



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ENTELEKTÜEL SERMAYE BİRİKİMİ İLE
ÖĞRETMEN PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Bahadır BATTAL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Programı

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ENTELEKTÜEL SERMAYE BİRİKİMİ İLE
ÖĞRETMEN PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN INTELLECTUAL CAPITAL ACCUMULATION
AND TEACHER PERFORMANCE IN HIGH SCHOOLS

Bahadır BATTAL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Ad SOYADI'nın hazırladığı "Tezin Başlığı Buraya Yazılacak" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Y¼netimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

Prof. Dr. Ferudun SEZGİN

İmza

J¼ri Üyesi (Danışman)

Doç.Dr. Nihan DEMİRKASIMOğLU

İmza

J¼ri Üyesi

Doç. Dr. Didem KOşAR

İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 07/06/2022 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

Öz

Bu araştırmanın amacı Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. İlişkisel tarama modelinde hazırlanan araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinin merkez ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan 322 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında verilerin toplanması için "Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeği" ve "Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, ilişkisiz örneklemler için t testi, tek yönlü ANOVA testi, Kruskal-Wallis H testi, Spearman korelasyon katsayısı ve Basit Doğrusal Regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaöğretim kurumlarının entelektüel sermaye birikimlerinin orta düzeyde olduğu en yüksek entelektüel sermaye birikiminin insan sermayesi boyutunda, en düşük birikimin ise ilişkisel sermaye boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kendi performanslarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin okullarına yönelik algıladıkları entelektüel sermaye birikimi veya alt boyutlarında ortaöğretim kurum türü, çalıştıkları okulun büyüklüğü ve öğretmenlerin eğitim düzeyi, öğretmenlerin branşları değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı; kıdemleri, mevcut okullarındaki çalışma süreleri ve ders dışında okulda geçirdikleri zamana göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaöğretim kurumlarındaki entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiş ve entelektüel sermayenin öğretmen performansı üzerinde etkili bir kavram olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle politika yapıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: entelektüel sermaye birikimi, insan sermayesi, yapısal sermaye, ilişkisel sermaye, entelektüel sermaye yönetimi, öğretmen performansı,

Abstract

This study investigates the relationship between intellectual capital accumulation and teacher performance in public high schools in the central districts of Diyarbakır from the perspective of teachers. The sample of this quantitative and relational study consisted of 322 teachers employed in the public high schools in Diyarbakır Province in the 2021-2022 academic year. Within this research, the “Intellectual Capital Accumulation Scale in Schools” and “Teacher Performance Evaluation Scale” was used to collect data. Data analysis was conducted by using mean, standard deviation, t-test, one-way ANOVA, Kruskal-Wallis H, Spearman correlation coefficient and Linear Regression. As result of the research, the study revealed that the intellectual capital accumulation in high schools is high, the highest intellectual capital accumulation is in the subscale of human capital, and the lowest accumulation is in the subscale of relational capital. It was concluded that teachers perceived their performance at a high level. Also, the intellectual capital accumulation perceived by the teachers towards their schools differed significantly according to their branches, high school institution type, school size, and teachers' education levels. But it was concluded that the teachers' perceptions did not differ significantly according to seniority, working time in their current school, and the time they spent at school outside of the classroom. In addition, the study revealed that there is a moderately positive and significant relationship between intellectual capital accumulation and teacher performance in high schools. Also Intellectual capital accumulation has an impact on teacher performance. Based on the results obtained from the research, suggestions were made to policymakers and researchers.

Keywords: intellectual capital accumulation, human capital, structural capital, relational capital, management of intellectual capital, teacher performance,

Teşekkür

Schiller'e göre bilim insanları ve sanatçılar eserleriyle sessizce sonsuz zamanın içine akmaktadırlar. Eğer ben de bu araştırma yoluyla sonsuz zamana doğru akan eğitim bilimleri alanına tek bir damlalık katkı sunabildiysem çalışmanın ortaya çıkması için harcadığım tüm emeklerin derin mutluluk ve huzurunu kendimde hissedebilirim. Ancak bu çalışmanın ortaya çıkmasında yalnız benim değil onlarca insanın da emeklerinin yer aldığını söylemeden geçemem. Bu noktada ilk olarak yüksek lisans eğitimine adım attığım ilk andan bu yana beni cesaretlendiren, titiz bir çalışma ortaya çıkarmanın önemini ve detaylarını kavramamı sağlayan ve her an ulaşılabilir olduğunu hissettiren değerli danışmanım Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU'na büyük bir teşekkür borçluyum.

