî olmayan tarzı olan okul müdürleriyle çalışan öğretmenlerin örgüt sağlığı puanları ise en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Sonuçlar, okul müdürlerinin mizah tarzlarının okulların örgütsel sağlığını belirlemede önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçları; ilköğretim okullarında görev kültürünün baskın olduğunu ortaya koymuştur. Okul kültürünün bürokratik kültür ile destek kültürü boyutları arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Okul kültürünün destek, bürokratik ve görev boyutları okul sağlığının akademik önem boyutunu pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Okul kültürünün destek ve başarı boyutlarının, okul sağlığının mesleki liderlik ve kaynak desteği boyutları ile pozitif bir şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Destek kültürü, öğretmen moralinin tek anlamlı yordayıcısı olarak tespit edilmiştir.

Ordu ve Tanrıöğen (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda; örgüt yapısı ile ilgili karmaşıklık ve formalleşme özellikleri örgüt sağlığı ile pozitif yönde, merkezileşme ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin okullarındaki karmaşıklık ve formalleşme özelliklerine ilişkin algılarının, okullarını sağlıklı veya sağlıklı olmayan olarak algılamalarında etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Recepoğlu ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırma sonucunda; öğretim liderliği ve örgüt sağlığı ile ilgili değişkenler arası yüksek düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin varlığı tespit edilmiştir. Araştırmanın diğer bir sonucu ise, okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışlarının bütün boyutlarda örgütsel sağlığın anlamlı bir yordayıcısı olduğudur.

Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları; bağımsız değişken olan örgüt sağlığı ölçeğinin alt boyutlarının tamamının, iş motivasyonunun alt boyutları ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler içerisinde olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca,

örgüt sağlığının öğretmenlerin motivasyonunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ertuş ve Töre (2016) tarafından yapılan araştırmada; örgüt içi iletişim becerileri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın öncelikli amaçlarına ek olarak demografik değişkenlere göre, örgüt sağlığı ile örgüt içi iletişim becerileri arasında anlamlı farklılıkların olup olmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, örgüt içi iletişim becerilerinin yeterli düzeyde olmasının, örgüt sağlığını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Kemer ve Aslan (2017) tarafından yapılan araştırmada; araştırmaya katılan işgörenlerin örgütsel adalet, örgüt sağlığı ve örgütsel özdeşleşmeye ilişkin görüşlerinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. Örgütsel adaletin örgüt sağlığına etkisinde, örgütsel özdeşleşmenin rolünü inceleyen araştırmada; örgütsel adaletin, örgüt sağlığı ve örgütsel özdeşleşme üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir. İşgörenlerin örgütsel adalet algıları ile örgütsel özdeşleşmeleri arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuşken; örgütsel özdeşleşmenin, örgüt sağlığı ile daha yüksek bir şekilde ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Uğur (2017) tarafından yapılan araştırmada; öğretmen ve yöneticilerin örgüt sağlığı ölçeği alt boyutları incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre örgütsel bütünlük, çevresel etkileşim, örgütsel kimlik ve örgütsel ürün alt boyutlarında kadın eğitimcilerin lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örgüt sağlığının alt boyutları mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde ise, sadece örgütsel bütünlük alt boyutunun anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okulun sosyal sermayesi ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik betimsel nitelikte ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel araştırma türünün en yaygın çeşitlerinden biri, korelasyonel araştırma yöntemidir. İlişkisel tarama, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2010, s.81). Bu amaçla, öğretmen algılarına göre okulun sosyal sermayesi ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara' nın sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi farklı olan üç ilçesinde yer alan okullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Belirlenen ilçeler; Çankaya, Etimesgut ve Sincan' dır. Bu ilçelerden Çankaya ilçesi, sosyo-ekonomik düzeyi en yüksek; Sincan ilçesi ise, en düşük sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Sosyo-ekonomik

düzeyin tespitinde; Demir (2017, s.34-38) tarafından Ankara Kalkınma Ajansı, Türkiye İstatistik Kurumu gibi kurum ve kuruluş verilerinden de yararlanılarak hazırlanan çalışmada yer alan Ankara’ daki tüm ilçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması ve endeks değerleri temel alınmıştır. Öğretmenlerin tüm merkez ilçelere ve sosyo-ekonomik düzeye göre seçilmiş ilçelere göre dağılımına Tablo 5 ve Tablo 6’ da yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Tüm Merkez İlçelere Göre Dağılımı

Sosyo-ekonomik düzey	İlçe	Öğretmen Sayısı
Üst	Çankaya	1952
	Altındağ	1458
	Yenimahalle	1742
Orta	Etimesgut	1441
	Gölbaşı	454
	Keçiören	2577
Alt	Sincan	1636
	Mamak	1874
	Pursaklar	446
Toplam		13580

Tablo 5’ te öğretmenlerin tüm merkez ilçelere göre dağılımları sunulmuştur. Tablo incelendiğinde, sosyo- ekonomik olarak üst düzey Çankaya, Altındağ ve Yenimahalle; orta düzey olarak Etimesgut, Gölbaşı ve Keçiören; alt sosyo-ekonomik düzey olarak ise Sincan, Mamak ve Pursaklar ilçeleridir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Seçilmiş İlçelere Göre Dağılımı

Sosyo-ekonomik düzey	İlçe	Öğretmen Sayısı
Üst	Çankaya	1952
Orta	Etimesgut	1441
Alt	Sincan	1636
Toplam		5029

Tablo 6’ da öğretmenlerin seçilmiş ilçelere göre dağılımı sunulmuştur. Sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması ve endeksi dikkate alınarak; seçilen ilçelerin, yer aldıkları düzeyi temsil gücü yüksek olmaları açısından, her düzeyi temsilen düzeylerdeki ilk sırada yer alan ilçeler evrene dâhil edilmiştir. Buna göre; üst sosyo-ekonomik düzey olarak Çankaya, orta sosyo-ekonomik düzey olarak Etimesgut ve alt sosyo-ekonomik düzey olarak ise Sincan ilçesi belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 2016-2017 Öğretim Yılı Eğitim İstatistikleri’ ne göre seçilmiş ilçelerde toplam 158 ilkokulda görev yapan öğretmen sayısı toplam 5029’ dur.

Örneklemin evreni temsil edebilmesi için her bir ilçeden belli oranda öğretmen ve okulun seçilmesi gerekmektedir. İlçelerin çalışmada yeterince temsil edilebilmesi için; öğretmenlerin örnekleme alınmasında, öncelikle seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme alınarak, evrendeki alt grupların (Çankaya, Etimesgut ve Sincan) evrendeki ağırlıkları oranında örneklemede temsil edilmeleri sağlanmıştır, sonrasında ise alt evrenlerden örnekleme alma işlemi basit seçkisiz örnekleme ile gerçekleştirilmiştir. Basit seçkisiz ve tabakalı örnekleme yöntemleri, seçkisiz örnekleme yöntemleri arasında yer almaktadır. Seçkisizlik (yansızlık), örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olmasını tanımlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.83-97). Sayısı belli olan evrenden hareketle;

N (Toplam öğretmen sayısı)= 5029

p (Belli bir özelliğe sahip olma oranı)= 0.5

q (Belli bir özelliğe sahip olmama oranı, $1-p$)= 0.5

t (Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri)= 1.96

d (Örnekleme hatası)= 0.05

n (Örnekleme büyüklüğü)= ?

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N - 1) + t^2 p q} = \frac{5029 \times (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5}{(0.05)^2 \times (5029 - 1) + (1.96)^2 \times 0.5 \times 0.5} = \frac{4829.8516}{13.5304} = 357$$

Değerler, formülde yerlerine yazıldığında $n = 357$ olarak elde edilmektedir. Buna göre çalışmanın örneklem büyüklüğü için alt sınır 357’ dir. Fakat çalışmada örneklem

büyükluğu olarak 475 tercih edilerek, evrenin %9.45' lik bir bölümü örnekleme seçilmiştir.

Her bir ilçeden seçilmesi gereken öğretmen sayıları ise;

Tabaka ağırlığı; $475 / 5029 = 0.0944$

Çankaya; $1952 \times 0.0944 = 184$

Etimesgut; $1441 \times 0.0944 = 136$

Sincan; $1636 \times 0.0944 = 155$

Her bir ilçeden seçilmesi gereken öğretmen sayıları Tablo 7' de gösterilmiştir. Böylece her bir ilçe, öğretmen sayılarıyla doğru orantılı olarak evrende temsil edilmektedir.

Tablo 7

İlçelere Göre Örnekleme Yeri Alan Öğretmen Sayıları

İlçe	Evren	Örneklem
Çankaya	1952	184
Etimesgut	1441	136
Sincan	1636	155
Toplam	5029	475

Tablo 7' de öğretmenlerin ilçelere göre dağılımları sunulmuştur. Çankaya ilçesinde evren, 1952 öğretmenden oluşmaktadır; örnekleme, 184 öğretmen çalışma grubu için seçilmiştir. Etimesgut ilçesinde evren, 1441 öğretmenden oluşmaktadır; örnekleme, 136 öğretmen çalışma grubu için seçilmiştir. Sincan ilçesinde evren, 1636 öğretmenden oluşmaktadır; örnekleme, 155 öğretmen çalışma grubu için seçilmiştir.

Okul örnekleme için, sayısı belli olan evrenden hareketle;

N (Toplam okul sayısı)= 158

p (Belli bir özelliğe sahip olma oranı)= 0.8

q (Belli bir özelliğe sahip olmama oranı, $1-p$)= 0.2

t (Güven düzeyine karşılık gelen tablo değeri)= 1.96

d (Örneklem hatası)= 0.10

n (Örneklem büyüklüğü)= ?

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N-1) + t^2 p q} = \frac{158 \times (1.96)^2 \times 0.8 \times 0.2}{(0.10)^2 \times (158-1) + (1.96)^2 \times 0.8 \times 0.2} = \frac{97.1156}{2.1846} = 44$$

Değerler, formülde yerlerine yazıldığında $n = 44$ olarak elde edilmektedir. Buna göre çalışmanın örneklem büyüklüğü 44 olarak alınarak, evrenin %28' lik bir bölümü örnekleme seçilmiştir. Her bir ilçeden seçilmesi gereken okul sayıları ise;

Tabaka ağırlığı; $44 / 158 = 0.2784$

Çankaya; $84 \times 0.2784 = 23$

Etimesgut; $32 \times 0.2784 = 9$

Sincan; $42 \times 0.2784 = 12$

Her bir ilçeden seçilmesi gereken okul sayıları Tablo 8' de gösterilmiştir. Böylece her bir ilçe, okul sayıları ile doğru orantılı olarak evrende temsil edilmektedir.

Tablo 8

İlçelere Göre Örneklemede Yer Alan Okul Sayıları

İlçe	Evren	Örneklem
Çankaya	84	23
Etimesgut	32	9
Sincan	42	12
Toplam	158	44

Tablo 8' de okulların ilçelere göre dağılımları sunulmuştur. Çankaya ilçesinde, toplam 84 okul bulunmaktadır; örneklemede ise, 23 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Etimesgut ilçesinde, toplam 32 okul bulunmaktadır; örneklemede ise, 9 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Sincan ilçesinde, toplam 42 okul bulunmaktadır; örneklemede ise, 12 okul örnekleme dâhil edilmiştir.

Temsil gücü açısından okullar, rastgele olarak belirlenmiştir. Seçilen okulların bulundukları ilçeyi temsil bakımından her bir okuldan örnekleme dâhil edilen öğretmen sayısı (Ö), aşağıdaki doğru orantılı formüle göre belirlenmiştir;

$$\bar{O} = \frac{\text{Okuldaki öğretmen sayısı}}{\text{İlçesinde örneklem seçilen okullardaki toplam öğretmen sayısı}} \times \text{İlçesinde örneklem seçilen toplam öğretmen sayısı}$$

Örneğin;

$$\text{Arjantin İlkokulu} = \frac{41}{698} \times 184 = 11$$

Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Aşağıdaki tabloda, demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okulundaki kıdem, sivil toplum kuruluşu üyeliği, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi) ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 9

Demografik Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	376	79.2
	Erkek	99	20.8
Yaş	21-30	31	6.5
	31-40	133	28.0
	41-50	203	42.7
	51 ve üzeri	108	22.7
Öğrenim durumu	Ön lisans	44	9.3
	Lisans	394	82.9
	Lisansüstü	37	7.8
Okulundaki kıdem	1-3 yıl	123	25.9
	4-6 yıl	127	26.7
	7-9 yıl	89	18.7
	10 ve daha fazla yıl	136	28.6
Sivil toplum kuruluşu üyeliği	Var	241	50.7
	Yok	234	49.3
Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi	Üst	184	38.7
	Orta	136	28.6
	Alt	155	32.6
Toplam		475	100

Tablo incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre oran olarak kadınların %79.2 ile, erkeklere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmanın evreni bazında da, okullarda; 5029 öğretmen içerisinde cinsiyete göre, 3932 kadın ve 1097 erkek öğretmen

görev yapmaktadır. Yaş değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %42.7 ile 41-50, en az orana sahip grubu ise %6.5 ile 21-30 yaş grubundaki öğretmenler oluşturmaktadır. Öğrenim durumu değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %82.9 ile lisans, en az orana sahip grubu ise %7.8 ile lisansüstü mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Okulundaki kıdem değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %28.6 ile 10 ve daha fazla yıl, en az orana sahip grubu ise %18.7 ile 7-9 yıl aralığındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Sivil toplum kuruluşu üyeliği değişkenine göre oran olarak üye olanların %50.7 ile, üye olmayanlara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre en fazla orana sahip grubu %38.7 ile üst, en az orana sahip grubu ise %32.6 ile alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyindeki ilçede bulunan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına göre; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, cinsiyet değişkenine göre çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bulgu; Özdemir (2006), Yıldırım (2006), Durkan Şimşek (2013), Namalır (2015) ve Kesik (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Özdemir (2006) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmenlerin sayısının 226, erkek öğretmenlerin sayısının ise 99 olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım (2006) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmenlerin sayısının 640, erkek öğretmenlerin sayısının ise 340 olduğu belirlenmiştir. Durkan Şimşek (2013) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmenlerin sayısının 310, erkek öğretmenlerin sayısının ise 86 olduğu tespit edilmiştir. Namalır (2015) tarafından yapılan araştırmada, kadın öğretmenlerin sayısının 223, erkek öğretmenlerin sayısının ise 74 olduğu belirlenmiştir. Kesik (2016) tarafından yapılan araştırmada ise, kadın öğretmenlerin sayısının 270, erkek öğretmenlerin sayısının ise 111 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, yaş değişkenine göre çoğunluğunu 41-50 yaş arası öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bulgu; Taneri (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Taneri (2011)

tarafından yapılan araştırmada, 21-30 yaş arası öğretmenlerin sayısının 50, 31-40 yaş arası öğretmenlerin sayısının 191, 41-50 yaş arası öğretmenlerin sayısının 114, 51 ve üzeri yaşta bulunan öğretmenlerin sayısının ise 27 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin, öğrenim durumu değişkenine göre çoğunluğunu lisans mezunu öğretmenler oluşturmaktadır. Bu bulgu; Yıldırım (2006), Taneri (2011) ve Namalır (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yıldırım (2006) tarafından yapılan araştırmada, Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin sayısının 133, yüksekokul mezunu öğretmenlerin sayısının 155, fakülte mezunu öğretmenlerin sayısının 600 ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin sayısının ise 92 olduğu tespit edilmiştir. Taneri (2011) tarafından yapılan araştırmada, Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin sayısının 224, Fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin sayısının 51, Eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin sayısının 29 ve diğer öğrenim türü mezunu öğretmenlerin sayısının ise 78 olduğu tespit edilmiştir. Namalır (2015) tarafından yapılan araştırmada ise, ön lisans mezunu öğretmenlerin sayısının 47, lisans mezunu öğretmenlerin sayısının 231 ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin sayısının ise 19 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre genel olarak, ilkokullarda; kadın, 41-50 yaş arası ve lisans mezunu öğretmenler çoğunluğu oluşturmaktadır. Araştırma ve benzer araştırma sonuçları; ilkokullarda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla bulunduğu, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin yaş ortalamasının yüksek olduğu ve ilkokullarda lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha fazla bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada, ilkokullarda görev yapan öğretmen algılarına göre okulların sosyal sermaye düzeyini ve örgüt sağlığını belirlemeye yönelik iki farklı ölçek kullanılmıştır. Her iki ölçek de, boyut ve maddesel olarak; konu alanları ile ilgili teori üretmiş veya çalışma

yapmış öncü ve önemli nitelikteki uzman ya da otoritelerce ortaya konan görüşlerle örtüşmektedir.

Sosyal Sermaye Ölçeği

Çalışmada okulların sosyal sermaye düzeyini belirlemek için Şahin (2011) tarafından geliştirilen “Sosyal sermaye ölçeği” kullanılmıştır. Sosyal sermaye veri toplama aracının güvenirlik çalışması için; iç tutarlılık katsayısı cronbach alpha ($\alpha = .96$) olarak hesaplanmıştır. Bu yüksek düzeydeki değerden hareketle, veri toplama aracının oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Sosyal sermaye veri toplama aracının unsur bazındaki iç tutarlılık katsayıları, “okul örgütünde güven” ile ilgili ifadeler için .72; “okul örgütünde norm ve değerler” ile ilgili ifadeler için .76; “okul örgütünde ilgi, etkileşim ve katılım” ile ilgili ifadeler için .85; “okul örgütünde bağlılık ve aidiyet” ile ilgili ifadeler için .80 ve “okul örgütünde sosyal ağlar” ile ilgili ifadeler için .77 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, bu beş unsuru değerlendirmeye alan iç tutarlılık katsayısı da 45 madde üzerinden ölçülene yakın ($\alpha = .91$) olarak hesaplanmıştır.

Sosyal sermaye veri toplama aracının geçerlik çalışması için; elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığı, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett’ in Sphericity testiyle incelenmiştir. Sosyal sermaye veri toplama aracının KMO katsayısı .91 ve Barlett’ in Sphericity testi (Approx Chi-Square= 4766.560), $p < 0.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. KMO katsayısının .80’ den büyük olması, iyi bir faktör analizini ve Barlett’ in Sphericity testinin anlamlı çıkması ise, verilerin analiz için uygun olduğunu göstermektedir.

Sosyal sermaye ölçeği; güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet olmak üzere 5 alt boyut ve 45 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutların madde numaraları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 10

Sosyal Sermaye Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Boyutlar	Madde No
Güven	1-9
Norm ve değerler	10-21
Sosyal ağlar	22-26
İlgi-etkileşim ve katılım	27-37
Bağlılık ve aidiyet	38-45

Sosyal sermaye ölçeği, beşli likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir. Ölçek; “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum” aralığında ve yüksek puan sosyal sermaye düzeyi, yüksek olmayı gösterecek şekilde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler için yanıtlanan seçenekler ve puan aralıkları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 11

Sosyal Sermaye Ölçeği Seçenekleri ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Hiç katılmıyorum	1	1.00 – 1.80
Katılmıyorum	2	1.81 – 2.60
Kısmen katılıyorum	3	2.61 – 3.40
Katılıyorum	4	3.41 – 4.20
Kesinlikle katılıyorum	5	4.21 – 5.00

Örgüt Sağlığı Ölçeği

Çalışmada okulların örgüt sağlığını belirlemek için örgüt sağlığı çalışmalarında yüksek geçerlik ve güvenilirliği nedeniyle sıklıkla tercih edilen “Örgüt sağlığı ölçeği-Organizational health inventory (OHI)” kullanılmıştır. “Örgüt sağlığı ölçeği (OHI)”, Hoy ve Miskel (1991) tarafından örgüt sağlığını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek daha sonra Hoy ve Tarter (1997), Hoy ve Sabo (1998) tarafından da kullanılmıştır. Hoy, Tarter

ve Kottkamp (1991), ‘Open schools / Healthy schools’ adlı kitabında ölçeği yayınlamış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini test etmişlerdir. Yapılan istatistiksel işlemlerin sonucunda, “Örgüt sağlığı ölçeği” nin 7 boyutunun ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %74 olarak bulunmuştur.

Cemaloğlu (2006; 2007) ise, “Örgüt sağlığı ölçeği” ni dilsel ve kültürel açıdan eğitim sistemimize uygun hale getirerek Türkçe’ ye çevirmiş, geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yaparak uygulamıştır. Türkçe’ ye uyarlamak amacıyla ölçek, araştırmacı ve iki farklı çevirmen tarafından Türkçe’ ye; Türkçe’ ye çevrilmiş hali ise tekrar İngilizce’ ye çevrilmiştir. Dil ve anlatım açısından incelenmiş ve tespit edilen hatalar düzeltilmiştir. Yapılan faktör analizi sonuçlarına göre ise, toplam varyansın .62 olduğu anlaşılmıştır.

Örgüt sağlığı ölçeği; kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral ile akademik vurgu olmak üzere 7 alt boyut ve 44 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutların madde numaraları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12

Örgüt Sağlığı Ölçeği Alt Boyutları ve Madde Numaraları

Boyutlar	Madde No
Kurumsal bütünlük	1, 8, 15, 22, 29, 36, 39
Müdürün etkisi	2, 9, 16, 23, 30
Nezaket	3, 10, 17, 24, 31
Teşvik edici yapı	4, 11, 18, 25, 32
Kaynak desteği	5, 12, 19, 26, 33
Moral	6, 13, 20, 27, 34, 37, 40, 42, 44
Akademik vurgu	7, 14, 21, 28, 35, 38, 41, 43

Ölçekteki maddelerden; 8., 15., 20., 22., 29., 30., 34., 36. ve 39. maddeler olumsuz, diğer maddeler olumludur. Her bir maddenin karşısında da davranışın gösterilme sıklığını belirtmek için dördümlük likert tipi skala kullanılmış, bunlar en olumsuzdan en olumluya doğru “çok az, ara sıra, çoğu zaman, her zaman” biçiminde derecelendirilmiştir. Ölçekte yer alan maddeler için yanıtlanan seçenekler ve puan aralıkları aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 13

Örgüt Sağlığı Ölçeği Olumlu Sorularına Yönelik Seçenekler ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Çok az	1	1.00 - 1.74
Ara sıra	2	1.75 - 2.49
Çoğu zaman	3	2.50 - 3.24
Her zaman	4	3.25 - 4.00

Tablo 14

Örgüt Sağlığı Ölçeği Olumsuz Sorularına Yönelik Seçenekler ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puan	Puan Aralığı
Çok az	4	3.25 - 4.00
Ara sıra	3	2.50 - 3.24
Çoğu zaman	2	1.75 - 2.49
Her zaman	1	1.00 - 1.74

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Ölçek geliştirme veya uyarlama sürecinde analiz işlemleri için örneklem büyüklüğü belirlenirken araştırmacılar birbirinden farklı yaklaşımlar ileri sürmüşlerdir. Bazı araştırmacılar madde sayısının 10 katı örneklem olması gerektiğini savunurken (Nunnally, 1978), bazıları ise 4 katı olması gerektiğini belirtmiştir (MacCallum vd, 2001); ayrıca Comrey ve Lee (1992), Tabachnick ve Fidel (1996) ile DeVellis (2014), örneklem sayısını 200 kişi ‘orta’, 300 kişi ‘iyi’, 500 kişi ‘çok iyi’, 1000 ve üzeri kişiyi ise ‘mükemmel’ olarak nitelendirmişlerdir (aktaran Uğurlu & Aylar, 2017, s.6). Madde sayısının en az 5 katı olması gerektiği ise araştırmacılar tarafından genel kabul gören yaklaşımdır (Büyüköztürk vd., 2012; Tavşancıl, 2014).

Bu araştırmada, “Öğretmen anket formu” içerisinde yer alan iki ölçek arasında en fazla madde sayısına sahip ölçek, 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek madde sayısının 5 katı kadar öğretmen uygulamaya alınmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik çalışması

kapsamında, ölçekler; asıl uygulamanın gerçekleştirileceği okullar ve araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler dışında, fakat örneklem olarak belirlenen üç ilçe içerisinde yer alan okullar ve öğretmenler arasından basit seçkisiz örnekleme ile seçilen 15 ilkokulda görev yapan 225 öğretmene uygulanmıştır. Bu oran, asıl uygulamanın gerçekleştirileceği ve araştırmanın örneklemini oluşturan 475 öğretmenin %47.36' sına karşılık gelmektedir. Araştırmada; 225 öğretmen ile çalışmanın yapılmış olması, istatistiksel işlemler için yeterli sayıya ulaşıldığı şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik uygulama çalışmaları, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü' nden alınan yasal izin belgesi ile okullara gidilerek, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Nisan ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Sermaye Ölçeği' nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Okullardaki sosyal sermaye düzeyini ölçmeyi amaçlayan ve 45 maddeden oluşan araç, beş teorik boyut temel alınarak geliştirilmiştir. Bu boyutlar; güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet şeklindedir. Bu çerçevede, aracın faktör desenini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1.96' yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.56' yı aşarsa .01 düzeyinde manidardır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s.304). Ayrıca, gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde, tüm hata varyanslarının normal olduğu bulunmuştur (Çokluk vd., 2014, s.305, s.323). Modelde tüm maddeler için manidar t değerlerinin de elde edilmesi nedeniyle tüm göstergelere model içerisinde yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 15

Sosyal Sermaye Ölçeği' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum Ölçümleri	Ölçüm Değeri	Referans Aralığı
p	.00	< .01
X^2/sd	3.25	< 5
RMSEA	.08	$\leq$.08
GFI - AGFI	.62 - .58	< .90
RMR	.06	< .08
NNFI - CFI	.95 - .95	$\geq$.95

Tablo incelendiğinde; p değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu değer, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (X^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi vermektedir. Doğal olarak p değerinin manidar olmaması arzu edilen bir durumdur. Pek çok doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin manidar olması normaldir. Diğer bir ifadeyle p değerinin manidar olması pek çok çalışmada tolere edilmektedir (Çokluk vd., 2014, s.324). Bu nedenle iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indeksleri değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeye alınan diğer bir uyum indeksi X^2 ' dir. Ancak X^2 tek başına değerlendirilen bir istatistik olmadığından, serbestlik derecesi (sd) ile oranlanarak değerlendirmeye alınmıştır. Değerler incelendiğinde; $X^2= 3042.03$ ve $sd= 935$ ' tir. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2/sd oranının 3.25 ($3042.03/935= 3.25$) olduğu görülmektedir. Büyük örneklerde X^2/sd oranının 3' ün altında olması mükemmel; 5' in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014, s.324). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için 3.25 değerindeki X^2/sd oranının orta düzeyde uyum değeri verdiği ifade edilebilir.

Yol şemasındaki RMSEA incelendiğinde ise, .08 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. RMSEA' nın .05' ten küçük olması mükemmel; .08' den küçük olması iyi; .10' dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret eder (Çokluk vd., 2014, s.324). Bu

çerçevede, ilk yapılan analiz için elde edilen .08 değerindeki uyum indeksinin iyi olduğu ifade edilebilir.

Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, *GFI*’ın .62 ve *AGFI*’nın .58 olduğu görülmektedir. *GFI* ve *AGFI* indekslerinin .95’ in üzerinde olması mükemmel; .90’ in üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014, s.330). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için .62 değerindeki *GFI* ve .58 değerindeki *AGFI*’ın zayıf bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Standardize edilmiş *RMR*’ın uyum indeksinin .06 olduğu görülmektedir. *RMR* ve standardize edilmiş *RMR*’ın .05’ in altında olması mükemmel; .08’ in altında olması iyi; .10’ un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014, s.330). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için .06 değerindeki standardize edilmiş *RMR*’ın iyi bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Son olarak *NNFI* ve *CFI* uyum indeksleri incelendiğinde, *NNFI* ve *CFI*’ın .95 olduğu görülmektedir. *NNFI* ve *CFI* indekslerinin .95’ in üzerinde olması mükemmel; .90’ in üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014, s.330). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için .95 değerlerindeki *NNFI* ve *CFI*’ın mükemmel bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Bu çerçevede sonuç olarak, sosyal sermaye ölçeğinin 45 maddeden oluşan beş faktörlü yapısının (güven faktörünün 9, norm ve değerler faktörünün 12, sosyal ağlar faktörünün 5, ilgi-etkileşim ve katılım faktörünün 11, bağlılık ve aidiyet faktörünün ise 8 maddeli) bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Bu doğrultuda güvenirlik analizleri kapsamında, öncelikle madde-toplam korelasyonu kullanılarak madde analizine bakılmıştır. Ayrıca, cronbach alfa kullanılarak ölçeğin güvenirliğine bakılmıştır. Sosyal sermaye ölçeğinin güvenirlik analizi (iç tutarlılık katsayısı [cronbach alfa] ve madde-toplam korelasyonu değerleri) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16

Sosyal Sermaye Ölçeği' nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Alfa Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
Güven	.91	.68-.72
Norm ve değerler	.92	.61-.77
Sosyal ağlar	.70	.33-.64
İlgi-etkileşim ve katılım	.89	.38-.77
Bağlılık ve aidiyet	.92	.61-.82
Ölçek (Genel)	.97	.33-.82

Sosyal sermaye ölçeğinin güven boyutunda, 9 madde yer almış; alfa değeri .91 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .68 ile .72 arasında değişmiştir. Norm ve değerler boyutunda, 12 madde yer almış; alfa değeri .92 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .61 ile .77 arasında değişmiştir. Sosyal ağlar boyutunda, 5 madde yer almış; alfa değeri .70 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .33 ile .64 arasında değişmiştir. İlgi-etkileşim ve katılım boyutunda, 11 madde yer almış; alfa değeri .89 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .38 ile .77 arasında değişmiştir. Bağlılık ve aidiyet boyutunda ise, 8 madde yer almış; alfa değeri .92 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .61 ile .82 arasında değişmiştir.

Sosyal sermaye ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı (cronbach alfa) .97' dir. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013, s.181-183). Bu bağlamda sosyal sermaye ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısının, ölçek puanlarının güvenirliliği için yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .33 ile .82 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak, madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20' den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2013, s. 183). Bu bağlamda

madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, ölçekteki maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Örgüt Sağlığı Ölçeği' nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizi

Okullardaki örgüt sağlığı düzeyini ölçmeyi amaçlayan ve 44 maddeden oluşan araç, yedi teorik boyut temel alınarak geliştirilmiştir. Bu boyutlar; kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral ile akademik vurgu şeklindedir. Bu çerçevede, aracın faktör desenini doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumlarına ilişkin t değerleri .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Parametre tahminleri, eğer t değerleri 1.96' yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.56' yı aşarsa .01 düzeyinde manidardır (Çokluk vd., 2014, s.304). Ayrıca, gözlenen değişkenlerin hata varyansları incelendiğinde, tüm hata varyanslarının normal olduğu bulunmuştur (Çokluk vd., 2014, s.305, s.323). Modelde tüm maddeler için manidar t değerlerinin de elde edilmesi nedeniyle tüm göstergelere model içerisinde yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 17

Örgüt Sağlığı Ölçeği' nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Uyum Ölçümleri	Ölçüm Değeri	Referans Aralığı
p	.00	< .01
χ^2/sd	2.92	< 5
RMSEA	.08	$\leq$.08
GFI - AGFI	.66 - .61	< .90
RMR	.08	$\leq$.08
NNFI - CFI	.92 - .93	> .90

Tablo incelendiğinde; p değerinin .01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu değer, beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkın (X^2 değerinin) manidarlığı hakkında bilgi vermektedir. Doğal olarak p değerinin manidar olmaması arzu edilen bir durumdur. Pek çok doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin manidar olması normaldir. Diğer bir ifadeyle p değerinin manidar olması pek çok çalışmada tolere edilmektedir (Çokluk vd., 2014, s.324). Bu nedenle iki matris arasındaki uyuma ilişkin alternatif uyum indeksleri değerlendirilmiştir.

Değerlendirmeye alınan diğer bir uyum indeksi X^2 ' dir. Ancak X^2 tek başına değerlendirilen bir istatistik olmadığından, serbestlik derecesi (sd) ile oranlanarak değerlendirmeye alınmıştır. Değerler incelendiğinde; $X^2= 2575.18$ ve $sd= 881$ ' dir. Bu değerler birbirine oranlandığında X^2/sd oranının 2.92 ($2575.18/881= 2.92$) olduğu görülmektedir. Büyük örneklerde X^2/sd oranının 3' ün altında olması mükemmel; 5' in altında olması ise orta düzeyde uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014, s.324). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için 2.92 değerindeki X^2/sd oranının mükemmel düzeyde uyum değeri verdiği ifade edilebilir.

Yol şemasındaki *RMSEA* incelendiğinde ise, .08 düzeyinde bir uyum indeksi elde edildiği görülmektedir. *RMSEA*' nın .05' ten küçük olması mükemmel; .08' den küçük olması iyi; .10' dan küçük olması ise zayıf uyuma işaret eder (Çokluk vd., 2014, s.324). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için elde edilen .08 değerindeki uyum indeksinin iyi olduğu ifade edilebilir.

Uyum indekslerinin incelenmesine devam edildiğinde, *GFI*' ın .66 ve *AGFI*' nın .61 olduğu görülmektedir. *GFI* ve *AGFI* indekslerinin .95' in üzerinde olması mükemmel; .90' ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014, s.330). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için .66 değerindeki *GFI* ve .61 değerindeki *AGFI*' ın zayıf bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Standardize edilmiş *RMR*' in uyum indeksinin .08 olduğu gör÷lmektedir. *RMR* ve standardize edilmiş *RMR*' in .05' in altında olması mükemmel; .08' in altında olması iyi; .10' un altında olması ise zayıf uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014, s.330). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için .08 değeriindeki standardize edilmiş *RMR*' in iyi bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Son olarak *NNFI* ve *CFI* uyum indeksleri incelendiğinde, *NNFI*' in .92 ve *CFI*' in .93 olduğu gör÷lmektedir. *NNFI* ve *CFI* indekslerinin .95' in üzerinde olması mükemmel; .90' in üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2014, s.330). Bu çerçevede, ilk yapılan analiz için .92 değeriindeki *NNFI* ve .93 değeriindeki *CFI*' in iyi bir uyuma sahip olduğu ifade edilebilir.

Bu çerçevede sonuç olarak, örgüt sağlığı ölçeğinin 44 maddeden oluşan yedi faktörlü yapısının (kurumsal bütünlük faktörünün 7, müdürün etkisi faktörünün 5, nezaket faktörünün 5, teşvik edici yapı faktörünün 5, kaynak desteğı faktörünün 5, moral faktörünün 9, akademik vurgu faktörünün ise 8 maddeli) bir model olarak doğrulandığı ifade edilebilir.

Bu doğrultuda güvenirlik analizleri kapsamında, öncelikle madde-toplam korelasyonu kullanılarak madde analizine bakılmıştır. Ayrıca, cronbach alfa kullanılarak ölçeğin güvenirliğine bakılmıştır. Örgüt sağlığı ölçeğinin güvenirlik analizi (iç tutarlılık katsayısı [cronbach alfa] ve madde-toplam korelasyonu değeri) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 18

Örgüt Sağlığı Ölçeği' nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	Alfa Değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
Kurumsal bütünlük	.70	.30-.45
Müdürün etkisi	.76	.30-.64
Nezaket	.84	.55-.75
Teşvik edici yapı	.82	.45-.74
Kaynak desteği	.91	.64-.83
Moral	.85	.39-.73
Akademik vurgu	.82	.36-.64
Ölçek (Genel)	.94	.30-.83

Örgüt sağlığı ölçeğinin kurumsal bütünlük boyutunda, 7 madde yer almış; alfa değeri .70 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .30 ile .45 arasında değişmiştir. Müdürün etkisi boyutunda, 5 madde yer almış; alfa değeri .76 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .30 ile .64 arasında değişmiştir. Nezaket boyutunda, 5 madde yer almış; alfa değeri .84 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .55 ile .75 arasında değişmiştir. Teşvik edici yapı boyutunda, 5 madde yer almış; alfa değeri .82 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .45 ile .74 arasında değişmiştir. Kaynak desteği boyutunda, 5 madde yer almış; alfa değeri .91 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .64 ile .83 arasında değişmiştir. Moral boyutunda, 9 madde yer almış; alfa değeri .85 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .39 ile .73 arasında değişmiştir. Akademik vurgu boyutunda ise, 8 madde yer almış; alfa değeri .82 olmuş ve madde-toplam korelasyonları .36 ile .64 arasında değişmiştir.

Örgüt sağlığı ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısı (cronbach alfa) .94' tür. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2013, s.181-183). Bu bağlamda örgüt sağlığı ölçeğinin genel iç tutarlılık katsayısının, ölçek puanlarının güvenirliliği için yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .30 ile .83 arasında değiştiği görülmektedir. Genel olarak, madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi

derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği veya maddenin düzeltilmesi gerektiği, .20' den daha düşük maddelerin ise teste alınmaması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2013, s. 183). Bu bağlamda madde-toplam korelasyonları incelendiğinde, ölçekteki maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Normallik Analizleri

Kullanılacak istatistiki analizlerin belirlenmesi amacıyla, öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Normallik değerlerinin belirlenmesinde, Kolmogrov-Smirnov Testi kullanılmıştır.

Sosyal Sermaye Ölçeği' nin Normallik Analizi

Aşağıdaki tabloda, sosyal sermaye ölçeğinin normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19

Sosyal Sermaye Ölçeği' nin Normallik Analizi Sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Sosyal sermaye ölçeği	475	3.65	.54	1.16	.13

Tabloda; sosyal sermaye ölçeğinin kolmogrov-smirnov testi değerinin .05' den büyük ve $p > .05$ olması, ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2013, s.42). Bu bağlamda, araştırmanın alt problemlerinin sınanması için parametrik test teknikleri seçilmiştir.

Örgüt Sağlığı Ölçeği' nin Normallik Analizi

Aşağıdaki tabloda, örgüt sağlığı ölçeğinin normallik analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 20

Örgüt Sağlığı Ölçeği' nin Normallik Analizi Sonuçları

	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>	<i>K-S</i>	<i>p</i>
Örgüt sağlığı ölçeği	475	3.02	.40	.89	.39

Tabloda; örgüt sağlığı ölçeğinin kolmogrov-smirnov testi değerinin .05' den büyük ve $p > .05$ olması, ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2013, s.42). Bu bağlamda, araştırmanın alt problemlerinin sınanması için parametrik test teknikleri seçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü' nden alınan yasal izin belgesi ile örneklem kapsamındaki okullara gidilerek, 2017-2018 eğitim öğretim yılı Nisan ve Mayıs ayları içerisinde uygulanmıştır. Uygulamalar; araştırmacı tarafından, örneklem listesi doğrultusunda her bir okulda uygulamaya katılan öğretmenlerle görüşülerek, anket formu hakkında bilgi verilmesi ile birlikte gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi doğrultusunda, öncelikle frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Ayrıca iki alt kategorili değişkenlerde, bağımsız (ilişkisiz) örneklemeler için t-testi; üç ya da daha fazla alt kategorili değişkenlerde ise, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. ANOVA sonucunda, grup ortalamaları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Dunnett' s C ve Scheffe çoklu karşılaştırma testleri' nden yararlanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilerin

incelenmesinde, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı (r) hesaplanmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenleri yordama düzeylerini belirlemek amacıyla, Çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinin yorumlanmasında, standartlaştırılmış Beta (β) katsayıları ve bunların anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları dikkate alınmıştır.

Değişkenler arası korelasyon analizi sonuçlarının yorumlanmasında, dikkate alınan açıklamalar şunlardır: Korelasyon katsayısının 1.00 olması, mükemmel pozitif bir ilişkiyi; -1.00 olması, mükemmel negatif bir ilişkiyi; 0.00 olması ise, ilişkinin olmadığını gösterir. Korelasyon katsayısının büyüklük bakımından yorumlanmasında üzerinde tam olarak ortaklaşılan aralıklar bulunmamakla birlikte, korelasyonu yorumlamada şu sınırlar kullanılabilir: Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması, yüksek; 0.70-0.30 arasında olması, orta; 0.30-0.00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, 2013, s. 32).

Araştırmanın alt problemlerinin çözülmesi amacıyla, ölçekler aracılığıyla toplanan verilerin analizinde; temel olarak bağımsız ve bağımlı değişkenlerin özellikleri dikkate alınarak ve her alt problem için ayrı bir alt başlık oluşturularak elde edilen veriler çözümlenerek yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, anlamlılık değeri $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde; alt problemler çözümlenerek elde edilen bulgular açıklanmıştır. Ayrıca bu bulgular, yorumlanarak sunulmuştur.

Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında; öğretmen algılarına göre, okulun sosyal sermaye düzeyi incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizlerde aritmetik ortalama ve standart sapma tekniklerinden yararlanılmıştır. Aşağıdaki tabloda, okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 21

Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>SS</i>
Güven	475	3.60	.68
Norm ve değerler	475	3.79	.54
Sosyal ağlar	475	3.37	.67
İlgi-etkileşim ve katılım	475	3.62	.60
Bağlılık ve aidiyet	475	3.68	.70
Sosyal sermaye (Genel)	475	3.65	.54

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde ($\bar{x} = 3.65$) olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal ağlar dışındaki tüm boyutlarda da, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum; sosyal ağlar boyutunda ise, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ortalamalar incelendiğinde; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin güven ($\bar{x} = 3.60$), norm ve değerler ($\bar{x} = 3.79$), ilgi-etkileşim ve katılım ($\bar{x} = 3.62$) ile bağlılık ve aidiyet ($\bar{x} = 3.68$) boyutlarında algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Sosyal ağlar boyutunda ise, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde ($\bar{x} = 3.37$) olduğu görülmektedir. Boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyini en yüksek algıladıkları boyut, norm ve değerler ($\bar{x} = 3.79$); en düşük algıladıkları boyut ise, sosyal ağlar ($\bar{x} = 3.37$) olmuştur.

Okulun Sosyal Sermaye Düzeyinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında; öğretmen algılarına göre, okulun sosyal sermaye düzeyi bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okulundaki kıdem, sivil toplum kuruluşu üyeliği, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi) göre incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizlerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA)' nden yararlanılmıştır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet değişkenine göre, okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 22

Cinsiyet Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Güven	Kadın	376	3.55	.64	473	3.29	.001*
	Erkek	99	3.80	.78			
Norm ve değerler	Kadın	376	3.75	.49	473	2.43	.016*
	Erkek	99	3.93	.67			
Sosyal ağlar	Kadın	376	3.31	.63	473	4.36	.000*
	Erkek	99	3.63	.74			
İlgi-etkileşim ve katılım	Kadın	376	3.59	.56	473	1.83	.069
	Erkek	99	3.74	.74			
Bağlılık ve aidiyet	Kadın	376	3.65	.67	473	2.20	.028*
	Erkek	99	3.82	.79			
Sosyal sermaye (Genel)	Kadın	376	3.60	.49	473	2.71	.008*
	Erkek	99	3.80	.69			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(473) = 2.71$, $p < .05$. Kadın ve erkek öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları ($\bar{x} = 3.80$), kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 3.60$) göre daha yüksektir. Araştırma bulgusu, okulun sosyal sermaye düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

İlgi-etkileşim ve katılım boyutu dışındaki tüm boyutlarda; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Güven boyutu, $t(473) = 3.29$, $p < .05$; norm ve değerler boyutu, $t(473) = 2.43$, $p < .05$;

sosyal ağlar boyutu, $t(473) = 4.36, p < .05$; bağlılık ve aidiyet boyutu, $t(473) = 2.20, p < .05$. İlgili-etkileşim ve katılım boyutunda ise öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(473) = 1.83, p > .05$.

Kadın ve erkek öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x} = 3.80$), kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 3.55$) göre daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin norm ve değerler boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin norm ve değerler boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x} = 3.93$), kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 3.75$) göre daha yüksektir. Kadın öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları kısmen katılıyorum düzeyinde iken; erkek öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x} = 3.63$), kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 3.31$) göre daha yüksektir. Kadın ve erkek öğretmenlerin ilgi-etkileşim ve katılım boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x} = 3.82$), kadın öğretmenlere ($\bar{x} = 3.65$) göre daha yüksektir.

Araştırma bulgularına göre; erkek öğretmenler sosyal sermayenin güven, norm ve değerler, sosyal ağlar ile bağlılık ve aidiyet boyutlarına ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir.

Yaş Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yaş değişkenine göre, okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 23

Yaş Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Güven	21-30	31	3.51	.47	4.185	.006*	51 ve üzeri/21-30, 51 ve üzeri/31-40, 51 ve üzeri /41-50
	31-40	133	3.59	.65			
	41-50	203	3.52	.75			
	51 ve üzeri	108	3.80	.58			
Norm ve değerler	21-30	31	3.57	.36	6.633	.000*	51 ve üzeri/21-30, 51 ve üzeri/31-40, 51 ve üzeri/41-50
	31-40	133	3.78	.49			
	41-50	203	3.73	.60			
	51 ve üzeri	108	3.97	.47			
Sosyal ağlar	21-30	31	3.32	.46	6.295	.000*	51 ve üzeri/31-40, 51 ve üzeri/41-50
	31-40	133	3.27	.68			
	41-50	203	3.32	.64			
	51 ve üzeri	108	3.61	.71			
İlgi-etkileşim ve katılım	21-30	31	3.46	.38	4.227	.006*	51 ve üzeri/21-30, 51 ve üzeri/41-50
	31-40	133	3.60	.58			
	41-50	203	3.56	.64			
	51 ve üzeri	108	3.79	.59			
Bağlılık ve aidiyet	21-30	31	3.44	.59	9.955	.000*	51 ve üzeri/21-30, 51 ve üzeri/31-40, 51 ve üzeri/41-50
	31-40	133	3.51	.65			
	41-50	203	3.69	.74			
	51 ve üzeri	108	3.96	.64			
Sosyal sermaye (Genel)	21-30	31	3.48	.37	7.224	.000*	51 ve üzeri/21-30, 51 ve üzeri/31-40, 51 ve üzeri/41-50
	31-40	133	3.59	.49			
	41-50	203	3.60	.59			
	51 ve üzeri	108	3.85	.50			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 7.22$, $p < .05$.

Başka bir deyişle, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnets's C testinin sonuçlarına göre; 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.85$) grubundaki öğretmenlerin, okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 4.18$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnets's C testinin sonuçlarına göre; 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.80$) grubundaki öğretmenlerin, güven boyutuna ilişkin algılarının tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin norm ve değerler boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 6.63$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin norm ve değerler boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnets's C testinin sonuçlarına göre; 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.97$) grubundaki öğretmenlerin, norm ve değerler boyutuna ilişkin algılarının tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin norm ve değerler boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 6.29$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 51 ve üzeri yaş ($\bar{x}= 3.61$) grubundaki öğretmenlerin, sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının 31-40 yaş ($\bar{x}= 3.27$) ve 41-50 yaş ($\bar{x}= 3.32$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum; 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ise sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin ilgi-etkileşim ve katılım boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 4.22$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin ilgi-etkileşim ve katılım boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 51 ve üzeri yaş ($\bar{x}= 3.79$) grubundaki öğretmenlerin, ilgi-etkileşim ve katılım boyutuna ilişkin algılarının 21-30 yaş ($\bar{x}= 3.46$) ve 41-50 yaş ($\bar{x}= 3.56$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin ilgi-etkileşim ve katılım boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 9.95$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar

arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.96$) grubundaki öğretmenlerin, bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algılarının tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler sosyal sermayenin güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet boyutlarına ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir.

***Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine
İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları***

Öğrenim durumu değişkenine göre, okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 24

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Güven	Ön lisans	44	3.68	.56	.295	.745	---
	Lisans	394	3.59	.69			
	Lisansüstü	37	3.62	.70			
Norm ve değerler	Ön lisans	44	3.83	.47	.250	.779	---
	Lisans	394	3.79	.55			
	Lisansüstü	37	3.74	.47			
Sosyal ağlar	Ön lisans	44	3.47	.56	1.848	.159	---
	Lisans	394	3.35	.68			
	Lisansüstü	37	3.54	.68			
İlgi-etkileşim ve katılım	Ön lisans	44	3.75	.47	1.028	.358	---
	Lisans	394	3.61	.62			
	Lisansüstü	37	3.60	.60			
Bağlılık ve aidiyet	Ön lisans	44	3.96	.66	4.407	.013*	Ön lisans/Lisans, Ön lisans/Lisansüstü
	Lisans	394	3.67	.70			
	Lisansüstü	37	3.53	.66			
Sosyal sermaye (Genel)	Ön lisans	44	3.76	.46	1.099	.334	---
	Lisans	394	3.63	.55			
	Lisansüstü	37	3.62	.51			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F = 1.09$, $p > .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin sadece bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 4.40$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bağlılık ve

aidiyet boyutuna ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrenim durumu grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; ön lisans ($\bar{x} = 3.96$) mezunu öğretmenlerin, bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algılarının lisans ($\bar{x} = 3.67$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 3.53$) mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenlerin bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin güven [$F = .29, p > .05$], norm ve değerler [$F = .25, p > .05$], sosyal ağlar [$F = 1.84, p > .05$] ve ilgi-etkileşim ve katılım [$F = 1.02, p > .05$] boyutlarına ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenlerin güven, norm ve değerler ile ilgi-etkileşim ve katılım boyutlarına ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Ön lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum; lisans mezunu öğretmenlerin ise sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının ise kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenin Okulundaki Kıdem Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğretmenin okulundaki kıdem değişkenine göre, okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 25

Öğretmenin Okulundaki Kıdem Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Okulundaki Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Güven	1-3 yıl	123	3.63	.55	.935	.423	----
	4-6 yıl	127	3.52	.73			
	7-9 yıl	89	3.60	.71			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.66	.72			
Norm ve değerler	1-3 yıl	123	3.80	.48	.911	.435	----
	4-6 yıl	127	3.72	.55			
	7-9 yıl	89	3.83	.54			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.81	.57			
Sosyal ağlar	1-3 yıl	123	3.34	.62	1.448	.228	----
	4-6 yıl	127	3.29	.60			
	7-9 yıl	89	3.46	.65			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.42	.77			
İlgi-etkileşim ve katılım	1-3 yıl	123	3.64	.52	1.167	.322	----
	4-6 yıl	127	3.54	.61			
	7-9 yıl	89	3.68	.62			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.65	.66			
Bağlılık ve aidiyet	1-3 yıl	123	3.67	.63	1.848	.138	----
	4-6 yıl	127	3.61	.63			
	7-9 yıl	89	3.63	.78			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.80	.77			
Sosyal sermaye (Genel)	1-3 yıl	123	3.65	.46	1.247	.292	----
	4-6 yıl	127	3.57	.53			
	7-9 yıl	89	3.67	.55			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.69	.61			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları arasında okulundaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F = 1.24$, $p > .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin

algıları, okulundaki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin güven [$F= .93, p> .05$], norm ve değerler [$F= .91, p> .05$], sosyal ağlar [$F= 1.44, p> .05$], ilgi-etkileşim ve katılım [$F= 1.16, p> .05$] ile bağlılık ve aidiyet [$F= 1.84, p> .05$] boyutlarına ilişkin algıları arasında okulundaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin tüm boyutlara ilişkin algıları, okulundaki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin güven, norm ve değerler, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet boyutlarına ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. 7-9 yıl ile 10 ve daha fazla yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum; 1-3 yıl ve 4-6 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ise sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Üyeliği Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

Sivil toplum kuruluşu üyeliği [vakıflar, dernekler, sendikalar] değişkenine göre, okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 26

Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Üyeliği Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	STK Üyeliği	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Güven	Var	241	3.63	.70	473	.90	.365
	Yok	234	3.57	.66			
Norm ve değerler	Var	241	3.83	.57	473	1.64	.101
	Yok	234	3.75	.50			
Sosyal ağlar	Var	241	3.60	.61	473	7.99	.000*
	Yok	234	3.14	.65			
İlgi-etkileşim ve katılım	Var	241	3.67	.60	473	1.91	.057
	Yok	234	3.57	.60			
Bağlılık ve aidiyet	Var	241	3.70	.72	473	.43	.665
	Yok	234	3.67	.68			
Sosyal sermaye (Genel)	Var	241	3.70	.56	473	2.31	.021*
	Yok	234	3.59	.52			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, sivil toplum kuruluşu (STK) üyeliğine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(473) = 2.31$, $p < .05$. STK üyesi (vakıflar, dernekler, sendikalar) olan ve olmayan öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

STK üyesi olan öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları ($\bar{x} = 3.70$), STK üyesi olmayan öğretmenlere ($\bar{x} = 3.59$) göre daha yüksektir. Araştırma bulgusu, okulun sosyal sermaye düzeyi ile STK üyeliği arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Sosyal ağlar boyutu dışındaki tüm boyutlarda; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, STK üyeliğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Güven boyutu, $t(473) = .90$, $p > .05$; norm ve değerler boyutu, $t(473) = 1.64$, $p > .05$; ilgi-etkileşim ve katılım boyutu, $t(473) = 1.91$, $p > .05$; bağlılık ve aidiyet boyutu, $t(473) =$

.43, $p > .05$. STK üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin güven, norm ve değerler, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet boyutlarına ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Sosyal ağlar boyutunda öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, STK üyeliğine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(473) = 7.99$, $p < .05$. STK üyesi olan öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları katılıyorum düzeyinde iken; STK üyesi olmayan öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. STK üyesi olan öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x} = 3.60$), STK üyesi olmayan öğretmenlere ($\bar{x} = 3.14$) göre daha yüksektir.

***Okulun Bulunduğu İlçenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi
Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü
Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları***

Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre, okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 27

Okulun Bulunduğu İlçenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Okulun Sosyal Sermaye Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Güven	Üst	184	3.54	.69	3.200	.042*	Orta/Üst
	Orta	136	3.73	.66			
	Alt	155	3.57	.67			
Norm ve değerler	Üst	184	3.81	.48	1.538	.216	---
	Orta	136	3.83	.55			
	Alt	155	3.73	.58			
Sosyal ağlar	Üst	184	3.49	.63	5.829	.003*	Üst/Alt
	Orta	136	3.37	.64			
	Alt	155	3.24	.72			
İlgi-etkileşim ve katılım	Üst	184	3.64	.58	4.087	.017*	Orta/Alt
	Orta	136	3.72	.60			
	Alt	155	3.52	.62			
Bağlılık ve aidiyet	Üst	184	3.80	.65	8.167	.000*	Üst/Alt, Orta/Alt
	Orta	136	3.74	.69			
	Alt	155	3.50	.74			
Sosyal sermaye (Genel)	Üst	184	3.67	.50	3.779	.024*	Orta/Alt
	Orta	136	3.72	.54			
	Alt	155	3.55	.58			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 3.77$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan

öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.72$), okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.55$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 3.20$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.73$), güven boyutuna ilişkin algılarının üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.54$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin güven boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin norm ve değerler boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F= 1.53$, $p > .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin norm ve değerler boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin norm ve değerler boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 5.82$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.49$), sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.24$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, üst ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum; alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ise sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının ise kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin ilgi-etkileşim ve katılım boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 4.08$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin ilgi-etkileşim ve katılım boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.72$), ilgi-etkileşim ve katılım boyutuna ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.52$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda

bulunan öğretmenlerin ilgi-etkileşim ve katılım boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 8.16$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; üst ($\bar{x} = 3.80$) ve orta ($\bar{x} = 3.72$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.55$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi daha yüksek olan yerlerdeki öğretmenler sosyal sermayenin güven, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet boyutlarına ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir.

Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında; öğretmen algılarına göre, okulun örgüt sağlığı düzeyi incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizlerde aritmetik ortalama ve standart sapma tekniklerinden yararlanılmıştır. Aşağıdaki tabloda, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 28

Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS
Kurumsal bütünlük	475	2.80	.56
Müdürün etkisi	475	2.89	.52
Nezaket	475	3.18	.60
Teşvik edici yapı	475	3.34	.50
Kaynak desteği	475	2.95	.75
Moral	475	3.13	.50
Akademik vurgu	475	2.93	.52
Örgüt sağlığı (Genel)	475	3.02	.40

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde ($\bar{x} = 3.02$) olduğu görülmektedir. Ayrıca teşvik edici yapı dışındaki tüm boyutlarda, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman; teşvik edici yapı boyutunda ise, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının her zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Ortalamalar incelendiğinde; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin kurumsal bütünlük ($\bar{x} = 2.80$), müdürün etkisi ($\bar{x} = 2.89$), nezaket ($\bar{x} = 3.18$), kaynak desteği ($\bar{x} = 2.95$), moral ($\bar{x} = 3.13$) ile akademik vurgu ($\bar{x} = 2.93$) boyutlarında algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir. Teşvik edici yapı boyutunda ise, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının her zaman düzeyinde ($\bar{x} = 3.34$) olduğu görülmektedir. Boyutlar incelendiğinde, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyini en yüksek algıladıkları boyut teşvik edici yapı ($\bar{x} = 3.34$); en düşük algıladıkları boyut ise, kurumsal bütünlük ($\bar{x} = 2.80$) olmuştur.

Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında; öğretmen algılarına göre, okulun örgüt sağlığı düzeyi bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, okulundaki kıdem, sivil toplum kuruluşu üyeliği, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi) göre incelenmiştir. Bu amaçla yapılan analizlerde t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA)' nden yararlanılmıştır.

Cinsiyet Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet değişkenine göre, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 29

Cinsiyet Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kurumsal bütünlük	Kadın	376	2.78	.58	473	1.61	.108
	Erkek	99	2.87	.46			
Müdürün etkisi	Kadın	376	2.91	.51	473	1.09	.275
	Erkek	99	2.84	.58			
Nezaket	Kadın	376	3.18	.58	473	.15	.874
	Erkek	99	3.17	.68			
Teşvik edici yapı	Kadın	376	3.36	.47	473	1.26	.210
	Erkek	99	3.28	.58			
Kaynak desteği	Kadın	376	2.94	.75	473	.58	.558
	Erkek	99	2.99	.75			
Moral	Kadın	376	3.12	.48	473	.82	.413
	Erkek	99	3.17	.55			
Akademik vurgu	Kadın	376	2.91	.51	473	1.68	.093
	Erkek	99	3.01	.56			
Örgüt sağlığı (Genel)	Kadın	376	3.02	.38	473	.59	.555
	Erkek	99	3.05	.46			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(473) = .59, p > .05$. Bu bulgu, okulun örgüt sağlığı düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ve boyutlara ilişkin algılarının çoğu zaman; sadece teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının her zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tüm boyutlarda; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kurumsal bütünlük boyutu, $t(473) = 1.61, p > .05$; müdürün etkisi boyutu, $t(473) = 1.09, p > .05$; nezaket boyutu, $t(473) = .15, p > .05$; teşvik edici yapı boyutu, $t(473) = 1.26, p > .05$; kaynak desteği boyutu, $t(473) = .58, p > .05$; moral boyutu, $t(473) = .82, p > .05$; akademik vurgu boyutu, $t(473) = 1.68, p > .05$.

Yaş Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yaş değişkenine göre, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 30

Yaş Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurumsal bütünlük	21-30	31	2.76	.53	1.481	.219	---
	31-40	133	2.88	.51			
	41-50	203	2.75	.62			
	51 ve üzeri	108	2.81	.52			
Müdürün etkisi	21-30	31	2.83	.47	4.618	.003*	51 ve üzeri/31-40
	31-40	133	2.78	.50			
	41-50	203	2.90	.52			
	51 ve üzeri	108	3.03	.54			
Nezaket	21-30	31	3.06	.45	4.410	.005*	51 ve üzeri/31-40
	31-40	133	3.05	.60			
	41-50	203	3.21	.62			
	51 ve üzeri	108	3.31	.58			
Teşvik edici yapı	21-30	31	3.10	.47	5.354	.001*	41-50/21-30, 51 ve üzeri/21-30
	31-40	133	3.25	.47			
	41-50	203	3.39	.51			
	51 ve üzeri	108	3.42	.48			
Kaynak desteği	21-30	31	2.59	.71	10.023	.000*	41-50/21-30, 51 ve üzeri/21-30, 41-50/31-40, 51 ve üzeri/31-40
	31-40	133	2.75	.86			
	41-50	203	3.01	.65			
	51 ve üzeri	108	3.18	.70			
Moral	21-30	31	2.87	.40	10.113	.000*	41-50/21-30, 51 ve üzeri/21-30, 51 ve üzeri/31-40, 51 ve üzeri/41-50
	31-40	133	3.05	.44			
	41-50	203	3.13	.57			
	51 ve üzeri	108	3.33	.36			
Akademik vurgu	21-30	31	2.67	.42	13.900	.000*	41-50/21-30, 41-50/31-40, 51 ve üzeri/21-30, 51 ve üzeri/31-40
	31-40	133	2.76	.53			
	41-50	203	2.99	.50			
	51 ve üzeri	108	3.12	.50			
Örgüt sağlığı (Genel)	21-30	31	2.83	.28	10.285	.000*	41-50/21-30, 51 ve üzeri/21-30, 51 ve üzeri/31-40
	31-40	133	2.93	.39			
	41-50	203	3.04	.42			
	51 ve üzeri	108	3.17	.35			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 10.28$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 41-50 yaş ($\bar{x} = 3.01$) grubundaki öğretmenlerin, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının 21-30 yaş ($\bar{x} = 2.59$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.42$) grubundaki öğretmenlerin, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının 21-30 yaş ($\bar{x} = 2.59$) ve 31-40 yaş ($\bar{x} = 2.75$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F= 1.48$, $p> .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 4.61$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.03$) grubundaki öğretmenlerin, müdürün etkisi boyutuna ilişkin algılarının 31-40 yaş ($\bar{x} = 2.78$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu

belirlenmiştir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin nezaket boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 4.41$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin nezaket boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.31$) grubundaki öğretmenlerin, nezaket boyutuna ilişkin algılarının 31-40 yaş ($\bar{x} = 3.05$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin nezaket boyutuna ilişkin algılarının her zaman; 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ise nezaket boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 5.35$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 41-50 yaş ($\bar{x} = 3.39$) ile 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.42$) grubundaki öğretmenlerin, teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının 21-30 yaş ($\bar{x} = 3.10$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman; 31-40, 41-50 ile 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ise teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının her zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin kaynak desteği boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 10.02$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kaynak desteği boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı

olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 41-50 yaş ($\bar{x} = 3.01$) grubundaki öğretmenlerin, kaynak desteği boyutuna ilişkin algılarının 21-30 yaş ($\bar{x} = 2.59$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.42$) grubundaki öğretmenlerin, kaynak desteği boyutuna ilişkin algılarının 21-30 yaş ($\bar{x} = 2.59$) ve 31-40 yaş ($\bar{x} = 2.75$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin kaynak desteği boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 10.11$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; 41-50 yaş ($\bar{x} = 3.13$) grubundaki öğretmenlerin, moral boyutuna ilişkin algılarının 21-30 yaş ($\bar{x} = 2.87$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.33$) grubundaki öğretmenlerin, moral boyutuna ilişkin algılarının 31-40 yaş ($\bar{x} = 3.05$) ve 41-50 yaş ($\bar{x} = 3.13$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algılarının her zaman; 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ise moral boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 13.90$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları, yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaş grupları arası farkların hangi gruplar

arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 41-50 yaş ($\bar{x} = 2.99$) grubundaki öğretmenlerin, akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının 21-30 yaş ($\bar{x} = 2.67$) ve 31-40 yaş ($\bar{x} = 2.76$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, 51 ve üzeri yaş ($\bar{x} = 3.12$) grubundaki öğretmenlerin, akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının 21-30 yaş ($\bar{x} = 2.67$) ve 31-40 yaş ($\bar{x} = 2.76$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; ileri yaştaki öğretmenler örgüt sağlığının müdür etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir.

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğrenim durumu değişkenine göre, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 31

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurumsal bütünlük	Ön lisans	44	2.83	.54	1.316	.269	---
	Lisans	394	2.81	.56			
	Lisansüstü	37	2.66	.64			
Müdürün etkisi	Ön lisans	44	3.02	.49	3.212	.041*	Ön lisans/Lisansüstü
	Lisans	394	2.89	.53			
	Lisansüstü	37	2.72	.42			
Nezaket	Ön lisans	44	3.24	.71	.472	.624	---
	Lisans	394	3.18	.59			
	Lisansüstü	37	3.11	.62			
Teşvik edici yapı	Ön lisans	44	3.47	.51	2.026	.133	---
	Lisans	394	3.33	.49			
	Lisansüstü	37	3.26	.51			
Kaynak desteği	Ön lisans	44	3.16	.73	2.204	.112	---
	Lisans	394	2.92	.75			
	Lisansüstü	37	3.00	.70			
Moral	Ön lisans	44	3.38	.35	6.289	.002*	Ön lisans/Lisans, Ön lisans/Lisansüstü
	Lisans	394	3.12	.51			
	Lisansüstü	37	3.05	.47			
Akademik vurgu	Ön lisans	44	3.13	.51	3.459	.032*	Ön lisans/Lisans
	Lisans	394	2.91	.52			
	Lisansüstü	37	2.97	.51			
Örgüt sağlığı (Genel)	Ön lisans	44	3.18	.34	3.762	.024*	Ön lisans/Lisans, Ön lisans/Lisansüstü
	Lisans	394	3.01	.40			
	Lisansüstü	37	2.96	.39			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F=3.76$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrenim durumu grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak

amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; ön lisans ($\bar{x} = 3.18$) mezunu öğretmenlerin, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının lisans ($\bar{x} = 3.01$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 2.96$) mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 3.21$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrenim durumu grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; ön lisans ($\bar{x} = 3.02$) mezunu öğretmenlerin, müdürün etkisi boyutuna ilişkin algılarının lisansüstü ($\bar{x} = 2.72$) mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 6.28$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrenim durumu grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; ön lisans ($\bar{x} = 3.38$) mezunu öğretmenlerin, moral boyutuna ilişkin algılarının lisans ($\bar{x} = 3.12$) ve lisansüstü ($\bar{x} = 2.05$) mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ön lisans mezunu öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algılarının her zaman; lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise moral boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 3.45, p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Öğrenim durumu grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; ön lisans ($\bar{x}= 3.13$) mezunu öğretmenlerin, akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının lisans ($\bar{x}= 2.91$) ve lisansüstü ($\bar{x}= 2.97$) mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin kurumsal bütünlük [$F= 1.31, p> .05$], nezaket [$F= .47, p> .05$], teşvik edici yapı [$F= 2.02, p> .05$] ve kaynak desteği [$F= 2.20, p> .05$] boyutlarına ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenlerin kurumsal bütünlük, nezaket ve kaynak desteği boyutlarına ilişkin algılarının çoğu zaman; teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının ise her zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; öğrenim düzeyi düşük olan öğretmenler örgüt sağlığının müdürün etkisi, moral ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir.

Öğretmenin Okulundaki Kıdem Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Öğretmenin okulundaki kıdem değişkenine göre, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenin Okulundaki Kıdem Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Okulundaki Kıdem	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurumsal bütünlük	1-3 yıl	123	2.95	.56	4.182	.006*	1-3 yıl/4-6 yıl, 1-3 yıl/7-9 yıl
	4-6 yıl	127	2.74	.58			
	7-9 yıl	89	2.71	.55			
	10 ve daha fazla yıl	136	2.78	.53			
Müdürün etkisi	1-3 yıl	123	2.96	.49	3.608	.013*	1-3 yıl/7-9 yıl
	4-6 yıl	127	2.86	.54			
	7-9 yıl	89	2.75	.53			
	10 ve daha fazla yıl	136	2.95	.52			
Nezaket	1-3 yıl	123	3.19	.52	.573	.633	---
	4-6 yıl	127	3.22	.59			
	7-9 yıl	89	3.11	.64			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.18	.66			
Teşvik edici yapı	1-3 yıl	123	3.35	.48	.586	.624	---
	4-6 yıl	127	3.38	.51			
	7-9 yıl	89	3.31	.47			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.31	.52			
Kaynak desteği	1-3 yıl	123	3.06	.79	1.503	.213	---
	4-6 yıl	127	2.90	.74			
	7-9 yıl	89	2.86	.72			
	10 ve daha fazla yıl	136	2.94	.73			
Moral	1-3 yıl	123	3.18	.47	1.476	.220	---
	4-6 yıl	127	3.10	.52			
	7-9 yıl	89	3.06	.50			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.17	.50			
Akademik vurgu	1-3 yıl	123	3.00	.52	3.759	.011*	10 ve daha fazla yıl/7-9 yıl
	4-6 yıl	127	2.88	.52			
	7-9 yıl	89	2.81	.49			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.01	.54			
Örgüt sağlığı (Genel)	1-3 yıl	123	3.09	.40	3.027	.029*	1-3 yıl/7-9 yıl
	4-6 yıl	127	3.00	.38			
	7-9 yıl	89	2.93	.38			
	10 ve daha fazla yıl	136	3.05	.41			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları arasında okulundaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 3.02, p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, okulundaki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 1-3 yıl kıdem ($\bar{x} = 3.09$) grubundaki öğretmenlerin, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının 7-9 yıl kıdem ($\bar{x} = 2.93$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 4.18, p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algıları, kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 1-3 yıl kıdem ($\bar{x} = 2.95$) grubundaki öğretmenlerin, kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algılarının 4-6 yıl ($\bar{x} = 2.74$) ve 7-9 yıl kıdem ($\bar{x} = 2.71$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 3.60, p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algıları, kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 1-3 yıl

kıdem ($\bar{x} = 2.96$) grubundaki öğretmenlerin, müdürün etkisi boyutuna ilişkin algılarının 7-9 yıl kıdem ($\bar{x} = 2.75$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 3.75$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları, kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Kıdem grupları arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 10 ve daha fazla yıl kıdem ($\bar{x} = 3.01$) grubundaki öğretmenlerin, akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının 7-9 yıl kıdem ($\bar{x} = 2.81$) grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin nezaket [$F = .57$, $p > .05$], teşvik edici yapı [$F = .58$, $p > .05$], kaynak desteği [$F = 1.50$, $p > .05$] ve moral [$F = 1.47$, $p > .05$] boyutlarına ilişkin algıları arasında okulundaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin algıları, okulundaki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmemektedir. Ayrıca, tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin nezaket, kaynak desteği ve moral boyutlarına ilişkin algılarının çoğu zaman; teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının ise her zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; kıdemi düşük olan öğretmenler örgüt sağlığının kurumsal bütünlük ve müdürün etkisi boyutlarına ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir. Ayrıca akademik vurgu boyutunda ise; 1-3 yıl ile 10 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları yaklaşık aynı düzeydedir.

Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Üyeliği Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

Sivil toplum kuruluşu üyeliği [vakıflar, dernekler, sendikalar] değişkenine göre, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 33

Sivil Toplum Kuruluşu (STK) Üyeliği Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin T-Testi Sonuçları

Boyutlar	STK Üyeliği	N	$\bar{x}$	SS	sd	t	p
Kurumsal bütünlük	Var	241	2.84	.50	473	1.49	.137
	Yok	234	2.76	.61			
Müdürün etkisi	Var	241	2.87	.51	473	.68	.495
	Yok	234	2.91	.54			
Nezaket	Var	241	3.15	.63	473	.91	.362
	Yok	234	3.21	.58			
Teşvik edici yapı	Var	241	3.35	.50	473	.39	.690
	Yok	234	3.33	.50			
Kaynak desteği	Var	241	2.95	.75	473	.05	.955
	Yok	234	2.95	.75			
Moral	Var	241	3.11	.50	473	.98	.327
	Yok	234	3.16	.49			
Akademik vurgu	Var	241	2.88	.53	473	2.25	.025*
	Yok	234	2.99	.51			
Örgüt sağlığı (Genel)	Var	241	3.01	.39	473	.64	.521
	Yok	234	3.04	.40			

* $p < .05$

Tablo incelendiğinde; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, sivil toplum kuruluşu (STK) üyeliğine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(473) = .64$, $p > .05$. Bu bulgu, okulun örgüt sağlığı düzeyi ile STK üyeliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. STK üyesi (vakıflar, dernekler, sendikalar) olan ve olmayan öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ve boyutlara ilişkin

algılarının çoğu zaman; sadece teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının her zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Akademik vurgu boyutu dışındaki tüm boyutlarda; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Kurumsal bütünlük boyutu, $t(473) = 1.49, p > .05$; müdürün etkisi boyutu, $t(473) = .68, p > .05$; nezaket boyutu, $t(473) = .91, p > .05$; teşvik edici yapı boyutu, $t(473) = .39, p > .05$; kaynak desteği boyutu, $t(473) = .05, p > .05$; moral boyutu, $t(473) = .98, p > .05$.

Akademik vurgu boyutunda öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, STK üyeliğine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(473) = 2.25, p < .05$. STK üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir. STK üyesi olmayan öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları ($\bar{x} = 2.99$), STK üyesi olan öğretmenlere ($\bar{x} = 2.88$) göre daha yüksektir.

Okulun Bulunduğu İlçenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 34

Okulun Bulunduğu İlçenin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi Değişkenine Göre Okulun Örgüt Sağlığı Düzeyine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Düzeyi	N	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kurumsal bütünlük	Üst	184	2.69	.65	7.017	.001*	Alt/Üst
	Orta	136	2.80	.50			
	Alt	155	2.92	.48			
Müdürün etkisi	Üst	184	2.90	.54	5.112	.006*	Orta/Alt
	Orta	136	2.99	.50			
	Alt	155	2.79	.52			
Nezaket	Üst	184	3.23	.55	3.902	.021*	Orta/Alt
	Orta	136	3.24	.65			
	Alt	155	3.07	.61			
Teşvik edici yapı	Üst	184	3.41	.48	5.871	.003*	Üst/Alt, Orta/Alt
	Orta	136	3.38	.51			
	Alt	155	3.23	.49			
Kaynak desteği	Üst	184	3.12	.71	24.656	.000*	Üst/Alt, Orta/Alt
	Orta	136	3.09	.66			
	Alt	155	2.62	.76			
Moral	Üst	184	3.17	.54	8.877	.000*	Üst/Alt, Orta/Alt
	Orta	136	3.24	.46			
	Alt	155	3.00	.46			
Akademik vurgu	Üst	184	3.11	.50	33.336	.000*	Üst/Alt, Orta/Alt
	Orta	136	2.99	.44			
	Alt	155	2.68	.52			
Örgüt sağlığı (Genel)	Üst	184	3.08	.40	12.370	.000*	Üst/Alt, Orta/Alt
	Orta	136	3.10	.38			
	Alt	155	2.90	.38			

* $p < .05$

Tablodaki analiz sonuçları; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 12.37$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde

değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; üst ($\bar{x} = 3.08$) ve orta ($\bar{x} = 3.10$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının alt ($\bar{x} = 2.90$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablodaki, boyutlar bazında analiz sonuçları; öğretmenlerin kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 7.01$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ($\bar{x} = 2.92$), kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algılarının üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden ($\bar{x} = 2.69$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 5.11$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu

ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ($\bar{x} = 2.99$), müdürün etkisi boyutuna ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden ($\bar{x} = 2.79$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin müdürün etkisi boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin nezaket boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 3.90$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin nezaket boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ($\bar{x} = 3.24$), nezaket boyutuna ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden ($\bar{x} = 3.07$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin nezaket boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F= 5.87$, $p< .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında

olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; üst ($\bar{x} = 3.41$) ve orta ($\bar{x} = 3.38$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının alt ($\bar{x} = 3.23$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman; orta ve üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ise teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının her zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin kaynak desteği boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 24.65$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin kaynak desteği boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; üst ($\bar{x} = 3.12$) ve orta ($\bar{x} = 3.09$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, kaynak desteği boyutuna ilişkin algılarının alt ($\bar{x} = 2.62$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin kaynak desteği boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 8.87$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin moral

boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre; üst ($\bar{x} = 3.17$) ve orta ($\bar{x} = 3.24$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, moral boyutuna ilişkin algılarının alt ($\bar{x} = 3.00$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Analiz sonuçları; öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları arasında okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, $F = 33.33$, $p < .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri arası farkların hangi düzeyler arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; üst ($\bar{x} = 3.11$) ve orta ($\bar{x} = 2.99$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının alt ($\bar{x} = 2.68$) sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre; sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi daha yüksek olan yerlerdeki öğretmenler örgüt sağlığının müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak

desteği, moral ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin daha yüksek bir algıya sahiptir. Ayrıca kurumsal bütünlük boyutunda ise; daha alt seviyedeki sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip okullardaki öğretmen algısı daha yüksek düzeydedir.

Okulun Sosyal Sermayesi ve Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki Düzeyine Yönelik

Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında; okulun sosyal sermayesi ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki düzeyi incelenmiştir. Aşağıdaki tabloda, değişkenler arası korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 35

Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1.Güven	1.00	.76**	.43**	.74**	.71**	.87**	.21**	.50**	.54**	.44**	.31**	.69**	.56**	.65**
2.Norm ve değerler		1.00	.54**	.74**	.70**	.89**	.21**	.46**	.55**	.49**	.36**	.56**	.52**	.62**
3.Sosyal ağlar			1.00	.57**	.52**	.66**	.02	.18**	.23**	.20**	.27**	.24**	.31**	.29**
4.İlgi-etkileşim ve katılım				1.00	.79**	.91**	.12**	.46**	.50**	.42**	.34**	.60**	.55**	.60**
5.Bağlılık ve aidiyet					1.00	.88**	.15**	.51**	.56**	.50**	.36**	.69**	.64**	.68**
6.Sosyal sermaye (Genel)						1.00	.18**	.51**	.58**	.49**	.39**	.68**	.62**	.69**
7.Kurumsal bütünlük							1.00	.19**	.12**	.08	.10*	.22**	.03	.37**
8.Müdürün etkisi								1.00	.63**	.59**	.42**	.56**	.58**	.76**
9.Nezaket									1.00	.82**	.38**	.61**	.63**	.80**
10.Teşvik edici yapı										1.00	.45**	.57**	.65**	.79**
11.Kaynak desteği											1.00	.35**	.59**	.66**
12.Moral												1.00	.70**	.82**
13.Akademik vurgu													1.00	.84**
14.Örgüt sağlığı (Genel)														1.00

** $p < .01$ * $p < .05$

Tablo incelendiğinde; değişkenler arası orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle, okulların sosyal sermaye düzeyi arttıkça, okulların örgüt sağlığı düzeyinde de artış görülmektedir. Okullardaki sosyal sermaye ile örgüt

sağlığı ($r = .69, p < .01$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ayrıca, okullardaki sosyal sermaye ile örgüt sağlığı arasındaki en yüksek pozitif yönlü anlamlı ilişki güven ile moral ($r = .69, p < .01$), bağlılık ve aidiyet ile moral ($r = .69, p < .01$) boyutları arasında orta düzeyde; en düşük pozitif yönlü anlamlı ilişki ise, sosyal ağlar ile kurumsal bütünlük ($r = .02, p > .05$) boyutları arasında düşük düzeyde görülmektedir.

Tabloda bulunan alt boyutlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde; sosyal sermayenin güven ile örgüt sağlığının kurumsal bütünlük ($r = .21, p < .01$) boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal sermayenin güven ile örgüt sağlığının müdürün etkisi ($r = .50, p < .01$), nezaket ($r = .54, p < .01$), teşvik edici yapı ($r = .44, p < .01$), kaynak desteği ($r = .31, p < .01$), moral ($r = .69, p < .01$), akademik destek ($r = .56, p < .01$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Sosyal sermayenin norm ve değerler ile örgüt sağlığının kurumsal bütünlük ($r = .21, p < .01$) boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal sermayenin norm ve değerler ile örgüt sağlığının müdürün etkisi ($r = .46, p < .01$), nezaket ($r = .55, p < .01$), teşvik edici yapı ($r = .49, p < .01$), kaynak desteği ($r = .36, p < .01$), moral ($r = .56, p < .01$), akademik destek ($r = .52, p < .01$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Sosyal sermayenin sosyal ağlar ile örgüt sağlığının kurumsal bütünlük ($r = .02, p > .05$) boyutları arasında anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Fakat sosyal sermayenin sosyal ağlar ile örgüt sağlığının müdürün etkisi ($r = .46, p < .01$), nezaket ($r = .55, p < .01$), teşvik edici yapı ($r = .49, p < .01$), kaynak desteği ($r = .36, p < .01$), moral ($r = .56, p < .01$), akademik destek ($r = .52, p < .01$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Sosyal sermayenin ilgi-etkileşim ve katılım ile örgüt sağlığının kurumsal bütünlük ($r = .12, p < .01$) boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu

görülmektedir. Ayrıca sosyal sermayenin ilgi-etkileşim ve katılım ile örgüt sağlığının müdürün etkisi ($r = .46, p < .01$), nezaket ($r = .50, p < .01$), teşvik edici yapı ($r = .42, p < .01$), kaynak desteği ($r = .34, p < .01$), moral ($r = .60, p < .01$), akademik destek ($r = .55, p < .01$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Sosyal sermayenin bağlılık ve aidiyet ile örgüt sağlığının kurumsal bütünlük ($r = .15, p < .01$) boyutu arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal sermayenin bağlılık ve aidiyet ile örgüt sağlığının müdürün etkisi ($r = .51, p < .01$), nezaket ($r = .56, p < .01$), teşvik edici yapı ($r = .50, p < .01$), kaynak desteği ($r = .36, p < .01$), moral ($r = .69, p < .01$), akademik destek ($r = .64, p < .01$) boyutları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Tabloda bulunan, sosyal sermaye ve örgüt sağlığının alt boyutlarının kendi aralarındaki ilişkileri ayrı ayrı incelendiğinde; sosyal sermayenin alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Buna göre, sosyal sermayenin alt boyutları arasında en yüksek pozitif yönlü anlamlı ilişki, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet ($r = .79, p < .01$) boyutları arasında yüksek düzeyde; en düşük pozitif yönlü anlamlı ilişki ise, güven ile sosyal ağlar ($r = .43, p < .01$) boyutları arasında orta düzeyde görülmektedir. Bu sonuçlara göre, sosyal sermayenin alt boyutlarının kendi içerisinde anlamlı bir bütünlük taşıdığı söylenebilir.

Tabloda bulunan, örgüt sağlığının alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Sadece kurumsal bütünlük ile akademik vurgu boyutları arasında anlamlı olmayan bir ilişki görülmektedir. Buna göre, örgüt sağlığının alt boyutları arasında en yüksek pozitif yönlü anlamlı ilişki, nezaket ile teşvik edici yapı ($r = .82, p < .01$) boyutları arasında yüksek düzeyde; en düşük pozitif yönlü anlamlı ilişki ise, kurumsal bütünlük ile kaynak desteği ($r = .10, p < .05$) boyutları arasında düşük düzeyde görülmektedir. Bu sonuçlara göre, örgüt sağlığının alt boyutlarının kendi içerisinde anlamlı bir bütünlük taşıdığı söylenebilir.

Örgüt Sağlığı Alt Boyutlarının Yordanmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında; güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet boyutlarına ilişkin okulların sosyal sermayesinin, örgüt sağlığının kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral ile akademik vurgu boyutlarını anlamlı düzeyde yordama durumu incelenmiştir. Aşağıda, örgüt sağlığı alt boyutlarının yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir.

Kurumsal Bütünlük Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, kurumsal bütünlük boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 36

Kurumsal Bütünlük Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	2.078	.183	---	11.326	.000	---	---
Güven	.121	.064	.146	1.893	.059	.212	.087
Norm ve değerler	.231	.081	.221	2.839	.005*	.216	.130
Sosyal ağlar	-.107	.047	-.127	-2.258	.024*	.020	-.104
İlgi-etkileşim ve katılım	-.100	.080	-.108	-1.249	.212	.128	-.058
Bağlılık ve aidiyet	.038	.063	.048	.601	.548	.155	.028
$R = .264$ $R^2 = .070$ $F_{(5,469)} = 7.025$ $p = .000$							

* $p < .05$

Tabloda; yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güven ile kurumsal bütünlük arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .21$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .08$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Norm ve değerler ile kurumsal bütünlük arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .21$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .13$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal ağlar ile kurumsal bütünlük arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .02$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -.10$ olarak hesaplandığı görülmektedir. İlgî-etkileşim ve katılım ile kurumsal bütünlük arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .12$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -.05$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bağlılık ve aidiyet ile kurumsal bütünlük arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .15$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .02$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet değişkenleri birlikte, kurumsal bütünlük ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .264$, $R^2 = .070$, $p < .01$). Adı geçen beş değişken birlikte, kurumsal bütünlük puanlarındaki toplam varyansın %7' sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kurumsal bütünlük üzerindeki göreceli önem sırası; norm ve değerler, güven, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet değişkenleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, norm ve değerler ile sosyal ağlar değişkenlerinin kurumsal bütünlük üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu

görülmektedir. Güven, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, kurumsal bütünlük alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir: Kurumsal bütünlük= 2.078 + .121 Güven + .231 Norm ve değerler - .107 Sosyal ağlar - .100 İlgi-etkileşim ve katılım + .038 Bağlılık ve aidiyet.