Kendisiyle tanıştığım günden beri ilgimi çeken her konuda ufkumu genişleten ve bu çalışma kapsamında da savunma jürisinde yer alarak önerileriyle araştırmaya katkı sunan Doç. Dr. Didem KOŞAR'a, jüri başkanlığı yapma inceliğini göstererek yaptığı öneriler ile araştırmanın gelişmesine katkı sunan Prof. Dr. Ferudun SEZGİN'e, veri analizleri konusunda öğrettiklerinin karşılığını belki de hiçbir değerle ödeyemeyeceği Dr. Öğr. Üyesi Sevda ÇETİN'e, araştırma kapsamında geliştirilen ölçek için çok değerli zamanlarını ayırarak görüşlerini benden esirgemeyen Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK'e, Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI-ŞEMİN'e, Arş. Gör. Merve YILDIRIM-SEHERYELİ'ne, Prof. Dr. Murat BAŞAR'a, Dr. Öğr. Üyesi Necati ÇOBANOĞLU'na, Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ'a, Dr. Öğr. Üyesi Yusuf BADAVAN'a ve lisansüstü eğitimim boyunca bana kıymeti ölçülemeyecek katkılar sunan tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Bütün bir araştırma sürecinin belki de en zorlu dönemi olan veri toplama çalışmaları sırasında sürece en az benim kadar emek veren değerli arkadaşım Elif GÜZELGÜL'e ve geçmiş deneyimlerini hem çalışmaları yoluyla hem de doğrudan kurduğumuz iletişimlerle benden esirgemeyen Dr. Gökhan SAVAŞ'a çok teşekkür ediyorum. Ayrıca lisansüstü eğitime başlama sürecinde yaşadığım zorluklarda pes etmeye her yaklaştığımda beni yeniden cesaretlendiren, iki yılı bulan bu süreçte her şeyin önüne benim lisansüstü eğitimimi koyarak hiçbir fedakârlıktan çekinmeyen ve kendisinin bende takdir ve hayranlık uyandıran cesur ve özverili karakteri olmasa bu çalışmayı tamamlayamayacağım sevgili eşim Elçin ÖNER-BATTAL'a çok ama çok büyük bir teşekkür borçluyum.

Tüm bu isimlerin sunduğu katkıların yanında hayatı, çabaları, kitapları ve yaptıklarıyla bende eğitime ilişkin derin bir ilgi uyandırmış olan Hasan Ali Yücel'e ve manevi mirası olan bilim ve akılcılık anlayışı ile karakterimin oluşmasında yaşamının, yaptıklarının ve söylediklerinin büyük bir etkisi bulunan Başöğretmen Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e büyük bir minnet borçluyum.

Aylar süren bir çalışma neticesinde ortaya çıkan bu naçizane araştırma, başta
Necmettin Yılmaz ve Şenay Aybüke Yalçın
olmak üzere çocukların eğitimi uğruna
hayatlarını feda etmiş tüm şehit öğretmenlerimizin
aziz hatıralarına ithaf edilmiştir.
Ruhları şâd olsun.

İçindekiler

Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	iv
Tablolar Dizini.....	x
Şekiller Dizini.....	xii
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xiii
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	8
Sayıtlar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli.....	11
Entelektüel Sermaye.....	11
Entelektüel Sermayenin Önemi.....	17
Entelektüel Sermayenin Özellikleri.....	22
Entelektüel Sermayenin Bileşenleri.....	24
Entelektüel Sermayenin Yönetimi.....	43
Entelektüel Sermayenin Diğer Kavramlarla İlişkisi.....	55
Entelektüel Sermayenin Ölçülmesi ve Raporlanması.....	63
Performans.....	72
Öğretmen Performansı.....	74
Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi.....	80
Bazı Ülkelerde ve Türkiye’de Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi.....	86
Öğretmen Performansını Değerlendirme Yöntemleri.....	90

Öğretmen Performansının Yönetimi.....	97
Bölüm 3 Yöntem.....	103
Araştırmanın Modeli	103
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	103
Veri Toplama Süreci.....	106
Veri Toplama Araçları	106
Verilerin Analizi	124
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	127
Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Bulgular	127
Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Performansına İlişkin Bulgular	128
Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Öğretmen Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu	128
Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	137
Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermayenin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular.....	138
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	140
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	140
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	141
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	143
Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	149
Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	150
Öneriler	151
Kaynaklar	155
EK-A Ölçek Kullanımı için Alınan İzin.....	200
EK-B Veri Toplama Araçları	201
EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	206
EK-Ç: Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni.....	207

EK-D: Etik Beyanı.....	208
EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	209
EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report	210
EK-G: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	211

Tablolar Dizini

Tablo 1 Entelektüel Sermayenin Bileşenlerine İlişkin Yapılmış Çeşitli Sınıflandırmalar	27
Tablo 2 2020-2021 İstatistiklerine Göre Diyarbakır İli Merkez İlçelerindeki Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan ve Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları	104
Tablo 3 Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik ve oransal dağılımları	105
Tablo 4 Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeğine İlişkin Madde Analizi Sonuçları	110
Tablo 5 Temel Bileşenler Analizinde Ölçeğin Faktör Yapısını Gösteren Bulgular.....	112
Tablo 6 Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	114
Tablo 7 AFA Neticesinde Elde Edilen Boyutlar ve İçeriğinde Yer Alan Madde Numaraları.....	115
Tablo 8 Ölçeğin Alt Boyutları ve Bütünü için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları.....	115
Tablo 9 Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeğinde Önerilen Model için Uyum Kriterleri ve Elde Edilen Değerler	116
Tablo 10 Ölçeğin Alt Boyutlarının Birbirleriyle ve Ölçeğin Tamamıyla İlişisine Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları.....	118
Tablo 11 AFA Neticesinde Ölçeğin Faktör Yapısını Gösteren Bulgular.....	120
Tablo 12 Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	121
Tablo 13 Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları ve Bütünü için Cronbach Alfa Değerleri.....	122
Tablo 14 Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeğinde Önerilen Model için Uyum Kriterleri ve Elde Edilen Değerler	122
Tablo 15 Ölçeklere İlişkin Puan Aralıkları ve Karşılıkları	125
Tablo 16 Etki Büyüklüğü için Kullanılan Referans Aralıkları	126
Tablo 17 Öğretmenlerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Entelektüel Sermaye Birikimi ve Alt Boyutlara İlişkin Algılarının Özeti.....	127

Tablo 18 Öğretmenlerin Kendi Performanslarına Ve Öğretmen Performansının Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Özeti	128
Tablo 19 Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Ortaöğretim Kurum Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	129
Tablo 20 Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	131
Tablo 21 Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre T Testi Sonuçları.....	132
Tablo 22 Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	133
Tablo 23 Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları	134
Tablo 24 Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Mevcut Okullarındaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	135
Tablo 25 Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Ders Dışında Okulda Geçirdikleri Zaman Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	136
Tablo 26 Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	137
Tablo 27 Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları	138

Şekiller Dizini

Şekil 1. Kelly'nin (2004) okullarda entelektüel sermayeye ilişkin tipolojisi.	26
Şekil 2. Entelektüel sermaye bileşenlerinin örgütsel performans üzerindeki etkisi.....	62
Şekil 3. Avusturya Fikri Sermaye Raporlarında Entelektüel Sermayenin Ölçümü ve Raporlanması Süreci.....	68
Şekil 4. Avrupa üniversiteleri gözlemevi projesinin entelektüel sermaye ölçüm matrisi.....	69
Şekil 5. Madrid entelektüel sermaye programınca belirlenmiş entelektüel sermaye ölçümünde kullanılan göstergeler.....	70
Şekil 6. Yamaç-birikinti grafiği	112
Şekil 7. Okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin DFA yol diyagramı	117
Şekil 8. Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeğinin DFA Yol Diyagramı ...	123

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development

PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik

DKAB: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

Bölüm 1

Giriş

Bu bölümde araştırmanın problem durumu açıklanmış, amacı ve önemi tartışılmış, araştırmaya ilişkin sayıltı ve sınırlılıklar sunularak araştırma ile ilgili önemli kavramlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Sanayi devrimi ve ardından dünyada gelişen yeni ekonomik düzen, 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçerken örgütleri mevcut değişim ve gelişim ilkelerini kendi örgütlerine yansıtmaya mecbur bırakmıştır (Koç, 2009). Günümüzde örgütler gözlerini geleceğe çevirmekte ve her gün bir önceki günden farklı olmaya gayret etmektedirler (Mayo, 2000). Yaşanan bu değişimlerin ardından küreselleşmeyle beraber bilginin piyasadaki dolaşım hızı da büyük önem kazanmıştır (Güngör ve Celep, 2016). Artık bir örgütün gerçek zenginliği olarak bilgi, deneyim, fikir ve öngörülerini ön plana çıkarmaktadır (Şamiloğlu, 2002). Çünkü gelecekte ancak bilgiyi üretebilen ve ürettiği bilgiyi de etkili biçimde kullanma becerisine sahip olan örgütler hedeflerine ulaşarak başarılı olabileceklerdir (Bozbura, 2003). Dolayısıyla bilgi ile kurulması gereken bu ilişkilerin yarattığı problemler son yıllarda örgütlerde entelektüel sermaye kavramına karşı ilgiyi arttırmıştır (Demirel ve Demir, 2011).

Modern toplumların gelişiminde etkili olan örgütsel yapılar düşünüldüğünde eğitim örgütlerinin bu doğrultuda merkezi bir role sahip olduğu ileri sürülebilir (Sanchez ve Elena, 2006). Hazırlanan çeşitli uluslararası raporlarda da (European Commission, 2012; Gasiör, 2012) eğitimin, üretim ve toplumların refahı bakımından hayati bir öneme sahip olduğuna vurgu yapılmaktadır. Benzer biçimde Milliband'ın da (2003) belirttiği gibi eğitim, üretici bir ekonomi ve adil bir toplum için en büyük umuttur ancak bu işlevini yerine getirebilmesi için de eğitime yatırım yapılması gerekmektedir (Akt., Kelly, 2004).