Müdürün Etkisi Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, müdürün etkisi boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 37

Müdürün Etkisi Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	1.228	.146	---	8.408	.000	---	---
Güven	.170	.051	.220	3.357	.001*	.505	.153
Norm ve değerler	.125	.065	.128	1.924	.055	.464	.088
Sosyal ağlar	-.137	.038	-.174	-3.629	.000*	.189	-.165
İlgi- etkileşim ve katılım	.049	.064	.056	.767	.444	.464	.035
Bağlılık ve aidiyet	.235	.050	.314	4.657	.000*	.514	.210
R= .570	R ² = .325	F _(5,469) = 45.119		p= .000			

* p< .05

Tabloda; yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güven ile müdürün etkisi arasında pozitif ve orta

düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .50$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .15$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Norm ve değerler ile müdürün etkisi arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .46$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .08$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal ağlar ile müdürün etkisi arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .18$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -.16$ olarak hesaplandığı görülmektedir. İlgî-etkileşim ve katılım ile müdürün etkisi arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .46$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .03$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bağlılık ve aidiyet ile müdürün etkisi arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .51$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .21$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgî-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet değişkenleri birlikte, müdürün etkisi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .570$, $R^2 = .325$, $p < .01$). Adı geçen beş değişken birlikte, müdürün etkisi puanlarındaki toplam varyansın %32' sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin müdürün etkisi üzerindeki göreceli önem sırası; bağlılık ve aidiyet, güven, sosyal ağlar, norm ve değerler, ilgî-etkileşim ve katılım değişkenleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, güven, sosyal ağlar ile bağlılık ve aidiyet değişkenlerinin müdürün etkisi üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Norm ve değerler ile ilgî-etkileşim ve katılım değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, müdürün etkisi alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir: Müdürün etkisi = $1.228 + .170$

Güven + .125 Norm ve değerler - .137 Sosyal ağlar + .049 İlgi-etkileşim ve katılım + .235 Bağlılık ve aidiyet.

Nezaket Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, nezaket boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 38

Nezaket Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	.879	.159	—	5.531	.000	—	—
Güven	.133	.055	.150	2.418	.016*	.542	.111
Norm ve değerler	.324	.070	.289	4.594	.000*	.556	.208
Sosyal ağlar	-.154	.041	-.170	-3.747	.000*	.236	-.171
İlgi-etkileşim ve katılım	.029	.070	.029	.423	.673	.509	.020
Bağlılık ve aidiyet	.273	.055	.318	4.984	.000*	.563	.224
R= .629	R ² = .395	F _(5,469) = 61.313	p= .000				

*p< .05

Tabloda; yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güven ile nezaket arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .54$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .11$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Norm ve değerler ile nezaket arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .55$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .20$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal ağlar ile nezaket arasında pozitif ve düşük

düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .23$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -.17$ olarak hesaplandığı görülmektedir. İlgi-etkileşim ve katılım ile nezaket arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .50$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .02$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bağlılık ve aidiyet ile nezaket arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .56$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .22$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet değişkenleri birlikte, nezaket ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .629$, $R^2 = .395$, $p < .01$). Adı geçen beş değişken birlikte, nezaket puanlarındaki toplam varyansın %40' ını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin nezaket üzerindeki göreceli önem sırası; bağlılık ve aidiyet, norm ve değerler, sosyal ağlar, güven, ilgi-etkileşim ve katılım değişkenleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, güven, norm ve değerler, sosyal ağlar ile bağlılık ve aidiyet değişkenlerinin nezaket üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sadece ilgi-etkileşim ve katılım değişkeni önemli bir etkiye sahip değildir. Regresyon analizi sonuçlarına göre, nezaket alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir: $\text{Nezaket} = .879 + .133 \text{ Güven} + .324 \text{ Norm ve değerler} - .154 \text{ Sosyal ağlar} + .029 \text{ İlgi-etkileşim ve katılım} + .273 \text{ Bağlılık ve aidiyet}$.

Teşvik Edici Yapı Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, teşvik edici yapı boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 39

Teşvik Edici Yapı Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	1.678	.140	---	11.966	.000	---	---
Güven	.024	.049	.033	.503	.615	.440	.023
Norm ve değerler	.305	.062	.329	4.904	.000*	.493	.221
Sosyal ağlar	-.114	.036	-.152	-3.145	.002*	.204	-.144
İlgi-etkileşim ve katılım	-.052	.061	-.063	-.852	.395	.420	-.039
Bağlılık ve aidiyet	.271	.048	.380	5.590	.000*	.506	.250
R= .558	R ² = .311	F _(5,469) = 42.394		p= .000			

*p< .05

Tabloda; yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güven ile teşvik edici yapı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin (r= .44) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r= .02 olarak hesaplandığı görülmektedir. Norm ve değerler ile teşvik edici yapı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin (r= .49) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r= .20 olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal ağlar ile teşvik edici yapı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin (r= .42) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun r= -.14

olarak hesaplandığı görülmektedir. İlgî-etkileşim ve katılım ile teşvik edici yapı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .42$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -.03$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bağlılık ve aidiyet ile teşvik edici yapı arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .50$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .25$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet değişkenleri birlikte, teşvik edici yapı ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .558$, $R^2 = .311$, $p < .01$). Adı geçen beş değişken birlikte, teşvik edici yapı puanlarındaki toplam varyansın %31' ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin teşvik edici yapı üzerindeki görelî önem sırası; bağlılık ve aidiyet, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, güven değişkenleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, norm ve değerler, sosyal ağlar ile bağlılık ve aidiyet değişkenlerinin teşvik edici yapı üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Güven ile ilgi-etkileşim ve katılım değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, teşvik edici yapı alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir: Teşvik edici yapı = $1.678 + .024$ Güven + $.305$ Norm ve değerler - $.114$ Sosyal ağlar - $.052$ İlgi-etkileşim ve katılım + $.271$ Bağlılık ve aidiyet.

Kaynak Desteği Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, kaynak desteği boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 40

Kaynak Desteği Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	.917	.232	---	3.956	.000	---	---
Güven	-.009	.080	-.008	-.111	.912	.313	-.005
Norm ve değerler	.251	.103	.181	2.447	.015*	.365	.112
Sosyal ağlar	.076	.060	.068	1.270	.205	.277	.059
İlgi-etkileşim ve katılım	.033	.102	.026	.320	.749	.344	.015
Bağlılık ve aidiyet	.201	.080	.188	2.509	.012*	.367	.115
R= .401	R ² = .161	F _(5,469) = 17.939		p= .000			

*p< .05

Tabloda; yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güven ile kaynak desteği arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .31$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -.005$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Norm ve değerler ile kaynak desteği arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .36$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .11$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal ağlar ile kaynak desteği arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .27$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki

korelasyonun $r = .05$ olarak hesaplandığı görülmektedir. İlgî-etkileşim ve katılım ile kaynak desteği arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .34$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .01$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bağlılık ve aidiyet ile kaynak desteği arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .36$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .11$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet değişkenleri birlikte, kaynak desteği ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .401$, $R^2 = .161$, $p < .01$). Adı geçen beş değişken birlikte, kaynak desteği puanlarındaki toplam varyansın %16' sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kaynak desteği üzerindeki göreceli önem sırası; bağlılık ve aidiyet, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, güven değişkenleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, norm ve değerler ile bağlılık ve aidiyet değişkenlerinin kaynak desteği üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Güven, sosyal ağlar ile ilgi-etkileşim ve katılım değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, kaynak desteği alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir: Kaynak desteği = $.917 - .009$ Güven + $.251$ Norm ve değerler + $.076$ Sosyal ağlar + $.033$ İlgi-etkileşim ve katılım + $.201$ Bağlılık ve aidiyet.

Moral Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, moral boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 41

Moral Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	1.228	.107	---	11.493	.000	---	---
Güven	.328	.037	.447	8.849	.000*	.699	.378
Norm ve değerler	-.023	.047	-.025	-.482	.630	.561	-.022
Sosyal ağlar	-.158	.028	-.212	-5.725	.000*	.240	-.256
İlgi- etkileşim ve katılım	.019	.047	.023	.408	.683	.602	.019
Bağlılık ve aidiyet	.346	.037	.487	9.386	.000*	.695	.398
R= .774	R ² = .599	F _(5,469) = 140.369		p = .000			

*p < .05

Tabloda; yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güven ile moral arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .70$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .38$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Norm ve değerler ile moral arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .56$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -.02$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal ağlar ile moral arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .24$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -.25$ olarak hesaplandığı görülmektedir. İlgi-etkileşim ve katılım ile moral arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı

olmayan bir ilişkinin ($r = .60$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .01$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bağlılık ve aidiyet ile moral arasında pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .70$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .40$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet değişkenleri birlikte, moral ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .774$, $R^2 = .599$, $p < .01$). Adı geçen beş değişken birlikte, moral puanlarındaki toplam varyansın %60' ını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin moral üzerindeki göreceli önem sırası; bağlılık ve aidiyet, güven, sosyal ağlar, norm ve değerler, ilgi-etkileşim ve katılım değişkenleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, güven, sosyal ağlar ile bağlılık ve aidiyet değişkenlerinin moral üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Norm ve değerler ile ilgi-etkileşim ve katılım değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, moral alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir: $\text{Moral} = 1.228 + .328 \text{ Güven} - .023 \text{ Norm ve değerler} - .158 \text{ Sosyal ağlar} + .019 \text{ İlgi-etkileşim ve katılım} + .346 \text{ Bağlılık ve aidiyet}$.

Akademik Vurgu Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Aşağıdaki tabloda, akademik vurgu boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 42

Akademik Vurgu Boyutunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi
Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	t	p	İkili r	Kısmi R
Sabit	.972	.133	—	7.305	.000	—	—
Güven	.155	.046	.200	3.349	.001*	.568	.153
Norm ve değerler	.039	.059	.040	.659	.510	.521	.030
Sosyal ağlar	-.050	.034	-.063	-1.450	.148	.317	-.067
İlgi- etkileşim ve katılım	.040	.058	.046	.684	.495	.559	.032
Bağlılık ve aidiyet	.348	.046	.466	7.585	.000*	.640	.331
R= .662	R ² = .438	F _(5,469) = 73.158		p= .000			

* p< .05

Tabloda; yordayıcı değişkenlerle bağımlı (yordanan, ölçüt) değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, güven ile akademik vurgu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .56$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .15$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Norm ve değerler ile akademik vurgu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .52$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .03$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Sosyal ağlar ile akademik vurgu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .31$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = -.06$ olarak hesaplandığı görülmektedir. İlgi-etkileşim ve katılım ile akademik vurgu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı olmayan bir ilişkinin ($r = .55$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .03$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bağlılık ve aidiyet ile akademik vurgu arasında pozitif ve

orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin ($r = .64$) olduğu, ancak diğer değişkenler kontrol edildiğinde iki değişken arasındaki korelasyonun $r = .33$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet değişkenleri birlikte, akademik vurgu ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R = .662$, $R^2 = .438$, $p < .01$). Adı geçen beş değişken birlikte, akademik vurgu puanlarındaki toplam varyansın %44' ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin akademik vurgu üzerindeki göreceli önem sırası; bağlılık ve aidiyet, güven, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, norm ve değerler değişkenleri şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, güven ile bağlılık ve aidiyet değişkenlerinin akademik vurgu üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Norm ve değerler, sosyal ağlar ile ilgi-etkileşim ve katılım değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre, akademik vurgu alt boyutunun yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) şu şekildedir: Akademik vurgu = $.972 + .155$ Güven + $.039$ Norm ve değerler - $.050$ Sosyal ağlar + $.040$ İlgi-etkileşim ve katılım + $.348$ Bağlılık ve aidiyet.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma bulgularına dayalı sonuç, tartışma ve öneriler (uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik) sunulmuştur. Ayrıca bu bulgular, yerli ve yabancı alanyazındaki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Sonuçlar ve Tartışma

1. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, yönetici ve öğretmenlerin işbirliği ruhuna sahip olmalarından ve güvene dayalı ilişkilere önem vermelerinden kaynaklanabilir. Bu bulgu, okullardaki örgüt sağlığı düzeyi ile benzerlik göstermektedir; okullarda hem etkin ve geliştirilebilen bir sosyal sermaye, hem de sağlıklı bir örgütsel iklimin varlığından söz edilebilir. Ayrıca sosyal ağlar dışındaki tüm boyutlarda da, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum; sosyal ağlar boyutunda ise, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyini en yüksek algıladıkları boyut, norm ve değerler olmuştur. Bu durum, ilkokullarda ve öğretmenlerde sosyolojik yaptırımların etkin olmasından ve ahlaki değerlerin özümsemesinden

kaynaklanabilir. Bu bulgu, okullarda norm ve değerler unsurunun önemli ölçüde yer aldığı şeklinde yorumlanabilir; norm ve değerlerden yeterli ve etkili bir şekilde yararlanılması ile birlikte okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesi ve etkili bir şekilde kullanılmasının sağlanabileceği, daha başarılı bir yapı, kişiler arası bağlılık, işbirliği ve güvenin oluşabileceği ifade edilebilir. Norm ve değerler, sahip oldukları güç aracılığıyla bireylerde bir grup ve topluluğa ait olmanın ne anlama geldiğine ilişkin duyguları güçlendirerek davranışları yönlendiren temel algılamaların şekillenmesinde önemli bir paya sahiptir. Herhangi bir toplum ya da örgütsel yapının başarıya ulaşmasında, bu yapının var olan potansiyellerine olumlu bir bakışa sahip olmasını sağlayacak norm ve değerleri içinde taşıması önemlidir (Vermaak, 2006, s.30). Fukuyama (2005)' ya göre bir topluluktaki norm ve değerlerin alışkanlık durumuna gelmesi ile birlikte kişiler arası bağlılık oluşur ve böylece sosyal sermaye birikimi kazanılmış olur. Bu yolla kazanılan işbirliği, güvenin de artmasını sağlar (Coleman, 1988, s.101).

Ayrıca; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyini en düşük algıladıkları boyut, sosyal ağlar olmuştur. Bu durum, ilkokullarda ve öğretmenlerde sosyal ilişkiler ve iletişim ağlarının yeterli düzeyde bulunmamasından kaynaklanabilir. Bu bulgu, okullarda sosyal ağlar unsurunun yeterli düzeyde bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir; sosyal ağlardan yeterli ve etkili bir şekilde yararlanılmamasının okullarda sosyal sermayenin daha az geliştirilmesi ve kullanılmasına yol açabileceği, kişiler arası bağlılık, iletişim, işbirliği ve güven oluşumunda birtakım sorunlarla karşılaşılabilmesi ifade edilebilir. Bütün sosyal sermaye kuramlarının temel ilkesi; sosyal ilişkilerin, bireylerin sahip olabileceği en değerli unsur olduğudur (Lin, 2001, s.29). Sosyal ağlar ve buna dayalı şekillenen gruplar, örgütsel yapılarda bağlılık duygusunun da kaynağıdır (Cohen & Prusak, 2001, s.84). Birtakım iletişim ağları ile birbirlerine bağlanan insanlar, ortak değerlerini bu iletişim ağlarının diğer üyeleriyle paylaşma eğilimindedirler. Bu iletişim ağları, bir kaynak oluşturmaları sebebiyle bir tür sermaye oluşumu olarak görülebilir (Field, 2008, s.63-64). Sosyal ağlar, karşılıklılığa ilişkin normları besleyerek güçlendirir

ve toplumsal güvenin oluşmasına imkân tanır. Böylece sosyal ağlar, iletişim ve işbirliğini kolaylaştırarak bireylerin ortaklaşa uygulamalarına yönelik sorunları kararlı bir şekilde çözmelerine yardımcı olur (Putnam, 1995, s.66).

Okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin araştırma bulguları; Ekinci (2008), Namalır (2015), Günkör (2016) ile Kahraman ve Summak (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ekinci (2008) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okullarda sosyal sermayenin unsurlarından güven boyutunun aritmetik ortalaması 3.40, farklılıklara tolerans ve normları paylaşım unsurunun 3.60, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım unsurunun 2.99, iletişim-sosyal etkileşim unsurunun 3.12 ve örgütsel bağlılık unsurunun ortalaması 3.24 olarak tespit edilmiştir.

Günkör (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının sosyal normlar alt boyutuna 3.23 ve sosyal ağlar alt boyutuna 2.92 puan ortalaması ile kısmen katılıyorum, güven alt boyutuna ise 2.50 puan ortalaması ile katılmıyorum düzeyinde katılma eğilimi gösterdikleri görülmüştür.

Kahraman ve Summak (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okullarda sosyal sermayenin aritmetik ortalaması 4.10, sosyal sermayenin unsurlarından güven boyutunun aritmetik ortalaması 4.26, farklılıklara tolerans ve normları paylaşım unsurunun 4.43, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım unsurunun 4.04, iletişim-sosyal etkileşim unsurunun 3.94 ve örgütsel bağlılık unsurunun ortalaması 4.01 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada, okulun sosyal sermaye düzeyi yüksek olarak belirlenmiştir.

Namalır (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen görüşlerine göre okullarda sosyal sermayenin aritmetik ortalaması 3.39, sosyal sermayenin unsurlarından okullarda güven unsurunun aritmetik ortalaması 3.40, norm ve değerler unsurunun 3.41, sosyal ağlar unsurunun 3.26, ilgi, etkileşim ve katılım unsurunun 3.44, bağlılık ve aidiyet unsurunun ortalaması ise 3.37 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular ışığında; şeffaf bir yönetim anlayışının bulunduğu ve çalışanların ihtiyaç duyulan bilgiye doğru ve tam zamanında ulaşabilmesinin mümkün olduğu (güven),

kişiler arası ilişkileri düzenleyen, ahlaki yargı ve standartları belirleyen yazılı olmayan sosyolojik yaptırımların ve ahlaki değerlerin yeterli ve etkili bir şekilde rehber edinildiği (norm ve değerler), sosyal süreçlere ve grup faaliyetlerine etkin olarak katılım ve sosyalleşmeye yönelik okulda sunulan olanakların yeterli düzeyde sağlandığı (ilgi-etkileşim ve katılım), işbirliği ve yalnız bir iş değil aynı zamanda o iş için daha fazlasını yapma ve bunun için çabalama arzusunun bulunduğu ve paydaşların kendilerini okula ait hissettikleri (bağlılık ve aidiyet), fakat sosyal ilişkilerden ve iletişim ağlarından yeterli düzeyde yararlanılmayan (sosyal ağlar) bir sosyal sermaye durumuna ilkokulların sahip oldukları ifade edilebilir. Yüksek düzeyde “güven, norm ve değerler, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet”, sosyal sermayeden etkin bir biçimde faydalanma ve örgütsel/bireysel gelişimi sağlayabilirken; zayıf düzeyde “sosyal ağlar”, sosyal sermayeden etkin bir biçimde faydalanma ve örgütsel/bireysel gelişimin sağlanmasında birtakım engellere ve sorunlara yol açabilir.

2.

a) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermaye düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Bu durum, toplumsal yapı ve kültürün daha çok erkeklere yüklediği birtakım görev ve sorumlulukların etkisinden kaynaklanabilir. Bu bulgu; Ekinci (2008), Kaasa ve Parts (2008), Şahin (2011), Eker (2014) ve Namalır (2015) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ekinci (2008) tarafından yapılan çalışmada, okullardaki sosyal sermaye düzeyine ilişkin erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kaasa ve Parts (2008) tarafından yapılan çalışmada, cinsiyet ile sosyal ağlara ilişkin sosyal sermaye arasında erkekler lehine bir durum tespit edilmiştir. Şahin (2011)

tarafından yapılan araştırmada, okullardaki sosyal sermaye düzeyini erkek yöneticilerin iyi, bayan yöneticilerin ise orta ve daha alt seviyede algıladıkları belirlenmiştir.

Eker (2014) tarafından yapılan araştırmada, erkek öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermaye, birleştirici sosyal sermaye ve baē kurucu sosyal sermaye puanlarının sıra ortalamalarının kadın öğretim elemanlarının sıra ortalamalarından; kadın öğretim elemanlarının köprü kurucu sosyal sermaye puanlarının sıra ortalamalarının ise erkek öğretim elemanlarından yüksek olduēu belirlenmiştir. Namalır (2015) tarafından yapılan araştırmada, okul yöneticilerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılıēın olduēu ve erkek yöneticilerin sosyal sermayenin ilkokullarda daha yeterli düzeyde olduēunu düşündükleri belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre; kadın ve erkek öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduēu belirlenmiştir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; ilgi-etkileşim ve katılım boyutu dışındaki tüm boyutlarda, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre tüm boyutlarda okulun sosyal sermaye düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Bu durum, sosyalleşmenin önemli öğeleri arasında bulunan güven, norm ve deēerler, sosyal aēlar, baēlılık ve aidiyetin gündelik yaşantıda ve iş hayatında daha çok erkeklerle özdeşleştirilmesinden kaynaklanabilir. Bu da, toplumsal kültür ve sistemin erkeklere yüklediēi rollerin bir sonucu olabilir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlerin tüm boyutlarda, okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduēu bulunmuştur.

Bulgular ışığında; erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermayenin daha etkin kullanılıp, geliřtirilebildiēi ve okullarda güven, norm ve deēerler, baēlılık ve aidiyet, sosyal aēların daha fazla bulunduēu hususunda daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Ayrıca hem kadın hem de erkek öğretmenler, okullardaki sosyal sermaye ve tüm boyutları hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermayeye ilişkin sosyal ve iletişim ağları ile etkileşim ve katılımı daha yüksek algılamaları; informal ilişkilerde bulunma ve informal gruplara katılım durumu ile açıklanabilir. Memduhoğlu ve Saylık (2012) tarafından yapılan araştırmada; erkekler kadınlara göre, okullardaki informal ilişkilerin daha yüksek düzeyde yaşandığını belirtmiştir. Kadınlar, iş yaşamının üyeleri olsalar da toplumun belirlediği kurallar / roller çerçevesinde geleneksel rollerini yerine getirerek eril nitelik taşıyan kurallara uymak; hem kurum içi, hem de kurum dışında örgütün diğer çalışanlarıyla informal (samimi) ilişkiler içerisinde olamayabilmekte ya da erkeklere oranla çok daha sınırlı ve kontrollü olmak durumunda kalmaktadırlar (Memduhoğlu & Saylık, 2012, s.17). Bu nedenle erkek öğretmenler kadın öğretmenlere oranla, okullarda sosyal ve iletişim ağları ile etkileşim ve katılımı daha fazla bulunmuş ve bu unsurlara daha fazla odaklanmış olabilir.

b) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu; Eker (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir, fakat Günkör (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Eker (2014) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının sosyal sermaye puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Günkör (2016) tarafından yapılan araştırmada, yaşa göre öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve alt boyutlarına ilişkin algı puanlarında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, ilköğretim ve üniversite ortamında sosyal sermaye algılarında yaş gruplarının beklentileri üzerinde daha farklı etkili olabilecek faktörlerin (akademik, sosyal, yönetsel, eğitsel vb.) bulunmasından kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre; ileri yaş grubunda olan öğretmenler, alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermaye düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Bu durum, ileri yaştaki öğretmenlerin sosyal deneyim ve birikimlerinden kaynaklanabilir. Bu bulgu; Kaasa ve Parts (2008) tarafından yapılan araştırma

bulgularıyla örtüşmemektedir. Kaasa ve Parts (2008) tarafından yapılan araştırmada, yaş ile sosyal ağlara ilişkin sosyal sermaye arasında, ileri yaş gruplarındaki katılımcılar aleyhine bir durum tespit edilmiştir. Bu durum, ilkokul ortamında sosyal sermaye algılarında yaş gruplarının beklentileri üzerinde daha farklı etkili olabilecek faktörlerin (sosyal, yönetsel, eğitsel vb.) bulunmasından kaynaklanabilir.

İleri yaş grubunda olan öğretmenler, alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermaye düzeyini daha yüksek olarak algılamalarına ilişkin araştırma bulgusu, okullardaki örgüt sağlığı düzeyi ile benzerlik göstermektedir. İleri yaş grubunda olan öğretmenlerin, alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre hem okullardaki sosyal sermayeyi daha yeterli ve aktif, hem de okulları daha sağlıklı gördüklerinden söz edilebilir. Bu durum, yaşın getirdiği sosyal ve mesleki bir tecrübe ile birikimden kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre; tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; tüm boyutlarda, öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenler, diğer alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre tüm boyutlarda okulun sosyal sermaye düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Bu durum, daha çok 51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin güvene dayalı ilişkiler kurmak ve birtakım değerler yüklü sosyal katılımlarda bulunmak istemeleri ve yürütmelerinden; yalnızlık duygusundan uzak kalmaya çalışmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca bütün yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin tüm boyutlarda, okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Bulgular ışığında; ileri yaş grubunda olan öğretmenlerin, alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermayenin daha etkin kullanılıp, geliştirilebildiği ve okullarda güven, norm ve değerler, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet, sosyal

ağların daha fazla bulunduğu hususunda daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Ayrıca bütün yaş gruplarında bulunan öğretmenler, okullardaki sosyal sermaye ve tüm boyutları hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin diğer alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre, okullarda sosyal sermaye ile güven, norm ve değerler, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet, sosyal ağların daha fazla bulunduğunu vurgulamaları durumu; “Strauss-Howe Kuşak Kuramı” ile de açıklanabilir. Bu kurama göre X kuşağı (1965-1979 doğumlular)’nda bulunan 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler diğer yaş kuşağı öğretmenlerine göre daha kanaatkâr, sabırlı, garantili, tedbirli ve gelecek için çalışma isteğine sahip olmaları dolayısıyla güven, değerler, bağlılık ve iletişim ağlarına daha fazla odaklanmış ve önem vermiş olabilir. Bu nedenle 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler okullarda güven, değerler, bağlılık ve iletişim ağlarının daha fazla bulunduğunu algılamış ve vurgulamış olabilir.

c) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, bağlılık ve aidiyet boyutu dışında, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu; Ekinci (2008), Namalır (2015) ve Günkör (2016) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca bu bulgu; Şahin (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Araştırmada, katılımcıların okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu durum, ilkokul ortamında sosyal sermaye algılarında farklı öğrenim düzeyinde bulunan öğretmenlerin beklentileri üzerinde daha farklı etkili olabilecek faktörlerin (sosyal, yönetsel, eğitsel vb.) bulunmasından kaynaklanabilir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin sadece bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin, bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algılarının lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrenim düzeyi düşük olan öğretmenlerin bağlılık ve aidiyetin

örgütsel yapılarıdaki önemini teorik anlamda bilememelerinden, pratik anlamda ise çok gerekli olduğunu hissedememelerinden ya da bu husustaki beklentilerinin karşılanma durumundan kaynaklanabilir. Ayrıca tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenlerin bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Bulgular ışığında; ön lisans mezunu öğretmenlerin, lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okullardaki bağlılık ve aidiyetin daha fazla bulunduğu hususunda daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Ayrıca tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenler, okullardaki bağlılık ve aidiyet hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğrenim düzeyi düşük öğretmenlerin daha yüksek öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre, okullarda bağlılık ve aidiyetin daha fazla bulunduğunu vurgulamaları durumu; “Maslow’ un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi” ile de açıklanabilir. Öğrenim düzeyi düşük öğretmenler fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını nispeten karşılamış fakat sosyal ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamış veya sosyal ihtiyaçlarını karşılama durumunda olmaları dolayısıyla bağlılık ve aidiyete daha fazla odaklanmış ve önem vermiş olabilir. Çünkü öğrenim düzeyi yükseldikçe alt seviyedeki ihtiyaçlardan ziyade saygınlık (öz saygı, özerklik, statü, tanınma gibi) ve kendini gerçekleştirme (yeteneklerinden faydalanma, gelişme gibi) ihtiyaçlarının karşılanması; fakat öğrenim düzeyi düştükçe öncelikle fizyolojik (açlık, susuzluk gibi), güvenlik (fizyolojik ve duygusal zararlardan korunma gibi) ve sosyal (ilişki, bağlanma, kabullenilme, arkadaşlık gibi) ihtiyaçların karşılanması daha fazla önem arz edebilecektir. Bu nedenle öğrenim düzeyi düşük öğretmenler okullarda bağlılık ve aidiyetin daha fazla bulunduğunu algılamış ve vurgulamış olabilir.

d) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, okulundaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu; Durkan Şimşek (2013) ve Iliman Püsküllüoğlu (2015) tarafından yapılan araştırma

bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Durkan Şimşek (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin ilkokul ve ortaokullardaki sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının, kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. İliman Püsküllüoğlu (2015) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının, okullarındaki çalışma sürelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin tüm boyutlara ilişkin algıları, okulundaki kıdem değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

e) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, STK üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca STK üyesi olan öğretmenler, STK üyesi olmayan öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermaye düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Bu durum, vakıf, dernek veya sendika gibi gönüllü kuruluşlar içerisinde yer alan öğretmenlerin sosyal durumlara karşı daha duyarlı yaklaşım ve etkin bir duruş sergilemelerinden kaynaklanabilir.