Günümüzde örgütlerin değişen koşullara ayak uydurmak için yatırımlarını yönelttiği entelektüel sermaye kavramının eğitim kurumları için de önemli bir değer olduğu ileri sürülebilir. Sonuç olarak entelektüel sermaye kavramı yalnız kâr amacı güden örgütlerde değil, kamu hizmeti sunan, insanlarla ve insanlar için çalışan örgütlerde de yatırım yapılması gereken bir kavram haline gelmiştir (Akyüz, 2011, s.37). Entelektüel sermaye kavramının ilgi odağı olduğu kamu örgütlerinin başında

da eğitim kurumları gelmektedir (Sanchez ve Elena, 2006). İşletmeler gibi kâr amacı güden örgütlerin entelektüel sermayeye yaptıkları yatırımlar yoluyla geleceği hedefleme ve bilgiyi etkin kullanma amaçlarına benzer biçimde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nde (2016) Türkiye'deki ortaöğretim kurumlarının ilk amacını "öğrencileri çağın gerektirdiği bilgi ve beceriler ile donatarak geleceğe hazırlamak" şeklinde belirtmektedir. Bu amacı gerçekleştirmenin yöntemlerinden birinin tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de entelektüel sermaye kavramına yatırım yapmak olduğu iddia edilebilir.

Durağanlıktan kaçınan ve geleceğe yönelen örgütlerde entelektüel sermaye görünür hale gelmeli, ölçülmeli ve geliştirilmelidir. Entelektüel sermayenin görünür hale gelmesine yardımcı olacak önemli enstrümanlardan biri de örgütlerde performans yönetimidir (Mayo, 2000). Eğitimin kalitesini de doğrudan etkileyen entelektüel sermaye (Bornemann ve Wiedenhofer, 2014), okullarda performansın önemli göstergelerinden biri olan öğrenci başarısıyla da (Campbell, Kyriakides, Muijs ve Robinson, 2003) ilişkilidir (Demir, 2019). Benzer biçimde entelektüel sermaye ile ilişkili bir diğer kavram olan bilgi yönetiminin de (Wiig, 1997) örgütler açısından performansı artırıcı bir etkisinin olduğundan söz edilebilir (Al-Dujaili, 2012). Ayrıca Fattu'ya göre (1962) öğretmen performansının en önemli göstergelerinden biri olan mesleki bilgi (Akt., Flanders ve Simon, 1969) öğretmenin performansının niteliğini de belirleyen temel unsurlardan biridir (Barutçugil, 2004).

Entelektüel sermayenin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişki sermaye şeklinde sınıflandırılabilir üç ana bileşenden oluştuğuna dair bir görüş birliği mevcuttur (Bontis, 2001). İnsan sermayesi örgütte çalışanların görevlerini yerine getirebilmek için kullandıkları bilgi, beceri ve yaratıcılık gibi özelliklerinin yanında (Şamiloğlu, 2002, s.85) liderlik özellikleri (Bozbura ve Toraman, 2004) ile problem çözme becerileri gibi (Edvinsson ve Sullivan, 1996) yetkinliklerden oluşmaktadır. Bir eğitim örgütünün etkililiğini arttırmanın önemli yöntemlerinden biri de insan sermayesinin etkin biçimde yönetilmesidir (Niqab, Sharma ve Kannan, 2016). Yapılan bazı araştırmalarda (Cerit ve Yıldırım, 2017; Şenel ve Buluç, 2016) ise Türkiye'de okul etkililiğinin yeterince yüksek düzeyde olmadığı ortaya konulmuştur. İnsan sermayesinin yönetimi örgütsel performansın arttırılmasında karşılaşılabilecek problemlerin çözümünde yardımcı olduğu gibi (Youndt ve Snell,

2004) aynı zamanda çalışan performansı üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Marimuthu, Arokiasamy ve İsmail, 2009). Entelektüel sermayenin bir diğer bileşeni olan ve örgüt içerisindeki entelektüel kapasiteyi artırarak örgüt performansını yükselten yapısal süreçler olarak tanımlanabilecek yapısal sermaye kavramı da (Bontis, 1998) aynı zamanda insan sermayesini destekleyen bir unsurdur (Shehzad, Fareed, Zulfiqar, Shahzad ve Latif, 2014).

Entelektüel sermayenin üçüncü bileşeni olan ilişkisel sermaye kavramı ise örgütün tüm paydaşları ile kurduğu ilişkilerde gömülü olan bilgidir (Bontis, Keow ve Richardson, 2000). Bir eğitim kurumunun ilişkisel sermaye kapsamında etkileşime girdiği paydaşların arasında veliler, eğitimle ilgili yerel kurumlar, denetim görevlileri ve mezunlar sayılabilir (Kelly, 2004). Özellikle veliler ile güçlü ilişkilerin kurulduğu bir okulda öğretmenlerin iş memnuniyetini artmakta (Demir, 2018) ve öğretmenlerin kurdukları ilişkiler performansları üzerinde de belirleyici bir rol oynamaktadır (Şişman, 2011, s.97). Çevresel faktörler ve çevre ile kurulan ilişkilerin öğretmenlerin performansları üzerinde etkili olduğunu gösteren araştırmalar (Bellm, 2008; De Bevoise, 1984; Hatipoğlu ve Kavas, 2016) mevcuttur. Ayrıca Akşit'in (2006) yaptığı araştırmada da performans değerlendirme sisteminde veli değerlendirmesinin öğretmenlerin %59'u tarafından olumsuz tepkilerle karşılanmasının nedeni olarak okul-veli ilişkilerinin yetersizliği gösterilmektedir. Dolayısıyla yukarıda aktarılan bilgilerden hareketle okulların performans ve etkililik düzeyleri ile çevre ile ilişkileri konusunda yaşadıkları yetersizlikler ve problemlerin çözümünde entelektüel sermayenin önemli bir rol oynayacağı ileri sürülebilir.

Entelektüel sermaye tüm alt boyutları özelinde performans üzerinde etkili olduğu gibi (Altan, 2014; Brennan ve Connell, 2000; Mura ve Longo, 2013) bir örgütteki toplam entelektüel sermaye birikiminin de hem işletmelerde (Marr, Schiuma ve Neely, 2004; Yıldız, 2011) hem de eğitim örgütleri gibi (Najim, Al-Naimi ve Al-Naji, 2012) kamu kurumlarında (Ramirez-Corcoles, 2010) performans ile ilişkili olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca örgütlerin entelektüel sermayeyi kullanarak değer yaratabilmenin yollarını keşfetmeleri; aynı zamanda örgütsel performansın değerlendirilmesi için gerekli ölçütleri de geliştirmelerini sağlayacaktır (Marr, Gupta, Pike, Roos, 2003). Örgütteki toplam entelektüel sermaye birikiminin, örgütsel performans üzerindeki etkisinin yanında çalışan performansı üzerinde de iş tatmini (Pritchard ve Karasick, 1973), örgütsel bağlılık (Organ, 1990) örgütsel kültür ve iklim

(Kopelman, Brief ve Guzzo, 1990; Akt., Mura ve Longo, 2013; Şenel, 2019) yoluyla etkisinin olduğu ileri sürülebilir (Çetin, 2005). Dolayısıyla entelektüel sermayenin hem örgütün toplam performansı hem de çalışan performansı ile ilişkili olduğu iddia edilebilir. Dolayısıyla performans kavramı hem örgütteki insanların bilgi seviyelerine (Savage, 1990; Akt., Mura ve Longo, 2013) hem de örgütteki kolektif bilgi seviyesine bağlıdır (Von Krogh, Roos ve Slocum, 1994). Eğitim örgütlerinde de öğretmen performansını etkileyen en önemli etkenlerden birinin öğretmenlerin bilgi ve beceri seviyeleri ve özellikle veliler ile kurdukları ilişkilerin gücü olduğu düşünüldüğünde (Hatipoğlu ve Kavas, 2016) entelektüel sermayenin okullarda öğretmen performansı ile de bir ilişkisinin olduğu düşünülebilir. Bu duruma rağmen günümüzde öğretmen performansının değerlendirilmesinde öğretmenlerin meslek öncesi aldıkları eğitimler fazlasıyla önemsenmesine rağmen sözel becerileri ve entelektüel kapasitelerine politika yapıcılar tarafından yeterince odaklanılmamaktadır (Leigh ve Mead, 2005). Bu eksikliğin de okullarda etkililik ve performansa yönelik aksaklıklara yol açabileceği düşünülebilir.

Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye birikiminin öğretmen performansı üzerindeki etkisinin dolaylı biçimde öğrenci başarısını arttıracak da ileri sürülebilir. Buyruk'a göre (2014) de öğrencilerin merkezi sınav başarılarının göstergelerinden biri de öğretmenlerinin performansıdır. Ancak eğitimde de günümüzün küresel rekabet ortamında Türkiye'deki öğrencilerin yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) veya Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMMS) gibi uluslararası sınavlardaki başarı ortalamalarının istenilen düzeyde olmadığı iddia edilebilir. En son 2018 yılında gerçekleştirilen PISA sınavı sonuçlarına göre Türkiye'deki öğrenciler okuma becerileri, matematik ve fen bilimleri konularında hala Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) örgütünün ortalamalarının altında puanlar almaktadırlar (MEB, 2018). 2019 yılında yayınlanan TIMMS sonuçlarında ise belirli bir ilerleme kaydedilse de Türk öğrencilerin katılımcı ülkelerin ortalamasından düşük puanlar elde ettikleri görülmektedir (MEB, 2020). Leigh ve Mead'in (2005) araştırmaları öğretmenlerin entelektüel kapasitelerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla okullarda entelektüel sermayenin tüm boyutları özelinde geliştirilmesi öğrenci öğrenmesini de olumlu biçimde etkileyecektir (Paletta ve Alimehmeti, 2014). Ayrıca okulların ilişki sermaye gücü

okulun itibarı üzerinde de bir etkiye sahip olduğundan; öğrencilerin ve velilerin güçlü bir entelektüel sermayeye sahip olan okulu tercih etmelerinin önü açılacak ve ilişki sermaye sayesinde akademik bakımdan başarılı olan öğrenciler bu okulları tercih edeceklerdir (Karakuş, 2008).