Araştırma bulguları; Kuşçu (2006), Devamoğlu (2008) ile Kaasa ve Parts (2008) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kuşçu (2006) tarafından yapılan araştırmada, sivil toplum katılımı ile sosyal destek arasında yüksek düzeyde ilişki saptanmıştır. Devamoğlu (2008) tarafından yapılan araştırmada, Türkiye’de sosyal sermaye stokunun genel olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Toplumsal normlar, yurttaş katılımı, toplumsal ağlar çerçevesinde sosyal sermaye birikiminin artırılması demokratik değerlerin ve toplumsal işbirliğinin oluşturulmasında önemlidir. Bu noktada, Türkiye’de var olan eksikliğin giderilebilmesi; toplumsal ağların ve sivil toplum kuruluşlarının yaygınlaştırılması ile faaliyet alanlarının geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Gönüllü işbirliğine dayalı kuruluşların yaygınlık kazanması yoluyla bireylerin bir araya gelerek kolektif eylem sorununu aşmaları sağlanabilir.

Araştırma bulgularına göre; STK üyesi (vakıflar, dernekler, sendikalar) olan ve olmayan öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin sadece sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları, STK üyeliği değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir. STK üyesi olan öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları, STK üyesi olmayan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durum, sivil toplum kuruluşları (vakıf, dernek veya sendika gibi) ile iç içe bulunan öğretmenlerin sosyal ilişkilerde daha fazla bulunmalarından ve iletişim ağlarını daha aktif kullanmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca STK üyesi olan öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algıları katılıyorum düzeyinde iken; STK üyesi olmayan öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Bulgular ışığında; STK üyesi olan öğretmenlerin, STK üyesi olmayan öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermayenin daha etkin kullanılıp, geliştirilebildiği ve sosyal ağların daha fazla bulunduğu hususunda daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Hem STK üyesi olan hem de olmayan öğretmenler, okullardaki sosyal sermaye hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Fakat STK üyesi olmayan öğretmenler, okullardaki sosyal ağlar hususunda orta düzeyde de olsa olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu durum, vakıf, dernek ve sendika gibi sivil toplum veya gönüllü kuruluşlara üye olanların sosyal ilişkiler ve iletişim ağları hususunda daha aktif ve duyarlı; üye olmayanların ise sosyal ilişkiler ve iletişim ağları hususunda daha pasif ve duyarsız olduklarından kaynaklanabilir.

f) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu; Güngör (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Güngör (2011) tarafından yapılan çalışmada; sosyal sermaye düzeyi ile gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma bulgularına göre; orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenler, alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermaye düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Bu durum, sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi daha yüksek olan yerlerde sosyal ilişkiler, iletişim, etkileşim ve katılıma dayalı sosyal sermaye birikiminin daha fazla olmasından ve kullanılmasından kaynaklanabilir. Bu bulgu; Güngör (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Güngör (2011) tarafından yapılan araştırmada; öğrenci ailelerinin çoğunluğunun yoksul olduğu okulların sosyal sermaye düzeylerinin, yoksul olmayan ailelerin olduğu okullardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ilkokul ortamında sosyal sermaye algılarında sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi gruplarının beklentileri üzerinde daha farklı etkili olabilecek faktörlerin (sosyal, kültürel, ekonomik vb.) bulunmasından kaynaklanabilir.

Daha üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenler, alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermaye düzeyini daha yüksek olarak algılamalarına ilişkin araştırma bulgusu, okullardaki örgüt sağlığı düzeyi ile benzerlik göstermektedir. Daha üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlere göre hem okullardaki sosyal sermayeyi daha zengin (çok, çeşitli) ve etkili, hem de okulları daha sağlıklı bir iklim yapısında gördüklerinden söz edilebilir. Bu durum, bir yerdeki sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi yüksekliğinin okullar için daha fazla sosyal ilişkiler ve iletişim ağları oluşturma ile kaynak ve imkân sağlama durumundan kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre; tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; norm ve değerler boyutu dışındaki tüm boyutlarda öğretmenlerin okulun sosyal sermaye düzeyine ilişkin algıları, okulun

bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, güven boyutuna ilişkin algılarının üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden; üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden; orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, ilgi-etkileşim ve katılım boyutuna ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden; üst ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, bağlılık ve aidiyet boyutuna ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin güven, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet boyutlarına ilişkin algılarının katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur. Üst ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının katılıyorum; alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ise sosyal ağlar boyutuna ilişkin algılarının ise kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Bulgular ışığında; genel olarak üst ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlere göre okullardaki sosyal sermayenin daha etkin kullanılıp, geliştirilebildiği ve okullarda güven, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyetin daha fazla bulunduğu hususunda daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Bu durum, bir yerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin beraberinde getirdiği sosyal yapı ve iletişim ağlarının çeşitliliği ve zenginliğinden kaynaklanabilir. Tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenler,

okullardaki sosyal sermaye ve güven, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Fakat alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenler, okullardaki sosyal ağlar hususunda orta düzeyde de olsa olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu durum, alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okulların sosyal ilişkiler ve iletişim ağları hususunda daha dezavantajlı bir konum, daha az imkân ve daha dar bir kapsama alanına; genel olarak üst ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okulların ise sosyal ilişkiler ve iletişim ağları hususunda daha avantajlı bir konum, çeşitli ve etkili bir kültürel ortam, daha çok imkân ve daha geniş bir kapsama alanına sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Kurumlarda, çalışan için huzurlu ve rahat çalışabilecekleri fiziksel bir ortam oluşturulması önemlidir. Karmaşık, dağınık, yetersiz aydınlatılan, aşırı gürültülü bir iş ortamı çalışanların dikkatlerini işlerine verememelerine ve verimlerinin düşmesine yol açar. Bu sebeple uygun bir çalışma ortamı oluşturulmalıdır (Maitland, 1997, s.51-54). Ayrıca iş tatmini yüksek çalışanlar, örgütler için daha düşük düzeyde devamsızlık ve işgücü devir oranı sağlar (Kim, 2002, s.231). Uygun bir çalışma ortamı ve beraberinde oluşacak iş tatmini, çalışanın birtakım sorun alanlarıyla meşgul olmadan işine daha fazla yönelmesini sağlayarak işgücü devir oranını azaltabilir. Bir çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin yüksekliği de okullarda huzurlu ve rahat bir çalışma ortamı yoluyla iş tatmini sağlayarak, öğretmenlerin de bulundukları okullarda devam etme durumlarını artırabilir ve böylece işgücü devir oranı azalabilir. Adler ve Kwon (2002, s.17)' a göre sosyal sermaye, personelin işten ayrılma hızını veya personel devir hızını azaltır. Bu şekilde devam eden öğretmenler arasında da bağlılık, aidiyet, etkileşim ve iletişim ağları daha fazla oluşarak; sosyal sermaye birikiminin çoğalması, işlevsel kullanılması ve geliştirilmesi sağlanabilir.

3. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ilkokullarda etkili

iletişim becerilerine sahip ve destekleyici bir okul liderliğinden, ayrıca işbirlikçi ve katılımcı paydaş yönetiminin kaynaklanabilir. Bu bulgu, okullardaki sosyal sermaye düzeyi ile benzerlik göstermektedir; okullarda hem sağlıklı bir örgütsel iklim, hem de etkin ve geliştirilebilen bir sosyal sermayenin varlığından söz edilebilir. Ayrıca teşvik edici yapı dışındaki tüm boyutlarda, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman; teşvik edici yapı boyutunda ise, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının her zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyini en yüksek algıladıkları boyut, teşvik edici yapı olmuştur. Bu durum, ilkokullarda destekleyici bir yönetim yapısından kaynaklanabilir. Bu bulgu, okullarda teşvik edici bir yapının önemli ölçüde bulunduğu şeklinde yorumlanabilir; teşvik edici bir yapı ile birlikte okullarda sağlıklı bir iklim, destekleyici ortamların oluşabileceği ve böylece başarılı durumların yaşanabileceği ifade edilebilir. Teşvik edici yapı boyutu, örgüt yöneticisinin görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını içerir. İşgörenlerden beklentiler, performans standartları ve politikalar çalışanlara şeffaf bir şekilde açıklanır. Okullar açısından bu boyut; okul yönetiminin yönetsel faaliyetlerdeki başarısını ifade eder. Okul müdürü, okul başarısı için önceden belirlenen performans standartları doğrultusunda amaçları gerçekeştirmeye çalışır ve öğretmenler de okul müdürünü destekler (Hoy & Feldman, 1987, s.32-33).

Ayrıca; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyini en düşük algıladıkları boyut, kurumsal bütünlük olmuştur. Bu durum, çevre ile yeterli derecede etkili bir iletişim ve uyuma sahip olamayan bir yönetim anlayışından kaynaklanabilir. Bu bulgu, okullarda kurumsal bütünlüğün yeterli düzeyde sağlanamadığı şeklinde yorumlanabilir; kurumsal bütünlüğün yeterli ve etkili bir şekilde sağlanılmaması ile birlikte okullarda sağlıksız bir yapı, taleplerle etkisiz mücadele, zarar verici durumlara müdahale edememe ve yetersiz iletişim gibi birtakım sorunların yaşanabileceği ifade edilebilir. Kurumsal bütünlük, örgütün yönetsel ve örgütsel süreçlerinde çevresi ile uyum içinde olmasını ifade eder.

Okullar açısından bu boyut; okuldaki bütün çalışanların okul amaçlarını kabul etmeleri, bu amaçlarla bütünleşmeleri, okulun eğitim programı ve vizyonunu kabul etmeleri, okulun çevresinde örgütlenmiş gruplarla iletişim içerisinde olmalarını ifade eder. Ayrıca okulun, eğitim programları ile bir bütünlük içerisinde olmasını da belirtir. Kurumsal bütünlük, dış çevreden gelecek zarar verici baskılara okulun başarılı bir biçimde karşı koyma yeteneğine sahip olmasıdır. Öğretmenler, aile ve çevreden gelen uygun olmayan taleplere karşı korunur; okul, bu taleplere başarılı bir biçimde karşı koyar (Hoy & Feldman, 1987, s.32-33).

Okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin araştırma bulguları; Akıl (2005), Özdemir (2006), Çoban (2007), Buluç (2008), Recepoğlu (2011), Taneri (2011), Kıvrak (2013), Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç (2014), Kiremitçi ve Gençer (2014), Kemer ve Aslan (2017) ile Tan (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Akıl (2005) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının ortalaması 3.22 olarak belirlenmiştir. Özdemir (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algıları orta düzeyde bulunmuştur. Çoban (2007) tarafından yapılan çalışmada, resmi ve özel ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgüt sağlığını algılama düzeyleri olumlu bulunmuştur.

Buluç (2008) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığına ilişkin algı derecesinin çoğu zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin boyutlar bazında okulun örgüt sağlığına ilişkin algı dereceleri ise, çoğu zaman ve her zaman düzeyleri arasında değişmiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algı ortalamaları 2.95; boyutlar bazında ise kurumsal bütünlük 3.12, başlangıç yapısı 3.36, anlayış 2.99, müdür etkisi 2.98, kaynak desteği 2.51, moral 2.88, akademik önem ise 2.82 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Recepoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ve tüm boyutlara ilişkin algı ortalamaları çoğu zaman düzeyinde tespit

edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algı ortalamaları 2.86; boyutlar bazında ise kurumsal bütünlük 2.92, müdürün etkisi 2.71, nezaket 2.87, teşvik edici yapı 3.03, kaynak desteği 2.78, moral 3.02, akademik vurgu ise 2.68 düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Taneri (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığına ilişkin algılarının çoğu zaman (3.55) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, okulun örgüt sağlığına dair algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Ayrıca örgüt sağlığının alt boyutları analiz edildiğinde ise, mesleki liderlik (4.00) birinci, kaynak etkisi (3.70) ikinci, öğretmen bağlılığı (3.67) üçüncü, kurumsal bütünlük (2.06) dördüncü ve akademik önem (2.05) beşinci sırada bulunmuştur. Kıvrak (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen algılarına göre örgüt sağlığına ilişkin okulların sağlık puanı ortalamalarının 3.33 ile 3.01 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına yönelik algı ortalaması 3.19 çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin örgüt sağlığının boyutlarına yönelik algıları incelendiğinde ise, en yüksek ortalamaya sahip boyut örgütsel liderlik (3.33), en düşük ortalamaya sahip boyut ise örgütsel bütünlük (3.01) olarak belirlenmiştir. Kiremitçi ve Genç (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının ortalaması 3.13 olarak belirlenmiştir.

Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen görüşlerine göre örgüt sağlığı boyutlarından kurumsal bütünlük boyutunun aritmetik ortalaması 2.82, müdürün etkisi boyutunun 2.82, nezaket boyutunun 3.08, teşvik edici yapı boyutunun 3.32, kaynak desteği boyutunun 2.89, moral boyutunun 3.21 ve akademik vurgu boyutunun ortalaması ise 2.96 olarak tespit edilmiştir. Kemer ve Aslan (2017) tarafından yapılan çalışmada, çalışmaya katılan işgörenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının orta seviyede olduğu bulunmuştur. Tan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin örgüt sağlığı boyutlarına ve örgüt sağlığına ilişkin algıları çok katılıyorum

düzeyine yakın olmakla birlikte orta derecede katılıyorum (3.25) düzeyinde görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Bulgular ışığında; çevresi ile uyum içinde olan (kurumsal bütünlük), açık iletişim ve katılımcı yönetim anlayışının hâkim olduğu (müdür etkisi), çalışanların temel hak ve özgürlükleri hususunda duyarlı ve saygılı (nezaket), beklentiler, performans standartları ve politikaların çalışanlara şeffaf bir şekilde açıklandığı, performans standartları doğrultusunda amaçların gerçekleştirilmeye çalışıldığı ve öğretmenlerin de okul müdürünü desteklediği (teşvik edici yapı), yeterli araç gereç, gerekli bilgi ve beceri ile donatılan (kaynak desteği), çalışanların birbirlerine dönük saygılı ve hoşgörülü davrandığı, birbirlerini destekleyip bulundukları okulla gurur duydukları (moral), yeni vizyonların olduğuna yönelik çalışanların önemli derecede inançlarının olduğu, başarıya odaklanılan ve öğrenciler için yüksek ama erişilebilir gerçekçi hedefler belirlenen (akademik vurgu) sağlıklı bir okul ikliminin ilkokullarda bulunduğu ifade edilebilir. Bu unsurların yeterli ve yüksek düzeyde bulunması, okulda sağlıklı ve olumlu bir atmosfer oluşturabilir; böylece örgütsel, yönetsel ve bireysel gelişim ile başarı sağlanabilir.

4.

a) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu bulgu; Brasco (1992), Akbaba (1997), Akıl (2005), Gürkan (2006), Özdemir (2006) ile Polatçı vd. (2008) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Brasco (1992) tarafından yapılan çalışmada, örgüt sağlığının özellikleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Akbaba (1997) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre oluşturdukları alt gruplar arasında okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çakır (2002) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgüt sağlığının örgütsel liderlik, örgütsel bütünlük, örgütsel kimlik,

örgütsel ürün ve çevresel etkileşim boyutlarına ilişkin algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Akıl (2005) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet faktörüne göre öğretmenlerin örgüt sağlığı ile ilgili görüşlerinde bütün itibarıyla fark bulunmamıştır.

Özdemir (2006) tarafından yapılan araştırmada, cinsiyet değişkenine göre oluşturdukları alt gruplar arasında örgüt sağlığını algılama düzeylerine ilişkin görüşler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Polatçı vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada, örgüt sağlığının algılanma düzeyinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Gürkan (2006) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların örgüt sağlığı boyutlarından akademik önem, kurumsal bütünlük, kaynak desteği ve öğretmen bağlılığına ilişkin algılarının ise cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; müdürün etkisi ve mesleki liderliğe ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Ayrıca, bu bulgu; Karakuş (2008), Kısa (2011), Recepoğlu (2011) ve Tan (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Karakuş (2008), Kısa (2011), Recepoğlu (2011) ve Tan (2017) tarafından yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu durum, ilkokul ortamında örgüt sağlığı algılarında cinsiyet grupları üzerinde daha farklı etkili olabilecek örgütsel faktörlerin (psikolojik, sosyal, kültürel vb.) bulunmasından kaynaklanabilir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin tüm boyutlara ilişkin algıları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

b) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu; Kısa (2011), Recepoğlu (2011) ve Bakcak (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kısa (2011) tarafından yapılan araştırmada, örgüt sağlığı düzeyine ilişkin, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Recepoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin

algıları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bakcak (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının örgüt sağlığına ilişkin algıları, yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre; ileri yaş grubunda olan öğretmenler, alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre okullardaki örgüt sağlığı düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Bu durum, daha üst yaş gruplarındaki öğretmenlerin sağlıklı bir yapıya ilişkin daha farklı deneyimlerinden, birikimlerinden ve çağın gelişmelerine uygun sağlıklı bir iklim beklentilerinin alt yaş gruplarına oranla daha az olmasından kaynaklanabilir. Bu bulgu; Recepoğlu (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Recepoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada; 51 yıl ve üzeri yaş grubunda olan öğretmenlerin, alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre okullardaki örgüt sağlığı düzeyini daha yüksek olarak algıladıkları belirlenmiştir.

İleri yaş grubunda olan öğretmenler, alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre okullardaki örgüt sağlığı düzeyini daha yüksek olarak algılamalarına ilişkin araştırma bulgusu, okullardaki sosyal sermaye düzeyi ile benzerlik göstermektedir. İleri yaş grubunda olan öğretmenlerin, alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre hem okulları daha sağlıklı, hem de okullardaki sosyal sermayeyi daha yeterli ve aktif gördüklerinden söz edilebilir. Bu durum, yaşın getirdiği sosyal ve mesleki birikim ile tecrübeden kaynaklanabilir.

Ayrıca bu bulgu; Akıl (2005) ve Kısa (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Akıl (2005) ve Kısa (2011) tarafından yapılan araştırmada, alt yaş grubunda olan öğretmenler, ileri yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre okullardaki örgüt sağlığı düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Bu durum, örgüt sağlığı algılarında yaş grupları üzerinde daha farklı etkili olabilecek örgütsel faktörlerin (psikolojik, sosyal, kültürel vb.) bulunmasından kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre; tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; kurumsal bütünlük dışındaki tüm boyutlarda, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. 51 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğretmenler, diğer alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral, akademik vurgu boyutlarında okulun örgüt sağlığı düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Ayrıca tüm yaş gruplarında bulunan öğretmenlerin müdürün etkisi, kaynak desteği ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu bulunmuştur. 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin nezaket ve moral boyutlarına ilişkin algılarının her zaman; 21-30, 31-40 ve 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin ise nezaket ve moral boyutlarına ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir. 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman; 31-40, 41-50 ile 51 ve üzeri yaş grubundaki öğretmenlerin ise teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının her zaman düzeyinde olduğu görülmüştür.

Bulgular ışığında; ileri yaş grubunda olan öğretmenlerin, alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre okullarda sağlıklı bir örgüt iklimi ve müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral, akademik vurgu unsurlarının daha fazla bulunduğu ve bu unsurlardan etkili şekilde yararlandığı hususunda daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Bu durum, ileri yaştaki öğretmenlerin sağlıklı bir yapıya ilişkin beklentilerine uygun daha pozitif bakış açılarından ve klasik bir yönetim anlayışı dahi olsa bunu rahatlıkla benimseyebilmelerinden kaynaklanabilir. Ayrıca bütün yaş gruplarında bulunan öğretmenler, okullardaki örgüt sağlığı ve tüm boyutları hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

51 ve üzeri yaştaki öğretmenlerin diğer alt yaş gruplarında bulunan öğretmenlere göre, okullarda sağlıklı bir örgüt iklimi ile müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral ve akademik vurgunun daha fazla bulunduğunu vurgulamaları durumu; “Strauss-Howe Kuşak Kuramı” ile de açıklanabilir. Bu kurama göre X kuşağı (1965-1979

arası doğumlular)' nda bulunan 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler diğer yaş kuşağı öğretmenlerine göre daha kanaatkâr, sabırlı, garantili, tedbirli, cesur, mücadeleci, dinamik bir yapıya ve gelecek için çalışma isteğine sahip olmaları dolayısıyla nezaket, moral, destek, teşvik edici bir yapıya ve akademik başarıya daha fazla odaklanmış ve önem vermiş olabilir. Bu nedenle 51 ve üzeri yaştaki öğretmenler okullarda nezaket, moral, destek, teşvik edici bir yapı ile akademik başarının daha fazla bulunduğunu algılamış ve vurgulamış olabilir.

c) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu; Gürkan (2006) ve Tan (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Gürkan (2006) tarafından yapılan çalışmada, örgüt sağlığı boyutlarından akademik önem, kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, öğretmen bağlılığı ve mesleki liderliğe ilişkin algıların öğrenim durumuna göre farklılaştığı; sadece kaynak desteğine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Tan (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin örgüt sağlığının akademik vurgu ve müdürün etkisi boyutlarına ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Ayrıca, bu bulgu; Recepoğlu (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Recepoğlu (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, ilkokul ortamında örgüt sağlığı algılarında farklı öğrenim düzeyinde bulunan öğretmenlerin beklentileri üzerinde daha farklı etkili olabilecek faktörlerin (psikolojik, sosyal, kültürel vb.) bulunmasından kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin öğrenim düzeyi düştükçe, okullardaki örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının da yükseldiği belirlenmiştir. Bu durum, öğrenim düzeyi düşük olan öğretmenlerin okullarda sağlıklı bir örgüt yapısının gerekliliği hususunda bilinç ve duyarlılık durumlarına uygun beklentilerinin karşılanma durumundan

kaynaklanabilir. Bu bulgu; Tan (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Tan (2017) tarafından yapılan araştırmada, lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okullardaki örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre; tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin sadece müdürün etkisi, moral ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin algıları arasında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir. Ön lisans mezunu öğretmenlerin, müdürün etkisi ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin algılarının lisansüstü mezunu öğretmenlerden; ön lisans mezunu öğretmenlerin, moral boyutuna ilişkin algılarının lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenlerin müdürün etkisi ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu bulunmuştur. Ön lisans mezunu öğretmenlerin moral boyutuna ilişkin algılarının her zaman; lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise moral boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu görülmüştür.

Bulgular ışığında; ön lisans mezunu öğretmenlerin, genel olarak lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre okullarda sağlıklı bir örgüt iklimi ve müdürün etkisi, moral, akademik vurgu unsurlarının daha fazla bulunduğu ve bu unsurlardan etkili şekilde yararlanıldığı hususunda daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Bu durum, öğrenim düzeyi düşük olan öğretmenlerin yönetim tarzı, akademik başarı, saygı ve hoşgörü gibi kavramlar konusundaki beklentilerinin karşılanma durumundan kaynaklanabilir. Ayrıca tüm öğrenim düzeyi gruplarında bulunan öğretmenler, okullardaki örgüt sağlığı ve müdürün etkisi, moral, akademik vurgu boyutları hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

Öğrenim düzeyi düşük öğretmenlerin daha yüksek öğrenim düzeyine sahip öğretmenlere göre, okullarda moralin ve sağlıklı bir örgüt atmosferinin daha fazla bulunduğunu vurgulamaları durumu; “Maslow’ un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Teorisi” ile de açıklanabilir. Öğrenim düzeyi düşük öğretmenler fizyolojik ihtiyaçlarını nispeten karşılamış fakat güvenlik ihtiyaçlarını tam olarak karşılayamamış veya güvenlik ihtiyaçlarını karşılama durumunda olmaları dolayısıyla moral ve sağlıklı bir örgüt atmosferine daha fazla odaklanmış ve önem vermiş olabilir. Çünkü öğrenim düzeyi yükseldikçe alt seviyedeki ihtiyaçlardan ziyade sosyal (ilişki, bağlanma, kabullenilme, arkadaşlık gibi), saygınlık (öz saygı, özerklik, statü, tanınma gibi) ve kendini gerçekleştirme (yeteneklerinden faydalanma, gelişme gibi) ihtiyaçlarının karşılanması; fakat öğrenim düzeyi düştükçe öncelikle fizyolojik (açlık, susuzluk gibi) ve güvenlik (fizyolojik ve duygusal zararlardan korunma gibi) ihtiyaçlarının karşılanması daha fazla önem arz edebilecektir. Bu nedenle öğrenim düzeyi düşük öğretmenler okullarda moral ve sağlıklı bir örgüt atmosferinin daha fazla bulunduğunu algılamış ve vurgulamış olabilir.

d) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, okulundaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu bulgu; Karakuş (2008), Recepoğlu (2011) ve Tan (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Karakuş (2008) ve Recepoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, okulundaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Tan (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin örgüt sağlığının akademik vurgu ve müdürün etkisi boyutlarına ilişkin algıları, okulundaki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Ayrıca, bu bulgu; Brasco (1992), Akbaba (1997) ile Polatçı vd. (2008) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir. Brasco (1992) tarafından yapılan araştırmada, örgüt sağlığının özellikleri ile okuldaki hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Akbaba (1997) tarafından yapılan araştırmada,

öğretmenlerin okul kıdemi değişkenine göre oluşturdukları alt gruplar arasında okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Polatcı vd. (2008) tarafından yapılan araştırmada, örgüt sağlığının algılanma düzeyinin çalışma süresi değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır. Bu durum, ilkokul ortamında örgüt sağlığı algılarında kıdem grupları üzerinde daha farklı etkili olabilecek örgütsel faktörlerin (psikolojik, sosyal, kültürel vb.) bulunmasından kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre; okulundaki 1-3 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının 7-9 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin tecrübe ve birikimlerinin azlığı dolayısıyla beklenti durumlarının farklılığından ve daha pozitif bir bakış açısına sahip olmalarından kaynaklanabilir. Bu bulgu; Karakuş (2008) ve Recepoğlu (2011) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Karakuş (2008) tarafından yapılan araştırmada, ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin okuldaki hizmet süresi değişkenine göre 1-5 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin, okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının 5 yıldan daha fazla yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Recepoğlu (2011) tarafından yapılan araştırmada, okulunda 1-5 yıl görev süresi bulunan öğretmenlerin, örgüt sağlığının müdürün etkisi ve teşvik edici boyutlarına ilişkin algılarının 6-10 yıl görev süresi bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına göre; tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin sadece kurumsal bütünlük, müdürün etkisi ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin algıları, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark göstermiştir. 1-3 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin, kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algılarının 4-6 yıl ve 7-9 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden; 1-3 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin, müdürün etkisi boyutuna ilişkin algılarının 7-9 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden; 10 ve daha fazla yıl kıdem

grubundaki öğretmenlerin, akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının 7-9 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenlerin kurumsal bütünlük, müdürün etkisi ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Bulgular ışığında; alt kıdem grubundaki öğretmenlerin, genel olarak üst kıdem grubundaki öğretmenlere göre okullarda sağlıklı bir örgüt iklimi ve kurumsal bütünlük, müdürün etkisi unsurlarının daha fazla bulunduğu ve bu unsurlardan etkili şekilde yararlanıldığı hususunda daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Bu durum, mesleki deneyimi düşük olan öğretmenlerin çevreye uyum, yönetim tarzı gibi kavramlar konusundaki beklentilerinin karşılanma durumundan kaynaklanabilir. Akademik vurgu boyutunda ise; 1-3 yıl ile 10 ve daha fazla yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları yaklaşık aynı düzeydedir. Bu durum da, meslek yaşamının başında olan öğretmenlerin daha heyecanlı ve mesleğinin en deneyimli grubunu oluşturan öğretmenlerin ise daha tecrübeli ve rahat olmaları dolayısıyla akademik başarı ve önem konusundaki beklentilerinin benzerliğinden kaynaklanabilir. Ayrıca tüm kıdem gruplarında bulunan öğretmenler, okullardaki örgüt sağlığı ve kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, akademik vurgu boyutları hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir.

e) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, STK üyeliği değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; sadece akademik vurgu boyutunda öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, STK üyeliğine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. STK üyesi olmayan öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algıları, STK üyesi olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu durum, vakıf, dernek, sendika gibi herhangi bir gönüllü kuruluşa üye olmayan öğretmenlerin sosyal etkinlikler ve katılımdan ziyade akademik başarıya verdikleri önemden ve akademik başarının artırılmasına dönük beklentilerinin farklılığından kaynaklanabilir. Ayrıca STK

üyesi olan ve olmayan öğretmenlerin akademik vurgu boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu bulunmuştur.