Her ne kadar örgütlerde örgüt performansı, çalışan performansı ve entelektüel sermaye birikimi arasında bir üçgen kurmak mümkün olsa da (Bontis, 1998) entelektüel sermayenin örgütlerde pratik uygulamaları ile performans kavramı arasındaki ilişki hakkında literatürde hala önemli boşluklar bulunmaktadır (Dumay ve Garanina, 2103). Literatürde bireyin entelektüel sermayesinin bireyin performansına etkisini (Sultanova, Svyatov ve Ussanbayev, 2018) ya da örgütün entelektüel sermayesinin örgütün performansına etkisini (Wang ve Chang, 2005) inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Ancak entelektüel sermayenin örgütlerde bireysel çalışan performansı ile beraber ele alındığı araştırmalar literatürde yok denecek kadar düşük sayıdadır (Rodriguez-Perez ve Ordonez de Pablos, 2003). Oysa örgütsel performansın daha başarılı biçimde analiz edilebilmesi için öncelikle çalışan performansı çeşitli değişkenlerle beraber incelenmelidir (Çelik ve Turunç, 2009). Entelektüel sermaye kavramını örgütsel performans ile beraber ele alan araştırmalar ise çoğunlukla örgütsel performansın şirket kârlılığı özelinde ele alındığı işletmelerde gerçekleştirilmiştir (Aslanoğlu ve Zor, 2006).

Yukarıda aktarılan örneklerin yanında örgütlerde entelektüel sermayenin performansı yordayıcı kavramlardan biri olarak ön plana çıktığını dile getirmek mümkündür. Yapılan çeşitli araştırmalarda (Komnenic ve Pokrajcic, 2012; Maji ve Goswami, 2020; Pucar, 2012; Zeghal ve Maaloul, 2010) farklı örgüt tiplerinde entelektüel sermaye birikiminin örgütün performansı üzerinde önemli bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Lu (2012) tarafından yapılan araştırma ise üniversitelerde entelektüel sermaye birikiminin performans ile ilişkilendirilebilecek kavramlardan öğretim ve araştırma etkililiğinin bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir.

İşletmelerde yürütülen entelektüel sermaye birikimi araştırmalarına kıyasla kamu kurumlarındaki entelektüel sermaye birikimi araştırmalarının sayısı oldukça sınırlı düzeydedir (Ramirez-Corcoles, 2010). Özellikle eğitim kurumlarında yürütülen entelektüel sermaye çalışmalarının sayısının yeterli düzeyde olmadığını ileri sürmek mümkündür (Bisgono, Dumay, Rossi ve Polcini, 2018). Pedro, Leitao ve Alves'in (2020) yaptıkları araştırmaya göre 1960-2016 yılları arasında entelektüel

sermaye alanında yapılan araştırmaların yalnızca %5.5'i eğitim örgütlerini konu edinmektedir. Aynı araştırmanın bir başka bulgusuna göre eğitim kurumlarında entelektüel sermaye birikimini konu edinen sınırlı sayıda araştırmada ise entelektüel sermaye; etkililik, örgütsel performans, verimlilik ve yerel gelişime katkı gibi konular arasındaki ilişki bakımından ele alınmaktadır. Dünyada entelektüel sermayeyi konu edinen araştırmalar bölgesel olarak da çoğunlukla Avrupa kıtasında yoğunlaşmaktadır. Avrupa kıtası dışında entelektüel sermayeyi işleyen araştırma sayısı da oldukça sınırlı kalmıştır (Cuzzo, Dumay, Palmaccio ve Lombardi, 2017). Eğitim alanında da benzer bir tablonun geçerli olduğu gözlemlenmekte ve eğitim kurumlarında entelektüel sermayeyi konu edinen araştırmalar da yoğun biçimde Avrupa kıtasında yürütölmektedir. Bu araştırmaların da önemli bir bölümü yükseköğretim kurumlarına odaklanmaktadır (Secundo, Lombardi ve Dumay, 2018).

Eğitim alanında gerçekleştirilen ve entelektüel sermayeyi konu edinen araştırmaların önemli bir bölümü yükseköğretim kurumlarında geçmesine rağmen (Secundo, Lombardi ve Dumay, 2018), temel eğitim ve ortaöğretim kurumlarında da entelektüel sermaye birikiminin bilimsel araştırmalarda konu edilmesi gerekmektedir (Bisogno, Dumay, Rossi ve Polcini, 2018). Eğitim kurumlarında entelektüel sermayeyi konu edinecek gelecekteki araştırmalarda yer verilebilecek potansiyel konu başlıklarından biri de entelektüel sermaye ile performans kavramı ve performans değerlendirme sistemleri arasındaki ilişkidir (Bellucci, Marzi, Orlando ve Ciampi, 2020). Dolayısıyla entelektüel sermaye birikiminin öğretmen performansını değerlendirme bağlamında eğitim kurumlarında araştırılması gerektiği ileri sürülebilir (Secundo, Lombardi ve Dumay, 2018).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine göre belirlemektir. Günümüzde bilginin tüm örgütler için en değerli varlıklardan biri haline gelmesi örgütlerin maddi varlıklarına kıyasla maddi olmayan varlıklarının önemini de arttırmaktadır. Örgütler, içerisinde bulunduğumuz bilgi çağında etkililik, verimlilik ve rekabet açısından en temel enstrüman olarak bilgiyi kullanmaktadırlar. Bu nedenle örgütler için doğru bilgiye ulaşmak, bilgiyi üretmek ve örgüt içerisinde paylaşmak oldukça önemli hale

gelmiştir. Özellikle de geleceği inşa etme görevini üstlenen ve doğrudan doğruya insanla çalışan eğitim örgütleri için bilgi gibi maddi olmayan varlıklar önemini her geçen gün arttırmaktadır.