Bulgular ışığında; STK üyesi olmayan öğretmenlerin, STK üyesi olan öğretmenlere göre okullarda akademik vurgu unsurunun daha fazla bulunduğu ve bu unsurdan etkili şekilde yararlanıldığı hususunda daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilebilir. STK üyesi olan ve olmayan öğretmenler, okullardaki akademik vurgu boyutu hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum, ilkokullarda yeni vizyonların olduğuna yönelik çalışanların önemli derecede inançlarının olduğu, başarıya odaklanılan ve öğrenciler için yüksek ama erişilebilir gerçekçi hedefler belirlenen sağlıklı bir örgütsel yapı ve iklimin olduğunu gösterebilir. STK üyesi olmayan öğretmenlerin, okullardaki akademik vurgu hususunda daha olumlu görüş bildirmeleri; vakıf, dernek ve sendika gibi sivil toplum veya gönüllü kuruluşlara üye olmayanların okulun sosyal durumlarından ziyade, akademik başarı gibi durumlarına odaklanmalarından kaynaklanabilir.

f) Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ayrıca üst ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenler, alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlere göre okullardaki örgüt sağlığı düzeyini daha yüksek olarak algılamışlardır. Bu durum, daha üst seviyedeki sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip okullardaki imkân ve kaynakların fazlalığı ile çevrenin duyarlılığından kaynaklanabilir.

Daha üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenler, alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlere göre okullardaki örgüt sağlığı düzeyini daha yüksek olarak algılamalarına ilişkin araştırma bulgusu, okullardaki sosyal sermaye düzeyi ile benzerlik göstermektedir. Daha üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlere göre hem

okulları daha sağlıklı bir atmosferde, hem de okullardaki sosyal sermayeyi daha etkili ve çok bir biçimde gördüklerinden söz edilebilir. Bu durum, bir yerdeki sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi yüksekliğinin okullar için daha sağlıklı, işbirlikçi ve katılımcı bir çevre ile imkân ve kaynak sağlama durumundan kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre; tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Boyutlar bazında araştırma bulgularına göre; tüm boyutlarda öğretmenlerin okulun örgüt sağlığı düzeyine ilişkin algıları, okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, kurumsal bütünlük boyutuna ilişkin algılarının üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden; orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, müdürün etkisi ve nezaket boyutlarına ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden; üst ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin algılarının alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, nezaket, kaynak desteği, moral ve akademik vurgu boyutlarına ilişkin algılarının çoğu zaman düzeyinde olduğu bulunmuştur. Alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının çoğu zaman; orta ve üst sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin ise teşvik edici yapı boyutuna ilişkin algılarının her zaman düzeyinde olduğu görülmüştür.

Bulgular ışığında; genel olarak üst ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlerin, alt sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenlere göre okullarda sağlıklı bir örgüt iklimi ve kurumsal bütünlük, müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral ile akademik vurgu unsurlarının daha fazla bulunduğu ve bu unsurlardan etkili şekilde yararlanıldığı hususunda daha olumlu görüş bildirdikleri ifade edilebilir. Bu durum, bir yerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin beraberinde getirdiği sağlıklı bir örgüt yapısı için gerekli yapı ve atmosferin varlığından kaynaklanabilir. Kurumsal bütünlük boyutunda ise; daha alt seviyedeki sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyine sahip okullardaki öğretmen algısı daha yüksek düzeydedir. Bu durum da, bir yerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin yüksek düzeyde olmaması dolayısıyla imkân ve kaynakların az bulunmasına karşın çevresi ile uyum içerisinde yaşamaya çalışan ve bu yönde çaba harcayan yönetici, öğretmen, öğrenci, veli gibi paydaşların etkin varlığından kaynaklanabilir. Tüm sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenler, okullardaki örgüt sağlığı ve tüm boyutları hususunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum, ilkokullarda sağlıklı bir örgütsel yapı ve iklimin olduğunu gösterebilir. Genel olarak üst ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okullarda bulunan öğretmenler, okullardaki örgüt sağlığı ve tüm boyutları hususunda daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu durum, genel olarak üst ve orta sosyo-ekonomik gelişmişlik düzey ilçelerindeki okulların sağlıklı bir örgütsel yapı ve atmosferin oluşturulmasında gerekli olabilecek çeşitli ve etkili bir kültürel ortam, eğitilmiş bireylerin ağırlıkta olduğu bir çevre, geniş imkân ve fırsatlara sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Kurumlar, kanunen personelin yaralanma ya da hastalıklara maruz kalmadan çalışabileceği bir çalışma ortamı sağlamakla yükümlüdür. Çalışılan ortamın sağlık ve güvenlik bakımından yeterli olmasının yanı sıra, çalışan için huzurlu ve rahat çalışabilecekleri fiziksel bir ortam oluşturulması da önemlidir. Karmaşık, dağınık, yetersiz aydınlatılan, aşırı gürültülü bir iş ortamı çalışanların dikkatlerini işlerine

verememelerine ve verimlerinin düşmesine yol açar. Bu sebeple uygun bir çalışma ortamı oluşturulmalıdır (Maitland, 1997, s.51-54). Ayrıca iş tatmini yüksek çalışanlar, örgütler için daha düşük düzeyde devamsızlık ve işgücü devir oranı sağlar (Kim, 2002, s.231). Sağlıklı bir çalışma ortamı ve beraberinde oluşacak iş tatmini, çalışanın birtakım sorun alanlarıyla meşgul olmadan işine daha fazla yönelmesini sağlayarak işgücü devir oranını azaltabilir. Bir çevrenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyinin yüksekliği de okullarda sağlıklı bir çalışma ortamı yoluyla iş tatmini sağlayarak, öğretmenlerin de bulundukları okullarda devam etme durumlarını artırabilir ve böylece işgücü devir oranı azalabilir. Bu şekilde devam eden öğretmenler arasında da nezaket, teşvik, destek ve moral daha fazla oluşarak; sağlıklı bir okul ikliminin oluşturulması sağlanabilir.

5. Araştırma bulgularına göre; değişkenler arası orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, okulların sosyal sermaye düzeyi arttıkça, örgüt sağlığı düzeyinde de artış görülmüştür. Okullardaki sosyal sermaye ile örgüt sağlığı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca, okullardaki sosyal sermaye ile örgüt sağlığı arasındaki en yüksek pozitif yönlü anlamlı ilişki güven ile moral, bağlılık ve aidiyet ile moral boyutları arasında orta düzeyde; en düşük pozitif yönlü anlamlı ilişki ise sosyal ağlar ile kurumsal bütünlük boyutları arasında düşük düzeyde görülmüştür.

Sosyal sermayeye ilişkin araştırma bulgularına göre; sosyal sermayenin alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu ve sosyal sermayenin alt boyutlarının kendi içerisinde anlamlı bir bütünlük taşıdığı tespit edilmiştir.

Örgüt sağlığına ilişkin araştırma bulgularına göre; örgüt sağlığının alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu ve örgüt sağlığının alt boyutlarının kendi içerisinde anlamlı bir bütünlük taşıdığı tespit edilmiştir. Sadece kurumsal bütünlük ile akademik vurgu boyutları arasında anlamlı olmayan bir ilişki görülmektedir. Örgüt sağlığının alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu ve örgüt

sağlığının alt boyutlarının kendi içerisinde anlamlı bir bütünlük taşıdığına ilişkin araştırma bulgusu; Buluç (2008) ile Recepoğlu ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Buluç (2008) tarafından yapılan araştırmada, örgüt sağlığının kaynak desteği dışındaki tüm alt boyutlarının kendi içerisinde pozitif yönlü bir ilişkiye sahip olduğu, kaynak desteği ile kurumsal bütünlük arasında ise negatif yönlü düşük düzeyde ve anlamlı olmayan bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Recepoğlu ve Özdemir (2013) tarafından yapılan araştırmada da, örgüt sağlığının tüm alt boyutlarının kendi içerisinde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

6. Regresyon analizi sonuçlarına göre; güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet boyutlarına ilişkin okulların sosyal sermayesi, örgüt sağlığının müdürün etkisi, nezaket, teşvik edici yapı, kaynak desteği, moral ile akademik vurgu boyutlarını orta ve anlamlı düzeyde yordamıştır. Ayrıca güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım ile bağlılık ve aidiyet boyutlarına ilişkin okulların sosyal sermayesi, örgüt sağlığının kurumsal bütünlük boyutunu ise düşük ve anlamlı düzeyde yordamıştır.

Beş değişken (güven, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet) birlikte, kurumsal bütünlük puanlarındaki toplam varyansın %7' sini; müdürün etkisi puanlarındaki toplam varyansın %32' sini; nezaket puanlarındaki toplam varyansın %40' ını; teşvik edici yapı puanlarındaki toplam varyansın %31' ini; kaynak desteği puanlarındaki toplam varyansın %16' sını; moral puanlarındaki toplam varyansın %60' ını; akademik vurgu puanlarındaki toplam varyansın %44' ünü açıklamıştır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kurumsal bütünlük üzerindeki göreceli önem sırası; norm ve değerler, güven, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, bağlılık ve aidiyet değişkenleri şeklindedir. Yordayıcı değişkenlerin müdürün etkisi üzerindeki göreceli önem sırası; bağlılık ve aidiyet, güven, sosyal ağlar,

norm ve değerler, ilgi-etkileşim ve katılım değişkenleri şeklindedir. Yordayıcı değişkenlerin nezaket üzerindeki görelî önem sırası; bağıllık ve aidiyet, norm ve değerler, sosyal ağlar, güven, ilgi-etkileşim ve katılım değişkenleri şeklindedir. Yordayıcı değişkenlerin teşvik edici yapı üzerindeki görelî önem sırası; bağıllık ve aidiyet, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, güven değişkenleri şeklindedir. Yordayıcı değişkenlerin kaynak desteği üzerindeki görelî önem sırası; bağıllık ve aidiyet, norm ve değerler, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, güven değişkenleri şeklindedir. Yordayıcı değişkenlerin moral üzerindeki görelî önem sırası; bağıllık ve aidiyet, güven, sosyal ağlar, norm ve değerler, ilgi-etkileşim ve katılım değişkenleri şeklindedir. Yordayıcı değişkenlerin akademik vurgu üzerindeki görelî önem sırası; bağıllık ve aidiyet, güven, sosyal ağlar, ilgi-etkileşim ve katılım, norm ve değerler değişkenleri şeklindedir.

Öneriler

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Okullarda sosyal ilişkilerin geliştirilmesi ile iletişim ağlarının etkin kullanımına yönelik olarak yönetici ve öğretmenlere hizmet öncesi ve içi eğitimlerin Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği ile verilmesi sonucu, sosyal ağlara dayalı sosyal sermayeden daha etkin bir biçimde faydalanılabilir.
2. Okullarda sosyal sermayenin artırılması ve sosyal sermayeden verimli bir şekilde faydalanılmasını sağlamak amacıyla; okulların sosyal çevreleri, sivil toplum ve gönüllü kuruluşlarla işbirlikçi yaklaşımlar sergilenebilir, ayrıca sosyal sermayeye ilişkin etkileşim ve katılımın bireysel / örgütsel gelişime katkısı konularında ortak çalışmalar, etkinlikler ve eğitimler gerçekleştirilebilir.

3. Okullarda sosyal sermayenin öneminin anlaşarak tüm paydaşların bu doğrultuda hareket etmesinin sağlanması amacıyla yöneticilerin daha şeffaf, güvene dayalı ve katılımcı bir yönetim anlayışı ile hareket etmeleri sağlanabilir.

4. Sağlıklı bir okul ikliminin oluşması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatlarının okullarla birlikte planlayarak yürütecekleri çevresel ve bölgesel etkinlikler sonucu, okullarda çevresi ile daha fazla uyum ve işbirliği içinde olan, açık iletişim, saygılı, hoşgörülü ve destekleyici davranışların hâkim olduğu, yeterli araç gerecin bulunduğu, yeni vizyonların ve gerçekçi hedeflerin belirlenerek paylaşıldığı bir yapı ve ortam oluşturulabilir.

5. Sağlıklı bir okul oluşturmak amacıyla çevre, sivil toplum ve gönüllü kuruluşlarla daha işbirlikçi yaklaşımlar sergilenebilir.

6. Her okulun sosyal sermayeden adil bir şekilde faydalanabilmesi, sağlıklı bir yapı ve atmosfere kavuşabilmesi için, sosyo-ekonomik anlamda dış çevreye bağımlılık ve etkilenme düzeyinin en aza indirgenmesi hususunda “okul aile birliği” çalışmaları yürütülebilir ve artırılabilir.

7. Okullarda etkin bir sosyal sermaye ve sağlıklı bir atmosferin oluşturulması doğrultusunda sosyal etkinlikler (spor, edebiyat, sanat gibi) zenginleştirilebilir.

8. Okullarda sosyal sermayenin ve ilişkili olan örgüt sağlığının önemi ve gereklilikleri hususunda, okul yöneticilerini seçme ölçütleri güncellenebilir ve tüm okul paydaşlarının fakat öncelikli olarak okul yöneticilerinin “yetiştirme ve geliştirme çalışmaları” kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerin işbirliği ile eğitim almaları sağlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, sosyal sermaye ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal sermaye ve unsurları ile ilgili kapsamın genişletilmesi; daha net bir tablonun resmedilmesi ve karşılaştırmalı bir değerlendirme açısından faydalı olabilir. Sosyal sermaye ile örgüt kültürü, örgüt iklimi, iş doyumu, tükenmişlik, psikolojik dayanıklılık, katılımcı yönetim, örgütsel bağlılık, yaratıcılık, motivasyon, liderlik stilleri, etkililik, duygusal zekâ, akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.

2. Bu araştırmada, sosyal sermaye ve örgüt sağlığı arasındaki ilişki incelenmiştir. Sosyal sermaye ve örgüt sağlığının karşılıklı etki edici durumunun incelendiği araştırmalar da yapılabilir.

3. Bu araştırmada, sosyal sermaye ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesine dönük olarak cinsiyet, yaşı, öğrenim durumu, okulundaki kıdem, sivil toplum kuruluşu üyeliği ve okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi demografik değişkenlerinden yararlanılmıştır. Benzer araştırmalar; okul büyüklüğü, medeni hâl gibi demografik değişkenler kullanılarak da yapılabilir.

4. Bu araştırma, betimsel tarama modelinde kesitsel bir çalışma olarak ele alınmıştır. Bu sebeple, sosyal sermaye ve unsurlarını veya örgüt sağlığını temel alacak farklı araştırmalar, boylamsal olarak uzun bir zaman dilimine yayılacak şekilde gerçekleştirilebilir.

5. Bu çalışmada, sosyal sermaye ve örgüt sağlığı arasındaki ilişkinin belirlenmesine dönük olarak nicel yöntemden yararlanılmıştır. Benzer araştırmalar; nitel veya karma yöntemler kullanılarak da yapılabilir.

6. Bu çalışmada, Ankara' nın merkez ilçeleri arasında yer alan sosyo-ekonomik açıdan üst, orta ve alt düzey üç ilçede görevli resmi ilköğretim öğretmenlerinin sosyal sermaye ve örgüt sağlığına ilişkin algıları incelenmiştir. Benzer araştırmalar; farklı il / ilçelerde, farklı paydaş algılarıyla (yöneticiler, öğrenciler gibi), farklı eğitim kademelerinde (ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim) ve özel öğretim kurumlarında da gerçekleştirilebilir.

7. Sosyal sermaye ile ekonomik, kültürel, entelektüel, psikolojik veya beşeri sermaye gibi sermaye türleri arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar gerçekleştirilebilir.



KAYNAKLAR

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quaterly*, 41, 61-89. <http://www-bcf.usc.edu/~padler/research/ASQ%20copy-1.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Adler, P. S., & Kwon, S. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40. <https://www.jstor.org/stable/pdf/4134367.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aguilera, M. B. (2003). The impact of the worker: How social capital and human capital influence the job tenure of formerly undocumented mexican immigrants. *Sociological Inquiry*, 73(1), 52-83. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1475-682X.00041/pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ağcasulu, H. (2017). Sosyal sermaye kavramı ve temel bakış açılarının karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 8(17), 114-129. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/265164> sayfasından erişilmiştir.
- Akbaba, S. (1997). *Ortaöğretim okullarının örgüt sağlığı (Bolu ili örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Akıl, Ü. G. (2005). *Bürokrasi ve ilköğretimde örgütsel sağlık*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Alacahan, O. & Duman, B. (2011). Güven ve sivil bağlılık boyutuyla sosyal sermaye ve mezhep: Kahramanmaraş örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(36),

- 108-131. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70269> sayfasından erişilmiştir.
- Allison, M. D. (1992). *Organizational health and student achievement in Missouri public high schools* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/303983406/abstract/87A15CFB6DEA42E0PQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, S. A. (2001). *Örgüt sağlığı*. Ankara: Nobel.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, 10(1), 123-167. http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Group_Performance/Amabile_A_Model_of_CreativityOrg.Beh_v10_pp123-167.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ancona, D. G. (1990). Outward bound: Strategies for team survival in organizations. *Academy of Management Journal*, 33(2), 334-365. <https://www.jstor.org/stable/pdf/256328.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Anderson, J. B. (2007). Social capital and student learning: Empirical results from Latin American primary school. *Economics of Education Review*, 27, 439-449. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.05.002> sayfasından erişilmiştir.
- Ardahan, F. (2012). Sosyal Sermaye Ölçeği geçerlilik, güvenirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 773-789. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/ijhs/article/download/2394/953> sayfasından erişilmiştir.
- Ardıç, K. & Polatçı, S. (2007). İşgören refahı ve örgütsel etkinlik kavramlarına bütüncül bir bakış: Örgüt sağlığı. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 137-154. <http://e->

- dergi.atauni.edu.tr/atauniiiibd/article/view/1025003724/1025003553 sayfasından erişilmiştir.
- Arıkan, E. (2011). *Örgüt sağlığının iş tatmini üzerine etkisi: Afyonkarahisar' daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ash, P. M. (1992). *Organizational health and teacher stages of concern about innovation* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304021939/851CAF3D8C0443C4PQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Ayalp, B. G. (2010). *Sosyal sermaye ve değer ilişkisi: Özel bir lise örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Bakcak, S. (2017). *2007 yılında kurulan bazı üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre örgüt sağlığı ile örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baker, W. (2001). Social capital. *Executive Excellence*, 18(8), 9. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=0da97aa7-aaee-4307-92c0-d0b1aeceb737%40sessionmgr4007> sayfasından erişilmiştir.
- Barnes, K. M. (1994). *The organizational health of middle schools, trust, and decision participation* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304121674/EF5CC4A7DA91498EPQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Başak, S., & Öztaş, N. (2010). Güven ağbağları, sosyal sermaye ve toplumsal cinsiyet. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1), 27-56. <http://iibfdergisi.gazi.edu.tr/index.php/iibfdergisi/article/view/54/45> sayfasından erişilmiştir.

- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Feryal.
- Belviranlı, İ. H. (2019). *Örgütsel sağlığın örgütsel iklim üzerine etkisi: Özel hastane örneği*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Boström, A-K. (2002). Informal learning in a formal context: Problematizing the concept of social capital in a contemporary swedish context. *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 510-524. <https://doi.org/10.1080/0260137022000016730> sayfasından erişilmiştir.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital on CALL. In J. G. Richardson (Eds.), *CALL Handbook of theory and research for the sociology of education* (ss. 241-258). New York: Greenwood. <https://pdfs.semanticscholar.org/ca18/e562d34a1981662e33c5170669f221178393.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Bourdieu, P. (2002). The forms of capital on CALL. In N. W. Biggart (Ed.), *CALL Readings in economic sociology* (ss. 280-291). Oxford: Blackwell. doi: 10.1002/9780470755679.ch15
- Brasco, R. (1992). *Organizational health as a predictor of desire for teacher empowerment* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304010769/27CA45243D964147PQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Brown, T. M., & Miller, C. E. (2000). Communication networks in task-performing groups: Effects of task complexity, time pressure and interpersonal dominance. *Small Group Research*, 31(2), 345-367. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/104649640003100201> sayfasından erişilmiştir.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (1996). *Social trust: A moral resource for school improvement*. US Department of Education, Office of Educational Research and

- Improvement, Educational Resources Information Center.
<https://consortium.uchicago.edu/publications/social-trust-moral-resource-school-improvement> sayfasından erişilmiştir.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. L. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.
<http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Trust-in-Schools@-A-Core-Resource-for-School-Reform.aspx> sayfasından erişilmiştir.
- Buluç, B. (2008). Ortaöğretim okullarında örgütsel sağlık ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 571–602.
<http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26110/275089> sayfasından erişilmiştir.
- Burt, R. S. (2001). Social capital versus network closure as social capital on CALL. In Lin, Cook, and Gruyder (Eds.), *CALL Social capital: Theory and research* (ss. 31-56). New York: Transaction. <https://www.amazon.com/Social-Capital-Research-SOCIOLOGY-ECONOMICS/dp/0202306445> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Cemaloğlu, N. (2006). Analysis of the primary schools teachers' perception of organizational health in terms of different variables. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 63–72.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/hunefd/article/view/5000048585/5000045906> sayfasından erişilmiştir.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin örgüt sağlığı üzerindeki etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 165–194.
<http://www.academia.edu/12826395> sayfasından erişilmiştir.

- Childers, J. H., Jr. (1985). "Organizational health- how to measure a school' s level of health and take remedial action. *Journal of Educational Public Relations*, 8(2), 4-7. <https://eric.ed.gov/?id=EJ323608> sayfasından erişilmiştir.
- Childers, J. H., & Fairman, M. (1986). The school counselor as facilitator of organizational health. *The School Counselor*, 33(5) 332-337. <http://psycnet.apa.org/record/1987-23279-001> sayfasından erişilmiştir.
- Cicchelli, J. J. (1975). Assessing the organizational health of school systems. *Annual Convention of the American Association of School Administrators*. 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED112465.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Coburn, C. E., Mata, W. S., & Choi, L. (2013). The embeddedness of teachers' social networks: Evidence from a study of mathematics reform. *Sociology of Education*, 86(4), 311-342. <https://doi.org/10.1177/0038040713501147> sayfasından erişilmiştir.
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119(1), 137-182. <https://www.sesp.northwestern.edu/docs/publications/45977211857c9a2d572485.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, D., & Prusak, L. (2001). *Kavrayamadığımız zenginlik: Kuruluşların sosyal sermayesi* (A. Kardam, Çev.). İstanbul: Mess.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociolog*, 94(1), 95-120. <http://www.jstor.org/stable/2780243?origin=JSTOR-pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of theory*. Cambridge, MA: Belknap, <http://www.public.iastate.edu/~carlos/607/readings/coleman.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Collier, (P). (2002). Social Capital and Poverty on CALL. In C. Grootaert & T. van Bastelaer (Eds.), *CALL The role of social capital in development: An empirical assessment* (ss. 19-41). West Nyack, New York: Cambridge University, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511492600.003> sayfasından erişilmiştir.
- Cooper, C. L., & Williams, S. (1994). *Creating healthy work organizations*. San Francisco: John Wiley & Sons Ltd. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=97988df6-55d3-45a1-a1bb-5c94b847344b%40sessionmgr4009> sayfasından erişilmiştir.
- Cross, R., & Cummings, J. (2004). Tie and network correlates of individual performance in knowledge intensive work. *Academy of Management Journal*, 47(6), 928-937. <https://www.jstor.org/stable/pdf/20159632.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cote, S, & Healy, T. (2001). The well-being of nations: The role of human and social capital. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, 39-63. <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çakır, L. (2002). *İlköğretim okullarının organizasyon sağlığı (organizasyonel liderlik, bütünlük, kimlik, ürün ve çevresel etkileşim) açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çalışkan, Ş. & Meçik, O. (2009). Sosyal sermayenin oluşumunda ve radikalleşmenin önlenmesinde eğitimin rolü. <http://www.deuiktisat.org/Files/7090ef02-4d11-419d-9990-e142d3c746a4.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çelik, V. (2004). *Örgütsel hikâyeler ve okul kültürünün analizi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı' nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/332.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Çıkrıkçı, M. & Daştan, A. (2002). Entelektüel sermayenin temel finansal tablolar aracılığıyla sunulması. *Bankacılar Dergisi*, 43, 18-32. <https://www.tbb.org.tr/Dosyalar/Dergiler/Dokumanlar/43.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Çoban, N. (2007). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algıları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A.
- Demir, A. (2017). *Kalkınma ajansı mali destek programlarının istatistiksel değerlendirilmesi: Ankara ili örneği*. (Yüksek lisans Tezi). acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32318/10146910.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Demirgüneş, H. N. K. (2004). *Entellektüel sermayenin firma değeri üzerindeki etkisi ve ekonometrik bir analiz*. (Yüksek lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dess, G. G., & Shaw, J. D. (2001). Voluntary turnover, social capital and organizational performance. *Academy of Management Review*, 26(3), 446-456. https://www.researchgate.net/profile/Jason_Shaw5/publication/272581384_Voluntary_Turnover_Social_Capital_and_Organizational_Performance/links/551161db0cf29a3bb71da8db/Voluntary-Turnover-Social-Capital-and-Organizational-Performance.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Devamoğlu, S. (2008). *Sosyal sermaye kuramı açısından Türkiye’de demokrasi kültürü üzerine bir değerlendirme*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dijkstra, A. B., Veenstra, R., & Peschar, J. L. (2003). Social capital in education: functional communities around high school in the netherlands on CALL. In H. Flap and B. Voelker (Eds.), *CALL Creation and returns of social capital: A new research program* (ss. 119-144). London and New York: Routledge, https://www.researchgate.net/publication/30483754_Social_capital_in_education_Functional_communities_around_high_schools_in_the_Netherlands sayfasından erişilmiştir.

- Duran, H. (1993). *Türkiye’ de işgücü verimliliğini etkileyen sosyal ve kültürel unsurlar*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Durkan Şimşek, R. D. (2013). *İlkokul Ve Ortaokullardaki Sosyal Sermaye Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Edvinsson, L., & Malone, M. S. (1997). *Intellectual capital: Realizing your company’s true value by finding its hidden brain power*, New York: Harper Business Harper Collins, <https://www.amazon.com/Intellectual-Capital-Realizing-Companys-Brainpower/dp/0887308414> sayfasından erişilmiştir.
- Eker, D. (2014). *Öğretim elemanlarının örgütsel sosyal sermayeleri ve örgütsel özdeşleşmeleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ekinci, A. & Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 17(4), 527-553. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/927> sayfasından erişilmiştir.
- Emhan, A. (2005). *Organizasyon sağlığı ve iş örgütlerinde bir uygulama*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdem, F. (2003). Optimal trust and teamwork: From groupthink to teamthink. *Work Study*, 52(5), 229-233. <https://doi.org/10.1108/00438020310485958> sayfasından erişilmiştir.
- Erdoğan, E. (2006). *Sosyal sermaye, güven ve Türk gençliği*. http://www.urbanhobbit.net/pdf/sosyal%20sermaye_emre%20erdogan.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Ertay, G. & T6re, E. (2016). 6rg6t i6i iletişim beceri d6zeylerinin 6rg6t sağlığı 6zerindeki etkisi. *Y6netim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 14(3), 85-100. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/228086> sayfasından erişilmiştir.
- Ertuğrul, M. (2000). *Entellekt6el sermayenin işletme değeri 6zerine etkisi ve bir uygulama*. (Y6ksek lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eşkinat, R. (2015). Sosyal sermayenin s6rd6r6lebilir kalkınmaya etkisi. *Anadolu 6niversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(4) 75-90. http://sbd.dergi.anadolu.edu.tr/makale_goster.php?id=413 sayfasından erişilmiştir.
- Ewington, J. (2003). *School community relationships and social capital in rural Australia: A work in progress*. <http://www.aspa.asn.au/images/conferences/aspa/2003/ewington.doc> sayfasından erişilmiştir.
- Field, J. (2008). *Sosyal sermaye* (B. Bilgen ve B. şen, 6ev.). İstanbul: İstanbul Bilgi 6niversitesi.
- Field, J., Schuller, T., & Baron, S. (2000). Social capital and human capital revisited on CALL. In S. Baron, J. Field, & T. Schuller (Eds.), *CALL Social capital: Critical perspectives* (ss. 243-263). Oxford: Oxford University, <https://www.amazon.com/Social-Capital-Perspectives-Stephen-Baron/dp/0199243670> sayfasından erişilmiştir.
- Frank, K. A., Zhao, Y., & Borman, K. (2004). Social capital and the diffusion of innovations within organizations: The case of computer technology in schools. *Sociology of Education*, 77(2), 148-171. <https://msu.edu/~kenfrank/social%20capital%20and%20the%20implementation%20of%20innovations%20in%20organizations.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Fukuyama, F. (1999). *Social capital and civil society*.
<http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm>
sayfasından erişilmiştir.
- Fukuyama, F. (2001). Social capital, civil society and development. *Third World Quarterly*, 22(1), 7-20. doi: 10.1080/01436590020022547
- Fukuyama, F. (2005). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması* (A. Buğdaycı, Çev.). İstanbul: İş Bankası.
- Fukuyama, F. (2009). *Büyük çözümler: İnsanın doğası ve toplumsal düzenin yeniden oluşumu* (H. Kaya, Çev.). İstanbul: Profil.
- Gargiulo, M., Ertuğ, G., & Galunic, C. (Erişim tarihi 2017). Cooperation network structure and individual effectiveness in knowledge-intensive organizations. *Insead*, 1-26.
<https://pdfs.semanticscholar.org/3f7a/4c5cbeef7d45f7761a8b661a5a4e9fba66a8.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Glaeser, E. L., David, I. L., Scheinkman, J. A., & Soutter, C. L. (2000). Measuring trust. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(3), 811-846.
<https://doi.org/10.1162/003355300554926> sayfasından erişilmiştir.
- Goleman, D. (2017). *İşbaşında duygusal zekâ* (B. S. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goddard, R. D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: A Social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(1), 59-74. <http://illinois-online.org/krassa/ps450/Readings/Supplements/Goddard,%20R,%20Social%20Capital%20and%20Student%20Academic%20Success.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Gökdemir, T. H. (2011). Verimlilik - eğitim ilişkisi. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik*, 2, 12-15. http://anahtar.sanayi.gov.tr/Files/Pdfs/anahtar_kasim_2011.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Görgün Baran, A. (2008). Yaşlılıkta sosyalizasyon ve yaşam kalitesi. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 1(2), 86-97. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/203230> sayfasından erişilmiştir.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380, https://sociology.stanford.edu/sites/default/files/publications/the_strength_of_weak_ties_and_exch_w-gans.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Grootaert, C., & Bastelaer, T. V. (2002). Social capital: From definition to measurement on CALL. In C. Grootaert & T. van Bastelaer (Eds.), *CALL Understanding and Measuring Social Capital A Multidisciplinary Tool for Practitioners* (ss. 1-16). Washington, D.C.: The World Bank, <http://documents.worldbank.org/curated/en/221161468741319675/pdf/multi0page.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Güçlü, N., Recepoğlu, E. & Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (1), 140-156. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/108-published.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gül, H. (2007). İş stresi, örgütsel sağlık ve performans arasındaki ilişkiler: Bir alan araştırması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2, 318-332. <http://dergi.kmu.edu.tr/userfiles/file/aralik2007/PDF/17.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Güler, N. (1997). *Örgütsel sağlık ve denge*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güngör, G. (2011). *İlköğretim Okullarının Öğretmen Görüşlerine Göre Sosyal Sermaye Düzeyleri ve Dezavantajlılıkları İle İlgili Değişkenler Arasındaki İlişki (Mersin İli Mezitli İlçesi Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Günkör, C. (2016). *Öğretim elemanlarının sosyal sermaye ve eğitim ortamına ilişkin algıları: Gazi Eğitim Fakültesi örneği*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Günkör C. & Özdemir M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (1), 70-90. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/314865> sayfasından erişilmiştir.
- Gürkan, F. B. (2006). *İlköğretim okullarının örgütsel sağlık düzeyi (Polatlı ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hansen, M. T. (1999). The search-transfer problem: The role of weak ties in sharing knowledge across organization subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 82-112. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2667032.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The power of professional capital. *Journal of Staff Development*, 34(3), 36-39. <http://blogs.ubc.ca/educ452inquiryiii/files/2016/06/Power-of-Professional-Capital-Fullan-and-Hargraves.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Harper, R. (2002). The measurement of social capital in the United Kingdom. *National Statistics*. <http://www.oecd.org/unitedkingdom/2382339.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Holt, K. E. (1999). *Relationship between the organizational health of selected public schools in Texas and strategies for communicating with the public* (Doktora

tezi).

<https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/304500795/FAE8446A8DC048A9PQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.

Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181-217. doi: 10.3102/0002831209345158

Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between school and parent social capital. *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351. <http://www.jstor.org/stable/3699392> sayfasından erişilmiştir.

Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-38. <https://www.researchgate.net/publication/234565328> sayfasından erişilmiştir.

Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: an emprical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311. <https://www.researchgate.net/publication/258132532> sayfasından erişilmiştir.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.

Hoy, W. K., & Sabo, D. J. (1998). *Quality middle school: Open and healthy*. C.A: Corwin Pres, <https://eric.ed.gov/?id=ED413662> sayfasından erişilmiştir.

Hoy, W. K. & Tarter, C. J. (1997). *The road to open and healthy schools: A handbook for change; middle and secondary school edition*. C.A: Corwin Pres,

<https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-road-to-open-and-healthy-schools/book6085> sayfasından erişilmiştir.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: a comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279. <https://doi.org/10.1177/0013161X90026003004> sayfasından erişilmiştir.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate*. C.A: Sage Publications, http://www.waynehoy.com/pdfs/open_schools_healthy_schools_book.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of school. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372. <http://dx.doi.org/10.1086/461729> sayfasından erişilmiştir.

Hurlbert, J. S., Haines, V. A., & Beggs, J. J. (2000). Core networks and the activation of ties. *American Sociological Review*, 65(4), 598-618. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2657385.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Ilıman Püsküllüoğlu, E. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Iyengar, R. (2011). *Social capital as a determinant of school participation in rural India: A mixed methods study* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/867674325/D97203F81776441FPQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.

Iyer S., Kitson, M., & Toh, B. (2005). Social capital, economic growth and regional development. *Regional Studies*, 39(8), 1015–1040. <https://doi.org/10.1080/00343400500327943> sayfasından erişilmiştir.

- İnal Çekiç, T. (2012). Türkiye’ de sosyal sermaye ve sivil toplumun bölgesel yapısı, *MEGARON*, 7(3), 181-190.
https://www.journalagent.com/megaron/pdfs/MEGARON-22932-ARTICLE_%28THESIS%29-CEKI&775%3BC.pdf sayfasından erişilmiştir.
- İpek, M. E. H. (2018). *Müzik öğretmenlerinin okullardaki sosyal sermaye algısının iş doyumlarıyla ilişkisi üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). *Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers*. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/papers/w15202.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Jaworowski, H. L. (2003). *The relationship of organizational health and school safety to student achievement* (Doktora tezi).
<https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/288004937/287C07DB7F184CD4PQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Kaasa, A., & Parts, E. (2008). Individual-level determinants of social capital in europe: differences between country groups. *Acta Sociologica*, 51(2), 145-168.
<https://www.digar.ee/arhiiv/ru/download/235538> sayfasından erişilmiştir.
- Kahne, J., O’Brien, J., Brown, A., & Quinn, T. (2001). Leveraging social capital and school improvement: The case of a school network and a comprehensive community initiative in Chicago. *Educational Administration Quarterly*. 37(4), 429-461. <https://doi.org/10.1177/00131610121969389> sayfasından erişilmiştir.
- Kahraman, İ. & Summak, S. (2016). Okullarda sosyal sermayenin geliştirilmesine yönelik bir karma yöntem çalışması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(26), 482-504. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.1161> sayfasından erişilmiştir.
- Kapı, H. (2008). Sosyal sermaye ve organizasyonların öngörü yeteneğini geliştirme gücü. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(1), 159-288.

<http://e-dergi.atauni.edu.tr/atauniiibd/article/view/1025003769/1025003598>
sayfasından erişilmiştir.

Karadal, H., Rençber, Ö. F. & Saygın, M. (2014). Beşeri sermaye ve sosyal sermaye özelliklerinin adana ilindeki yabancı dil kurslarında incelenmesi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 38-48.

http://www.sobiad.org/ejournals/dergi_ybd/arsiv/OYBED2014_2/Himmet_omer_faruk.pdf sayfasından erişilmiştir.

Karagül, M. & Masca, M. (2005). Sosyal sermaye üzerine bir inceleme. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 37-52.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esad/article/view/1068000033/1068000168>
sayfasından erişilmiştir.

Karakuş, H. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yönetimi*. Ankara: Nobel.

Kemer, E. & Aslan, Z. (2017). Örgütsel adaletin örgüt sağlığına etkisinde örgütsel özdeşleşmenin rolü: Nevşehir ilindeki konaklama işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 440-460. doi: 10.20491/isarder.2017.279

Kısa, N. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ becerilerini kullanma düzeyleri ile ilköğretim okullarının örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kıvrak, İ. (2013). *Öğretmen algılarına göre meslek liselerindeki örgüt sağlığının incelenmesi (İstanbul ili Kartal ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kilduff, M., & Krackhardt, D. (1994). Bringing the individual back in: A structural analysis of the internal market for reputation in organizations. *Academy of*

- Management Journal*, 37(1), 87-108.
<https://www.jstor.org/stable/pdf/256771.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kim, H. J. (2011). *School-community relations, social capital and children's walking to school behaviors* (Doktora tezi).
<https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/925617569/C21D3A19C65A4333PQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Kim, S. (2002). Participative management and job satisfaction: Lessons for management leadership. *Public Administration Review*, 62(2), 231-241.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/0033-3352.00173> sayfasından erişilmiştir.
- Kimpston, R. D., & Sonnabend, L. C. (1975). Public secondary schools: The interrelationships between organizational health and innovativeness and between organizational health and staff characteristics. *Urban Education*, 10(1), 27-45.
<https://doi.org/10.1177/0042085975101004> sayfasından erişilmiştir.
- King, K. N.(2004). Social capital and nonprofit leaders. *Nonprofit Management and Leadership*, 14(4), 471-487.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/nml.48/epdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kiremitçi, O. & Gençer, R. T. (2014). Beden eğitimi öğretmenlerinin örgüt sağlığı algıları ile mesleğe yönelik davranışları arasındaki ilişki: Cinsiyet farklılıklarına ilişkin bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 377-387. doi: 10.15390/EB.2014.2937
- Korkmaz, M. (2005). İlköğretim okullarında örgütsel sağlık ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11(4), 529-548. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/399> sayfasından erişilmiştir.

- Korkmaz, M. (2006). The relationship between organizational health and robust school vision in elementary school. *Educational Research Quarterly*, 30(1), 14-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ747618.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, M. (2007). Örgütsel sağlık üzerinde liderlik stillerinin etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(1), 57-91. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/320> sayfasından erişilmiştir.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 117-139. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108212> sayfasından erişilmiştir.
- Köseoğlu, M. A. & Karayormuk, K. (2009). Örgüt sağlığı nedir: Yöneticiler arasında görüş farklılığı var mıdır? *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 23(2), 175-193. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/atauniiibd/article/view/1025003836/1025003664> sayfasından erişilmiştir.
- KOSGEB (2005). *Ekonomik kalkınmada sosyal sermayenin rolü*. <http://kosgeb.gov.tr/site/tr/genel/detay/2520/ekonomik-kalkinmada-sosyal-sermayenin-rolu> sayfasından erişilmiştir.
- Kowch, E. G. (2004). *Appreciating assets: Educational technology leadership and the generation of social capital*. Paper presented at the 27th Association for Educational Communications and Technology, Chicago, IL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED485047.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kraft, M. A., Papay, J. P., Charner-Laird, M., Johnson, S. M., Ng, M., & Reinhorn, S. K. (2012). *Committed to their students but in need of support: How school context influences teacher turnover in high-poverty, urban schools*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.501.7847&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Kraft, M.A. & Papay, J.P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 36(4), 476-500. doi: 10.3102/0162373713519496
- Krishna, A., & Uphoff, N. (2002). Mapping and measuring social capital through assessment of collective action to conserve and develop watersheds in Rajasthan-India on CALL. In C. Grootaert & T. van Bastelaer (Eds.), *CALL The role of social capital in development: An empirical assessment* (ss. 85-123). West Nyack, New York: Cambridge University, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511492600.003> sayfasından erişilmiştir.
- Kuşçu, M. K. (2006). *İş yaşamında sosyal sermayenin çalışanın fiziksel ve ruhsal sağlığındaki yeri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ladd, H. (2009). *Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of policy relevant outcomes?* CALDER Working Paper 33. Washington, DC: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education. <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/33306/1001440-Teachers-Perceptions-of-Their-Working-Conditions-How-Predictive-of-Policy-Relevant-Outcomes-.PDF> sayfasından erişilmiştir.
- Ladd, H. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128> sayfasından erişilmiştir.
- Leana, C.R. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 34. https://ssir.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform sayfasından erişilmiştir.

- Leana, C. R., & Pil, F. K. (2006). Sosyal capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 67(1), 27-44. <https://doi.org/10.1287/orsc.1060.0191> sayfasından erişilmiştir.
- Leenders, R. J., & Engelen, J. V. (2003). Virtuality, communication and new product team creativity: A social network perspective. *Journal of Engineering and Technology Management*, 20(1-2), 69-92. [https://doi.org/10.1016/S0923-4748\(03\)00005-5](https://doi.org/10.1016/S0923-4748(03)00005-5) sayfasından erişilmiştir.
- Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital. *Connections*, 22(1), 28-51. [https://www.behr.ufl.edu/sites/default/files/Lin%20\(1999\)%20Building%20a%20Network%20Theory%20of%20Social%20Capital.pdf](https://www.behr.ufl.edu/sites/default/files/Lin%20(1999)%20Building%20a%20Network%20Theory%20of%20Social%20Capital.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge: Cambridge University. https://books.google.com.tr/books?id=fvBzIu5-yuMC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.
- Lin, N., Vaughn, J. C., & Ensel, W. M. (1981). Social resources and occupational status attainment. *Social Forces*, 59(4), 1163-1181. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2577987.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lunenberg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi* (G. Arastaman, Çev.). Ankara: Nobel.
- Luthans, F., & Avolio, B. J. (2009). The “point” of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 291-307. <https://doi.org/10.1002/job.589> sayfasından erişilmiştir.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*. 47(1), 45-50. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007> sayfasından erişilmiştir.

- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. <http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003> sayfasından erişilmiştir.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33(3), 321-349. doi: 10.1177/0149206307300814
- Lyden, J. A., & Klingele, W. E. (2000), Supervising organizational health. *Supervision*, 61(12), 3-5. <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=931ad706-c62e-44fb-8b9f-51d631cbc254%40sessionmgr4007> sayfasından erişilmiştir.
- Maitland, L. (1997). *Motivating people*. London: CIPD House. https://books.google.com.tr/books?id=EX55_EDCqt8C&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbg_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.
- McClenaghan, P. (2000). Social Capital: Exploring the theoretical foundations of community development education. *British Educational Research Journal*, 26(5), 565-582. doi: 10.1080/713651581
- MEB (2018). 2016-2017 öğretim yılı eğitim istatistikleri. <http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24> sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. & Saylık, A. (2012). Okullarda informal ilişkiler ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 1-21. <http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt9/ebeydyuefd10012012y.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Metz, I., & Tharenou, P. (2001). Women's career advancement: the relative contribution of human and social capital. *Group and Organization Management*, 26(3), 2001, 312- 342. doi: 10.1177/1059601101263005
- Miles, M. B. (1965). Planned change and organizational health – Figure and ground on CALL. In R. O. Carlson, A. Gallaher, M. B. Miles, R. J. Pellegrin & E. M. Rogers (Eds.), *CALL Change processes in public schools* (ss. 11- 35). Eugene, Oregon: Printed in the United States of America at the University of Oregon, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014123.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. (1969). Planned change and organizational health: Figure and ground on CALL. In F. D. Carver & T. J. Sergiovanni (Eds.), *CALL Organizations and human behavior* (ss. 375-391). New York: McGraw-Hill. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014123.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miller, C. (1983). *The relationship of elementary principals' sex-role identifications to the organizational health of schools* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/303186079/3974ED084F784248PQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Minckler, C. H. (2011). *Teacher social capital: The development of a conceptual model and measurement framework with application to educational leadership and teacher efficacy* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/915643477/E79A8F49357343C8BPQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.
- Moerbeek, H. H. S., & Need, A. (2003). Enemies at work: Can they hinder your career?. *Social Networks*, 25(1), 67-82. [https://doi.org/10.1016/S0378-8733\(02\)00037-0](https://doi.org/10.1016/S0378-8733(02)00037-0)
- Morrison, E. W. (2002). Newcomers' relationships: The role of social network ties during socialization. *Academy of Management Journal*, 45(6), 1149-1160. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3069430.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Muthuri, N., Matten, D., & Moon, J. (2007). Employee volunteering and social capital: Contributions to corporate social responsibility. *British Journal of Management*, 20(1), 75-89. doi: 10.1111/j.1467-8551.2007.00551.x
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-286. <https://www.jstor.org/stable/pdf/259373.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Namalı, M. M. (2015). *Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanılma düzeyi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- National Statistics (2001). *Social capital: A review of the literature*. <https://www.ons.gov.uk/> sayfasından erişilmiştir.
- Nelson, R. N. (1989). The strength of strong ties: Social networks and intergroup conflict in organization. *Academy of Management Journal*, 32(2), 377-401. <https://www.jstor.org/stable/pdf/256367.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Newton, K. (2001). Trust, social Capital, civil society and democracy. *International Political Science Review*, 22(2), 201-214. <https://www.jstor.org/stable/pdf/1601186.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *The well-being of nations; the role of human and social capital*. <http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Olate, R. (2003). *Local institutions, social capital and capabilities: Challenges for development and social intervention in Latin America*. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=B911AEC8D20A7D8AD4AEC6813EBD1241?doi=10.1.1.195.8734&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Ordu, A. & Tanrıöğen, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 93-106. <http://dx.doi.org/10.9779/PUJE470> sayfasından erişilmiştir.
- Ortiz, F. I. (2001). Using social capital in interpreting the careers of three Latina superintendents. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 58-85. <https://doi.org/10.1177/00131610121969244> sayfasından erişilmiştir.
- Ostrom, E. (2000). Social capital: A fad or a fundamental concept? on CALL. In P. Dasgupta & Ismail Serageldin (Eds.), *CALL Social capital: A multifaced perspective* (ss. 172-214). Washington: The World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/663341468174869302/pdf/multi-page.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Öksüzler, O. (2006). Sosyal sermaye, güven ve belirleyicileri: Bir panel analizi. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 12, 108-129. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868811.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ozuğurlu, A. (2006). Sosyal sermaye: Kamunun trajedisi ya da emeğin sömürgeleştirilmesinde yeni bir eşik. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 12, 188-213. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868814.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, A. (2006). *Öğretmenlerin okullarını örgüt sağlığı açısından değerlendirmeleri*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, A. A. (2007). *Sosyal ağ özellikleri bakış açısıyla sosyal sermaye ve bilgi yaratma ilişkisi: Akademisyenler üzerinde yapılan bir alan araştırması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. & Reçepoğlu, E. (2010). *Örgütsel sağlık ve mizah*. V. Ulusal Eğitim Yönetimi Mayıs Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Gazi Üniversitesi, Antalya.

- <http://docplayer.biz.tr/780567-V-ulusal-egitim-yonetimi-kongresi.html> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, S. (2012). İlköğretim okullarında okul kültürü ile örgütsel sağlık arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 599-620. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/954> sayfasından erişilmiştir.
- Öztaş, N. (2007). Sosyal sermayenin ağbağ kuramları: Dayanışmacı ve aracı sosyal sermaye. *Amme İdaresi Dergisi*, 40(3), 79-98. http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/d4ff1358d743d88_ek.pdf?dergi=Amme%20Idaresi%20Dergisi sayfasından erişilmiştir.
- Pastoriza, D., Arino, M. A., & Ricart, J.E. (2008). Ethical managerial behaviour as an antecedent of organizational social capital. *Journal of Business Ethics*, 78, 329-341. doi: 10.1007/s10551-006-9334-8
- Paxton, P. (1999). Is social capital declining in the United States? A multiple indicator assessment. *The American Journal of Sociology*, 105(1), 88-127. doi: 10.1086/210268
- Plagens, G. (2003). *Social Capital and School Performance: A Local-Level Test*. Paper presented at the annual meeting of the American Political Science Association, Philadelphia Marriott Hotel, Philadelphia. http://www.allacademic.com/meta/p63098_index.html sayfasından erişilmiştir.
- Podolny, J. M., & Baron, J. (1997). Resources and relationships: Social networks and mobility in the workplace. *American Sociological Review*, 62(1), 673-693. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2657354.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Polatcı, S., Ardic, K. & Kaya, A. (2008). Akademik kurumlarda örgüt sağlığı ve örgüt sağlığını etkileyen değişkenlerin analizi. *Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(2), 145-161.

http://www2.bayar.edu.tr/yonetimekonomi/dergi/pdf/C15S22008/145_161.pdf
sayfasından erişilmiştir.

Portes, A., & Sensenbrenner, J. (1993). Embeddednes and immigration: Notes on the social determinants of economic action. *American Journal of Sociology*, 98(6), 1320-1350. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2781823.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Print, M., & Coleman, D. (2003). Towards understanding of social capital and citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 123-149. <https://doi.org/10.1080/0305764032000047522> sayfasından erişilmiştir.

Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic tradition in modern Italy*. Princeton: Princeton University. <http://home.sogang.ac.kr/sites/jaechun/courses/Lists/b10/Attachments/27/DSI%20Textbook%20-%20Making%20Democracy%20Work.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Putnam, R. (1995). Bowling alone: America' s declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78. <http://www.directory-online.com/Rotary/Accounts/6970/Downloads/4381/Bowling%20Alone%20Article.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster. https://books.google.com.tr/books?id=rd2ibodep7UC&printsec=frontcover&hl=t&r&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false sayfasından erişilmiştir.

Putnam, R., Malkin, P., & Malkin, I. (2004). *Education, diversity, social cohension and "social capital"* (Research Report No. 2004-5).

[http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EC/MIN\(2004\)5&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EC/MIN(2004)5&docLanguage=En) sayfasından erişilmiştir.

Ransom, M. P. (1990). *A study to determine the relationship between elements of participative management and organizational health* (Doktora tezi). <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/303798669/6080526C58F84E96PQ/1?accountid=11054> sayfasından erişilmiştir.

Recepoglu, E. (2011). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerğnğn mizah tarzları ile öğretgm liderliğı davranışları ve okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Recepoglu, E. & Özdemir, S. (2013). Okul müdürlerinin öğretim liderliğı davranışları ile okulun örgütsel sağlığı arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(4), 629-664. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/986> sayfasından erişilmiştir.

Rosenthal, E. (1997). Social networks and team performance. *Team Performance Management*, 3(4), 288-294. <https://doi.org/10.1108/13527599710195420> sayfasından erişilmiştir.

Sab, R., & Smith, S. (2001). Human capital: International evidence. *IMF Working*, 32. <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2016/12/30/Human-Capital-Convergence-International-Evidence-4017> sayfasından erişilmiştir.

Schuller, T., & Bamford C. (2000). A social capital approach to the analysis of continuing education: Evidence from the UK learning society reserach programme. *Oxford Review of Education*, 26(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/030549800103827> sayfasından erişilmiştir.

Schuurman, J. F. (2003). Social capital: The politico-emancipatory potential of a disputed Concept. *Third World Quarterly*, 24(6), 991-1010. <https://doi.org/10.1080/01436590310001630035> sayfasından erişilmiştir.

- Sezgin, F. (2009). Examining the relationship between teacher organizational commitment and school health in Turkish primary schools. *Educational Research and Evaluation*, 15(2), 185-201. <https://doi.org/10.1080/13803610902820115> sayfasından erişilmiştir.
- Schaaf, K. J. (2017). *Investigating the relationships among teacher social capital, teaching practice, and student achievement across measures and models* (Doktora tezi). <https://escholarship.org/uc/item/9v75v63m> sayfasından erişilmiştir.
- Schultz, T. W. (1961), Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. <http://la.utexas.edu/users/hcleaver/330T/350kPEESchultzInvestmentHumanCapital.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin* (A. İlideniz, A. Doğukan ve B. Pala, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46. doi: 10.1080/1360312980010104
- Siisiainen, M. (2000). Two concepts of social capital: Bourdieu vs. Putnam. *International Journal of Contemporary Sociology*, 40(2), 184-202. https://www.researchgate.net/publication/292604014_Two_concepts_of_social_capital_Bourdieu_vs_Putnam sayfasından erişilmiştir.
- Smith, P. A. (2000). *The organizational health of high schools and dimensions of faculty trust* (Doktora tezi). https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1488202678774941&disposition=inline sayfasından erişilmiştir.