Temelinde bilgi kavramının bulunduğu entelektüel sermaye birikimi 1990'lı yıllardan itibaren özellikle kar amacı güden işletmeler için ön plana çıkan ve literatürdeki araştırmalarda kendisine yer bulan popüler bir konu haline gelmiştir. Entelektüel sermaye birikimi bir örgütün içerisinde maddi olmayan varlıkları ifade etmektedir. Örgütün bireysel veya kolektif biçimde ürettiği, raporladığı, paylaştığı bilginin yanında aynı zamanda örgüt içerisinde bilginin üretimini, değişimleri ve yenilikleri teşvik eden bir iklim ve kültürün varlığı, örgütün çeşitli paydaşları ile kurduğu ilişkiler de entelektüel sermaye birikiminin kapsamı içerisinde değerlendirilmektedir (Stewart, 1997, s.67). Bu bakımdan entelektüel sermaye birikiminin eğitim örgütleri açısından da ele alınması ve incelenmesinin oldukça önemli olduğu ileri sürülebilir.

Eğitim örgütlerinin amacına ulaşmasında en temel aktörlerin başında gelen öğretmenlerin performansı da bilgi çağı içerisinde öğretmenlerin kendilerini entelektüel açıdan yenileyebilmelerine, değişim ve yeniliklere açık olmalarına ve entelektüel birikimlerini arttırabilmelerine bağlıdır. Okulun entelektüel birikimi ile artacağı düşünülen öğretmen performansının, öğrencilerin başarılarında, okulun rekabet gücünün artmasında ve nihayet okulun amaçlarına ulaşmasında oldukça etkili olacağı düşünülebilir. Kaplan ve Norton'a göre de (1996) mevcut performans yönetimi uygulamaları günümüzde sıklıkla entelektüel sermaye yönetimini adres göstermektedir.

Mevcut çalışmada ortaöğretim kurumlarının entelektüel sermaye ve öğretmen performansı düzeyleri belirlenmekte, bu kavramlar arasındaki ilişki ortaya koyulmakta ve özellikle ortaöğretim kurumlarındaki entelektüel sermaye birikimi çeşitli değişkenler açısından incelenmektedir. Ayrıca araştırmanın yukarıda belirtilen temel amacının yanında; sıklıkla kâr amacı güden örgütlerde işlenen (Cuozzo, Dumay, Palmaccio ve Lombardi, 2017) entelektüel sermaye kavramının eğitim örgütleri bağlamında ele alınması ve bir ölçek geliştirilmesi yoluyla entelektüel sermaye kavramını eğitim örgütlerine uyarlama çabasının da önemli olduğu ileri sürülebilir. Literatürde öğretmen performansı, entelektüel sermaye birikimi ile ilişkilendirilebilecek olan örgütsel öğrenme (Garcia-Morales, Jimenez-Barrionuevo

ve Gutierrez-Gutierrez, 2012), okul kültürü (Heck ve Marcoulides, 1996) ve öğretmen eğitimi (Pecheone ve Chung, 2006) gibi kavramlarla beraber incelenmiştir. Ancak öğretmen performansı ile doğrudan entelektüel sermaye birikimi arasındaki ilişkiye odaklanan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan mevcut araştırmanın alana önemli bir katkı sunmanın yanında, politika yapıcılara ve okullarda çalışan eğitim yöneticilerine hem okulların entelektüel sermaye birikimini yönetmeleri ve geliştirmeleri hem de öğretmen performansını belirleyen ölçütleri fark edebilmeleri bakımından katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmada, "Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarındaki entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

Alt problemler. Ortaöğretim kurumlarında, öğretmenlerin algılarına göre;

1- Entelektüel sermaye birikimi;

- a) İnsan sermayesi,
- b) Yapısal sermaye,
- c) İlişkisel sermaye boyutlarında ne düzeydedir?

2- Öğretmen performansı;

- a) Bireysel yeterlikler,
- b) Sınıf içi etkililik,
- c) Kişisel özellikler,
- d) İlişkisel yeterlikler,
- e) Sınıf dışı etkililik boyutlarında ne düzeydedir?

3- Entelektüel sermaye birikimi, kavramın alt boyutları olan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye bağlamında;

- a) Ortaöğretim kurum türü,
- b) Öğretmenlerin çalıştığı okulun büyüklüğü,
- c) Öğretmenlerin eğitim düzeyleri,

d) Öğretmenlerin branşları,

e) Öğretmenlerin kıdemleri,

f) Öğretmenlerin mevcut okuldaki çalışma süreleri,

g) Öğretmenlerin ders dışında okulda geçirdikleri zaman değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

4- Entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasında anlamlı ilişki var mıdır?