- Smith, P. A. (2002). The organizational health of high schools and student proficiency in mathematics. *The International Journal of Educational Management*, 16(2), 98-104. <https://doi.org/10.1108/09513540210418421> sayfasından erişilmiştir.
- Sparrowe, R., Liden, R., Wayne, S., & Kraimer, M. (2001). Social networks and the performance of individuals and groups. *Academy of Management Journal*, 44(2), 316-325. <https://www.jstor.org/stable/pdf/3069458.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Stewart, T. A. (1997). *Entellektüel sermaye: Kuruluşların yeni zenginliği* (N. El Hüseyini, Çev.). İstanbul: Mess.
- Subramanian, M., & Youndt, M. A. (2005). The influence of intellectual capital on the types of innovative capabilities. *Academy of Management Journal*, 48(3), 450-463. doi: 10.5465/AMJ.2005.17407911
- Şahin, C. (2011). *Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, C. & Ada, Ş. (2013). İlköğretim ile ortaöğretim okullarında sosyal sermayenin kullanılma düzeyinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 131-153. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000146/1038000054> sayfasından erişilmiştir.
- Şamiloğlu, F. (2002). *Entelektüel sermaye*. Ankara: Gazi.
- Şan, M. K. (2007). Bilgi toplumuna geçişte sosyal sermayenin taşıdığı önem ve Türkiye gerçeği. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 2(1), 70-95. <http://www.beykon.org/dergi/dergi2007-I.html> sayfasından erişilmiştir.
- Şavkar, E. (2011). *Sosyal sermayenin unsurları ve ekonomik kalkınmayla ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Tan, D. L. (1986). The assessment of quality in higher education: A critical review of the literature and research. *Research in Higher Education*, 24(3), 223-265. <https://www.jstor.org/stable/pdf/40195712.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tan, S. (2017). *Öğretmen algılarına göre örgütsel sağlık ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Taneri, A. (2011). *İlköğretim kurumlarında etik liderlik ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki (Aksaray ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Taylor, E. S., & Tyler, J.H. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-3651. <https://faculty.smu.edu/millimet/classes/eco7321/papers/taylor%20tyler%202012.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Taylor, M. (2000). Communities in the lead: Power, organisational capacity and social capital. *Urban Studies*, 37(5-6), 1019-1035. doi: 10.1080/00420980050011217
- Temple, J. (2001). Growth effect of education on social capital in the OECD countries. *OECD Economic Studies*, 33(2), 57-101. <https://www.oecd.org/eco/growth/18452154.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Timberlake, S. (2005). Social capital and gender in the workplace. *Journal of Management Development*, 24(1), 34-44. <https://doi.org/10.1108/02621710510572335> sayfasından erişilmiştir.
- Topaloğlu, T. & Süral Özer, P. (2014). Psikolojik sermaye ile iş performansı arasındaki ilişkiye otantik liderliğin düzenleyici etkisi. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 156-171. http://www.sobiad.org/ejournals/dergi_ybd/arsiv/OYBED-2014_1/tayfun_topaloglu.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Toprak, E. & Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(2), 125-147. <http://erciyes.dergipark.gov.tr/download/article-file/219574> sayfasından erişilmiştir.
- Tsai, W. (2000). Social capital, strategic relatedness and the formation of intraorganizational linkages. *Strategic Management Journal*, 21(9), 925-939. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.8723&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tsai, W., & Ghoshal, S. (1998). Social capital and value creation: The role of intrafirm networks. *Academy of Management Journal*, 41(4), 464-478. <http://www.jstor.org/stable/pdf/257085.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: a contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268. <https://doi.org/10.1076/edre.5.3.249.3883> sayfasından erişilmiştir.
- Tutar, H. (2010). İşgören yabancılaşması ve örgütsel sağlık ilişkisi: Bankacılık sektöründe bir uygulama. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 65(1), 175-204. http://www.politics.ankara.edu.tr/dergi/pdf/65/1/9_Tutar_Hasan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu (2018). Türkçe sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5a7ae883515288.44883961 sayfasından erişilmiştir.
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim okullarının etkililik düzeyleri ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Uğur, F. (2017). *Ortaokul öğretmenlerinin algılanan örgütsel destek düzeyi ile örgüt sağlığı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uğurlu, F. & Aylar, F. (2017). Destekleme ve yetiştirme kurslarına yönelik öğretmen öz algı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 28-43. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/419786> sayfasından erişilmiştir.
- Uras, M. (1998). *Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığına ilişkin algıları*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları [Özel Sayı]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 1-8. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1621699032_20-L%C4%B0SE%20%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N%20%C3%96RG%C3%9CT%20SA%C4%9ELI%C4%9EININ%20MORAL.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, A. Z. (2004). *Sosyal tabakalaşma bağlamında Pierre Bourdieu' nün kültürel sermaye kavramı*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünlü, M. (2011). *Örgüt sağlığı algısının çalışma yaşamı kalitesi üzerine etkisi: İzmir ili Gaziemir ilçesindeki ortaöğretim kurumları uygulaması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Vassie, L. H., & Lucas, W. R. (2001). An assessment of health and safety management within working groups in the UK manufacturing sector. *Journal of Safety Research*, 32(4), 479-490. [https://doi.org/10.1016/S0022-4375\(01\)00064-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4375(01)00064-0) sayfasından erişilmiştir.

- Watson, G. W., & Papamarcos, S. D. (2002). Social capital and organizational commitment. *Journal of Business and Psychology*, 16(4), 537-552. <https://doi.org/10.1023/A:1015498101372> sayfasından erişilmiştir.
- Vermaak, J. N. (2006). *A reconceptualisation of the concept of social capital: A study of resources for need satisfaction amongst agricultural producers in Vhembe. Limpopo* (Doktora tezi). <http://uir.unisa.ac.za/bitstream/handle/10500/2306/thesis.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Westpal, J. D., & Milton, L. P. (2000). How experience and network ties affect the influence of demographic minorities on corporate boards. *Administrative Science Quarterly*, 45(2), 366-398. <https://www.jstor.org/stable/pdf/2667075.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Woolcock, M. (2001). The place of social capital in understanding social and economic outcomes. *Canadian journal of policy research*, 2(1), 11-17. <http://www.oecd.org/innovation/research/1824913.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000). Social capital: Implications for development theory, research, and policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225-249. <https://doi.org/10.1093/wbro/15.2.225> sayfasından erişilmiştir.
- World Bank (1999). What is social capital?. *Poverty net*. <http://www.worldbank.org/poverty/scapital/whatsc.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Yawson, K. A. (2018). *Social capital in institutions of higher education: an examination of the interaction between social capital and department leadership*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yetim, N. (2018). *Ekonomi ve sosyolojinin yeni bir kavşakta buluşması: Sosyal sermaye*. <http://www.cukurovader.org.tr/?p=18795> sayfasından erişilmiştir.

Yıldırım, C. (2006). *Okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel sağlık üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yüksel, İ. (2002). *İşletmelerde insan ilişkilerinin verimlilik üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.





EKLER



EK 1. Araştırma Ölçeği

ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışma, öğretmenlere uygulanmak üzere “Okullarda Sosyal Sermaye ve Örgüt Sağlığı İlişkisi” konulu Doktora Tezi için bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Anketten elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm’ de kişisel bilgiler, II. Bölüm’ de sosyal sermaye ölçeği ve III. Bölüm’ de örgüt sağlığı ölçeği bulunmaktadır.

Ölçekleri samimi ve objektif olarak cevaplamanız araştırma bulgularının geçerliliği için önemlidir. Araştırmanın amacına ulaşması için ölçek maddelerinin tümünün eksiksiz bir biçimde cevaplandırılması büyük önem taşımaktadır. Sizin için uygun olan seçenekleri, karşısındaki kutucuğa (X) şeklinde işaretleyerek belirtiniz. Ayıracağınız zaman ve değerli katkılarınız için şimdiden teşekkür eder, saygılar sunarım.

Muhammet İbrahim AKYÜREK

Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Doktora Öğrencisi

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz:

☐ Kadın ☐ Erkek

2. Yaşınız:

☐ 21-30 ☐ 31-40 ☐ 41-50 ☐ 51 ve üzeri

3. Öğrenim durumunuz:

☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Lisansüstü

4. Bu okuldaki kıdeminiz:

☐ 1-3 yıl ☐ 4-6 yıl ☐ 7-9 yıl ☐ 10 ve daha fazla yıl

5. Sivil toplum kuruluşu (vakıflar, dernekler, sendikalar) üyelik durumunuz:

☐ Üyeyim ☐ Üye değilim

6. Okulun bulunduğu ilçenin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi:

☐ Üst ☐ Orta ☐ Alt

BÖLÜM II

Sosyal Sermaye Ölçeği

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Okulumuzda çalışanlar arasında yüksek düzeyde bir güven vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Okulumuzdaki toplantılara ilgililer katılır ve içinden geldiği gibi düşüncelerini beyan eder.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Okulumuzdaki örgütsel güven bireyler üstü bir durumdadır.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Okulumuzda bireyler sahip oldukları bilgi ve fikirleri, okulun ortak amaçlarına ulaşması için, tereddütsüz bir şekilde birbirleriyle paylaşırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Okulumuzda herhangi bir çalışan, bulunmadığı ortamda çıkarlarının korunacağından emindir.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Güvenden dolayı okulumuzda bilgiye özgürce ulaşılır ve deneyimler paylaşılır.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Okulumuzda çalışanlar kendilerinin emniyette olduklarını ve yöneticiler tarafından desteklendiklerini hissederler.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Okulumuzda çalışanların büyük çoğunluğu güvenilirdir.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Bana göre, okuldaki insanların büyük çoğunluğu güvenilirdir.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Bana göre, okuldaki insanların çoğu dürüst ve namusludur.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Çalışanlar, okulumuzdaki uygulamaların adaletinden memnun durumdadır.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Okulumuzda okul yönetimi, çalışanlara saygıyla yaklaşır.	☐	☐	☐	☐	☐
13	Okulumuzdaki çalışanlar ve yöneticiler dürüst ve namusludur.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Okulumuzda norm ve değerler, çalışanları sonuçlarının olumsuz olacağı gayri ahlaki ve yasadışı eylemlerden alıkoyduğu için önemlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Okulumuzda sosyal güveni destekleyen norm ve değerler, işlem maliyetini azaltmakta ve işbirliğini kolaylaştırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Okulumuzdaki norm ve değerler ile topluluk içi etkileşimlerin eşgüdümü sağlanmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Okul örgütümüzde “karşılıklılık normları” da etkileşim ve paylaşımı kolaylaştırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Okul yönetimi, çalışanları bir araya getirmek için fırsat kollar.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Veliler, okulumuzdaki bazı faaliyetlerde etkin rol alırlar.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Okulumuz, tüm çalışanları ve öğrencileriyle bir aile dayanışması içindedir.	☐	☐	☐	☐	☐
21	Okulumuzda örgütsel amaçlara katkı sağlamak için diğer çalışanlarla işbirliği yapmaya isteklilik mevcuttur.	☐	☐	☐	☐	☐
22	Ben üyeyim ve okulumuzdaki her çalışanın bir sendikaya üye olmasını tavsiye ederim.	☐	☐	☐	☐	☐
23	Okul-aile birliği, okul izcilik takımı ve Kızılay gibi sosyal gruplara üye olmak gerekli ve bir yönüyle de zorunludur.	☐	☐	☐	☐	☐
24	Okulumuzda bir çalışanın diğer aktörlere ulaşmasını sağlayan iletişim kanalları mevcuttur.	☐	☐	☐	☐	☐
25	Okulumuzda enformasyon ve iletişimin, sosyal etkileşimlerin düğüm (birleşim) noktası olduğuna inanılır.	☐	☐	☐	☐	☐
26	Okulumuzdaki ağlar, sosyal desteğe erişim imkânlarını artırmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
27	Okulumuzda yönetici, öğretmen ve çalışanlar ortak değer, norm ve inançlar etrafında kenetlenerek, güçlü okul kültürünü oluştururlar.	☐	☐	☐	☐	☐
28	Okulumuzda semboller, hikâyeler, törenler ve efsaneler okul kültürünün oluşmasında etkili olurlar.	☐	☐	☐	☐	☐
29	Okulumuzdaki çalışanlar ile okul dışında da vakit geçirmekten hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
30	Okul geliştirme takımı gibi takımlarda görev almak gerekir.	☐	☐	☐	☐	☐
31	Okulumuzda yaygın bir ekip çalışması mevcuttur.	☐	☐	☐	☐	☐
32	Okulumuzda kişiler arası iletişim üst düzeydedir.	☐	☐	☐	☐	☐

33	Okulumuzda her alanda katılımcılığa önem verilir.	()	()	()	()	()
34	Okulumuzda örgütsel iletişim üst düzeydedir.	()	()	()	()	()
35	Okulumuzdaki veya okul adına yapılan her türlü organizasyonda görev almak isterim ve çoğunda da alırım.	()	()	()	()	()
36	Okulumuzda alınan kararlara çalışanlar da katılır.	()	()	()	()	()
37	Okul örgütünde ilgi, etkileşim ve katılımın sağlanması, sosyal sermayenin üretilmesi ve sürdürülmesi açısından önem taşır.	()	()	()	()	()
38	Okulumuzu kendi ailem gibi benimsedim ve buradan ayrılmayı düşünemem.	()	()	()	()	()
39	Okulumuzdan zorunlu nedenlerle ayrılan çalışanlar, buraya özlemlerini sık sık dile getirmektedirler.	()	()	()	()	()
40	Okulumuzdaki bütün çalışanlar, okuldan bahsederken “bizim okul” tabirini kullanırlar.	()	()	()	()	()
41	Okulumuzdaki tüm çalışanlar, bu okulun bir üyesi olmaktan gurur duyarlar.	()	()	()	()	()
42	Okulumuzdaki görev ve işler, işbirliği yaklaşımıyla yapılır.	()	()	()	()	()
43	Okulumuzdaki işler, o iş için daha fazlasını yapma arzusuyla yapılır.	()	()	()	()	()
44	Okulumuzda işler yapılırken, sadakat ve yeteneğin birlikte kullanılmasıyla sinerji oluşturulur.	()	()	()	()	()
45	Okulumuzun amaçları çalışanlar tarafından içselleştirilmiş olup, okulumuzda çalışanların bireysel enerjilerini eyleme dönüştürebilme becerileri mevcuttur.	()	()	()	()	()

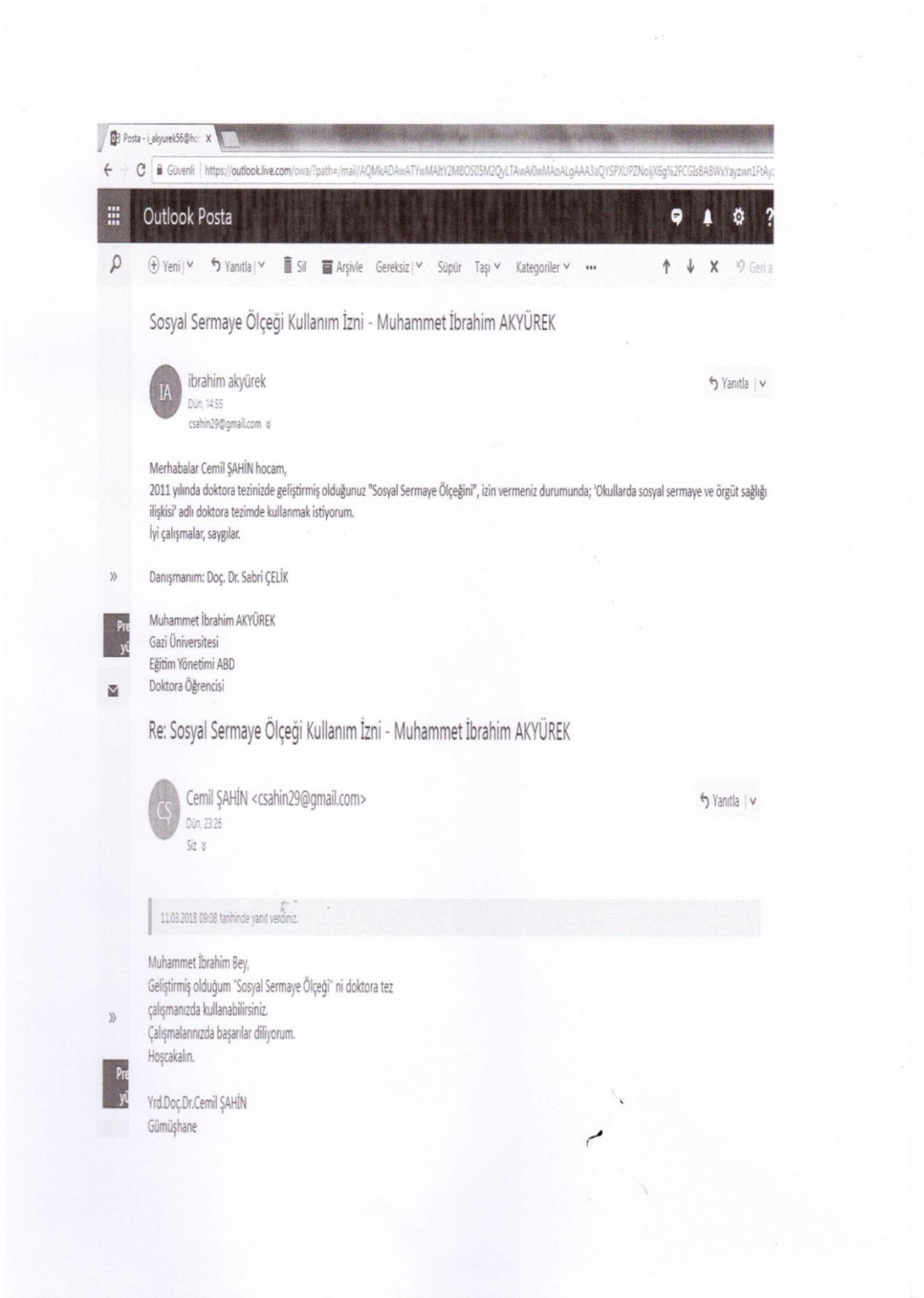
BÖLÜM III
Örgüt Sağlığı Ölçeği

		Çok az	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1	Okulumuzdaki öğretmenler, ailelerin ve çevrenin mantıklı olmayan isteklerine karşı korunur.	()	()	()	()
2	Okul müdürümüz, üstlerinden her istediğini alır.	()	()	()	()
3	Okul müdürümüz, arkadaş canlısıdır ve ona her zaman ulaşılabilir.	()	()	()	()
4	Okul müdürümüz, çalışanların standartlara, kurallara ve yönetmeliklere uymalarını ister.	()	()	()	()
5	Okulumuzda, talep edildiğinde gerekli olan ek materyaller öğretmenlere sağlanır.	()	()	()	()
6	Okulumuzdaki öğretmenler, birbirlerini desteklerler.	()	()	()	()
7	Okulumuzdaki öğrenciler, onlar için oluşturulmuş olan amaçlara ulaşabilirler.	()	()	()	()
8	Okulumuz, dış çevre baskılarından kolayca zarar görebilir.	()	()	()	()
9	Okul müdürümüz, üstlerinin kararlarını etkileyebilme kabiliyetine sahiptir.	()	()	()	()
10	Okul müdürümüz, herkesi kendisi ile eşit görür ve bu doğrultuda davranır.	()	()	()	()
11	Okul müdürümüz, beklentilerini net olarak açıklar.	()	()	()	()
12	Öğretmenlerin kullanımı için sınıf içerisinde yeterli düzeyde materyal vardır.	()	()	()	()
13	Okulumuzdaki öğretmenler, birbirlerine karşı sevgi ve saygı gösterirler.	()	()	()	()
14	Okulumuz, akademik performans için yüksek standartlar belirler.	()	()	()	()
15	Okul çevresinden gelen istekler, öğretim programlarıyla tutarlı olmasa da kabul edilir.	()	()	()	()
16	Okul müdürümüz, denetçilerle iyi bir biçimde çalışır.	()	()	()	()
17	Okul müdürümüz, kendisine yapılan önerileri dinler ve işleme koyar.	()	()	()	()
18	Okul müdürümüz, öğretmenlerden ne beklediğini onlara bildirir.	()	()	()	()
19	Okulumuzdaki öğretmenler, sınıfta derslerini destekleyen materyallere kolayca ulaşabilirler.	()	()	()	()
20	Okulumuzdaki öğretmenler, birbirlerine karşı ilgisizdirler.	()	()	()	()
21	Okulumuzun öğrencileri, iyi not alan arkadaşlarına saygı gösterirler.	()	()	()	()
22	Okulumuzun öğretmenleri, okulun çevresinden gelen toplumsal baskıyı hissetmektedirler.	()	()	()	()
23	Okul müdürümüzün önerileri, üstleri tarafından ciddi bir şekilde ele alınır.	()	()	()	()
24	Okul müdürümüz, okulumuzda değişim yapmaya isteklidir.	()	()	()	()

25	Okul müdürümüz, okula ilişkin belirli performans değerlerini korur.	()	()	()	()
26	Okulumuzda dersleri destekleyici ek materyaller, sınıflarda vardır.	()	()	()	()
27	Okulumuzdaki öğretmenler, birbirlerine karşı dostça ve arkadaşça davranırlar.	()	()	()	()
28	Okulumuzdaki öğrenciler, akademik başarılarını artırmak için ek çalışma yaparlar.	()	()	()	()
29	Okul-aile birliği, okulumuzun yönetimini etkiler.	()	()	()	()
30	Okul müdürümüz, üstleri tarafından engellenir.	()	()	()	()
31	Okul müdürümüz, okulda çalışan bütün personelin refah ve huzurunu artırmaya çalışır.	()	()	()	()
32	Okul müdürümüz, yapılacak işleri programlar.	()	()	()	()
33	Okulumuzdaki öğretmenler, ihtiyaçları olan öğretim materyallerine kolayca ulaşabilirler.	()	()	()	()
34	Okulumuzdaki öğretmenler, birbirlerine karşı soğukturlar.	()	()	()	()
35	Okulumuzdaki öğretmenler, öğrencilerin akademik olarak başarılı olabilmeleri için öğrencilerin gerekli yeteneğe sahip olduklarına inanırlar.	()	()	()	()
36	Okulumuz, çevrenin aşırı beklentilerine ve isteklerine (kapislerine) açıktır.	()	()	()	()
37	Okulumuzdaki öğretmenlerin morali yüksektir.	()	()	()	()
38	Okulumuz, akademik başarıyı dikkate alır ve ödüllendirir.	()	()	()	()
39	Etkili ve nüfuzlu veliler, okulun politikalarını değiştirebilirler.	()	()	()	()
40	Okulumuzda görev yapan personel arasında güven ve dostluk vardır.	()	()	()	()
41	Okulumuzdaki öğrenciler, yaptıkları çalışmaları (öğrendikleri konular, faaliyetler) geliştirmek için çok çalışırlar.	()	()	()	()
42	Okulumuzdaki öğretmenler, işlerini istekle ve heyecanla yerine getirirler.	()	()	()	()
43	Okulumuzda oluşturulan öğrenme çevresi düzenli ve ciddidir.	()	()	()	()
44	Okulumuzdaki öğretmenler, kendilerini okulla özdeşleştirir.	()	()	()	()

***Anketimiz sona ermiştir, değerli katkılarınız için çok teşekkür ederim.

EK 2. Sosyal Sermaye Ölçeği için Cemil ŞAHİN' in Onayı



EK 3. Örneklem Seçilen Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlçelere ve Okullara Göre Dağılımları

	İlçe	Okul	Öğretmen Sayısı	Örneklem Seçilen Öğretmen Sayısı
1	Çankaya	Arjantin İlkokulu	41	11
2		Cebesoy İlkokulu	10	3
3		Hamdullah Suphi İlkokulu	42	11
4		Hürriyet İlkokulu	13	3
5		Kılıçali Paşa İlkokulu	25	7
6		Mustafa Kemal İlkokulu	19	5
7		Sarar İlkokulu	26	7
8		Türk-İş Blokları İlkokulu	17	4
9		Yüce-tepe İlkokulu	39	10
10		Konutkent Sabiha-Reşit Turgut İlkokulu	18	5
11		Avni Akyol İlkokulu	37	10
12		Mesa Koru Sitesi İlkokulu	30	8
13		Göktürk İlkokulu	27	7
14		Türkiye Noterler Birliği İlkokulu	27	7
15		DSİ İlkokulu	16	4
16		Çankaya İlkokulu	42	11
17		Kurtuluş İlkokulu	46	12
18		Rauf Orbay İlkokulu	37	10
19		Bahçelievler Nebahat Keskin İlkokulu	46	12
20		Ulubatlı Hasan İlkokulu	41	11
21		Ahmet Barındırır İlkokulu	27	7
22		Mohaç İlkokulu	39	10
23		Seyranbağları İlkokulu	33	9
Toplam			698	184
24		Abdurrahim Karakoç İlkokulu	83	21
25		Ağa Ceylan İlkokulu	54	14
26		Atatürk İlkokulu	45	12
27		Mahir Başer İlkokulu	62	16

28	Etimesgut	Şehit Mehmet Akif Sancar İlkokulu	77	20
29		Nasreddin Hoca İlkokulu	53	14
30		Şeyhşamil İlkokulu	52	13
31		Ruhiye Hilmi Atlıoğlu İlkokulu	59	15
32		Layika Akbilek İlkokulu	42	11
Toplam			527	136
33	Sincan	Adnan Menderes İlkokulu	34	9
34		İl Genel Meclisi İlkokulu	79	20
35		Sincan İlkokulu	82	20
36		Sincan İMKB İlkokulu	40	10
37		Taylan Araslı İlkokulu	60	16
38		Tuna Üçer İlkokulu	19	5
39		Melikşah İlkokulu	23	6
40		Altınordu Layika Akbilek İlkokulu	80	20
41		100 Yıl İlkokulu	60	16
42		Mareşal Fevzi Çakmak İlkokulu	60	16
43		Özkent Akbilek İlkokulu	39	10
44		Gaziosmanpaşa İlkokulu	27	7
Toplam			603	155
Genel Toplam			1828	475

EK 4. Araştırma İzni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481-605.99-E.7038642
Konu : Araştırma İzni

06.04.2018

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) 28/03/2018 Tarihli ve E.14425 sayılı yazınız.

Enstitünüz, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Muhammet İbrahim AKYÜREK'in "**Okullarda Sosyal Sermaye ve Örgüt Sağlığı İlişkisi**" konulu tez çalışması kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (4 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
06 Nisan 2018
1201

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden e25e-ff79-3725-887a-605f kodu ile teyit edilebilir.

EK 5. Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	AKYÜREK, Muhammet İbrahim
Uyruğu	T. C.
Doğum tarihi ve yeri	01.09.1988 / Mersin
Medeni hali	Evli
E-posta	i_akyurek56@hotmail.com

Eğitim Derecesi	Okul/Program	Mezuniyet yılı
Lise	Mersin Akdeniz Salim Yılmaz Lisesi	2005
Lisans	Mersin Üniversitesi/ Eğitim Fakültesi/ Sınıf Öğretmenliği Bölümü	2009
Yüksek Lisans	Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı	2016
Doktora	Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü/ Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı	2019

İş Deneyimi	Çalıştığı Yer	Görev
2009-2012 (3 yıl)	Şanlıurfa Merkez Bölücek Köyü İlkokulu	Müdür Yetkili Öğretmen
2012-2013 (1 yıl)	Şanlıurfa Merkez Külünçe Köyü İlkokulu	Sınıf Öğretmeni
2013-2015 (2 yıl)	Ankara Sincan Tuna Üçer İlkokulu	Sınıf Öğretmeni
2015-2016 (1 yıl 2 ay)	MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü	Öğretmen
2016-2018 (2 yıl)	Ankara Sincan Taylan Araslı İlkokulu	Müdür Yardımcısı
2018-...	Ankara Etimesgut Bilim ve Sanat Merkezi	Sınıf Öğretmeni

Yabancı Dil	İngilizce

Yayınlar

A. Kitap:

- Cemaloğlu, N. ve Akyürek, M. İ. (2017). Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile yıldırma arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. In N. A. Dellal & M. V. Coşkun (Eds.), *CALL Ethics in Science and Democratic Education* (ss. 175-202). Mauritius: Lambert Academic Publishing.

B. Uluslararası hakemli dergilerde yayınlanan makaleler:

- 1) Polatcan, M. ve Akyürek, M. İ. (2016). Bilim ve sanat merkezi (Bilsem) yöneticilerinin değişimi yönetme yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 429-441.
- 2) Cemaloğlu, N. ve Akyürek, M. İ.. Örgütlerde whistleblowing (bilgi uçurma). *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(3), 123-142.
- 3) Akyürek, M. İ. ve Çelik, S. (2018). Örgüt kültürü: Bilim ve sanat merkezleri örneği. *Journal of Oriental Scientific Research*, 10(1), 307-324. doi: 10.26791/sarkiat.393929

C. Ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler:

- Ereş, F. ve Akyürek, M. İ. (2016). İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişki düzeyleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 427-449.

D. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

- 1) Ereş, F. ve Akyürek, M. İ. (2015, Kasım). İlkokul müdürlerinin dağıtımcı liderlik düzeylerinin öğretmen algılarına göre incelenmesi. *VI. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*’nda sunulmuş bildiri, Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, Lefkoşa.
- 2) Akyürek, M. İ. (2017, Mayıs). Göç ve eğitim. *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*’nde sunulmuş bildiri, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- 3) Akyürek, M. İ. (2017, Mayıs). Örgüt kültürü. *IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*’nde sunulmuş bildiri, Ordu Üniversitesi, Ordu.
- 4) Güçlü N. ve Akyürek, M. İ. (2017, Eylül). Öğretmenlerde whistleblowing (bilgi uçurma). *II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi*’nde sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- 5) Cemaloğlu, N. ve Akyürek, M. İ. (2017, Eylül). Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile yıldırma arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *II. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi*’nde sunulmuş bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- 6) Akyürek, M. İ. (2018, Mayıs). Göçmen öğretmen sorunları. *VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi*’nde sunulmuş bildiri, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- 7) Çelik, S. ve Akyürek, M. İ. (2018, Mayıs). Örgüt sağlığı’na ilişkin kavram analizi. *VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi*’nde sunulmuş bildiri, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

- Akyürek, M. İ. ve Polatcan, M. (2016, Nisan). Özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı kurumlardaki yöneticilerin değişimi yönetme yeterlilikleri. 25. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*' nde sunulmuş bildiri, İstanbul Kültür Üniversitesi, Antalya.





GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..