5- Entelektüel sermaye birikimi, öğretmen performansının yordayıcısı mıdır?

Sayıtlılar

Resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimi ve öğretmen performansı konusunda eksiksiz, dürüst ve samimi bir şekilde yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Mevcut araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerindeki resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimi ile öğretmenlerin performansına ilişkin algıları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Entelektüel sermaye. Okulların hem kolektif hem de bireysel anlamda sahip oldukları bilgi, bilgiyi üretme, paylaşma, yayma düzeylerini ve yeni bilgiler edinme bağlamında öğrenme becerilerini, yapısal özelliklerini ve paydaşları ile kurdukları ilişkileri kapsamaktadır.

Entelektüel sermaye yönetimi. Okullarda bilgi kavramı odağında gelişen ilişkilerin, yapısal süreçlerin ve öğretmenlerin amaçlar doğrultusunda etkin yönetimidir.

Öğretmen performansı. Öğretmenlerin çağdaş eğitimin gerekleri doğrultusunda bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmak adına gösterdikleri iş performanslarıdır.

Performans değerlendirme. Öğretmenlerin önceden belirlenmiş ölçütler ışığında bireysel ve örgütsel hedeflere ulaşmak adına gösterdikleri iş performansının ölçülmesidir.

Performans değerlendirme yöntemi. Öğretmenlerin gösterdiği iş performansının ölçülmesinde, analizinde ve öğretmenlere gerekli geri bildirimlerin yapılmasında işe koşulan sistemdir.

Resmi ortaöğretim kurumları. Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan ve kamu hizmeti sunmakta olan ortaöğretim kurumlarıdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli

Bu bölümde entelektüel sermaye ve öğretmen performansı kavramları tarihsel gelişimleri, tanımları, önemi, çeşitli unsurları, işlevleri ve alt boyutları bağlamında ele alınmaktadır.

Entelektüel Sermaye

Bu başlık altında entelektüel sermaye kavramının zaman içerisindeki gelişimi ve kavram üzerine yapılmış çeşitli tanımlar izleyen başlıklar altında aktarılmıştır.

Entelektüel sermaye kavramının tarihi. Entelektüel sermaye kavramı ilk kez 1960'lı yıllarda Hermanson'un "İnsan Varlıkları Muhasebesi" söylemi (Yıldız ve Tenekecioğlu, 2004) ve ünlü ekonomist John Kenneth Galbraith'in bir başka ekonomist olan Michael Kalecki'ye yazdığı mektupta kullanılmaktadır (Serenko ve Bontis, 2004). Bu mektupta Galbraith entelektüel sermayenin durağan biçimde saf bir entelektüel birikimden ziyade dinamik bir entelektüel eylem olarak ele alınması gerektiğini belirtmektedir (Edvinsson ve Sullivan, 1996). 1980'li yıllarda ise mevcut kaynakların en ekonomik biçimde kullanılarak örgütsel etkililiği artırma çabalarının yoğunlaştığı Japonya'da entelektüel sermaye kavramına ilgi duyulmaya başlanmıştır (Özer ve Özer, 2014). Özellikle de Hiroyuki Itami'nin "Mobilizing Invisible Assets" isimli eserinde örgütler için maddi olmayan değerlere yer vermesi entelektüel sermayeye ilişkin tarihsel bir vurgu olarak değerlendirilmektedir (Aşıkoğlu, Kurt ve Özcan, 2008, s.25).

1990 yılı öncesinde entelektüel sermaye kavramına ilişkin yapılan atıfların ardından 1990'lı yıllardan itibaren entelektüel sermaye kavramı artık sistematik biçimde incelenmeye, ölçülmeye ve raporlanmaya başlanmıştır (Petty ve Guthrie, 2000). 1991 yılında Fortune dergisinde Thomas Stewart tarafından "Brainpower" isimli makale ile entelektüel sermaye kavramı çok daha popüler hale gelmiştir. Böylece tüm örgütlerde maddi varlıklara kıyasla maddi olmayan varlıklara yatırımlar artmaya başlamıştır. Baruch Lev'in yaptığı bir araştırmaya göre 1929'dan 1990'a kadar örgütlerde yatırımlar %70 oranında maddi varlıklara %30 oranında maddi olmayan varlıklara yapılırken; 1990'dan itibaren yatırımların ağırlığı maddi olmayan varlıklara kaymıştır (Edvinsson, 2000).

1994 yılında İsveç merkezli bir finansal hizmetler firmasının dünyada ilk kez bir entelektüel sermaye raporu yayınlaması kavramın tarihi gelişiminde önemli kırılma noktalarından biri olarak gösterilebilir (Bontis, 2001). Skandia firmasının bu girişimindeki temel amaç ise bilgi çağının beraberinde getirdiği yeni ekonomik anlayışta bilgiye yapılacak yatırımları ön plana çıkarmaktır (Edvinsson, 1997). Skandia'nın yaptığı çalışmanın hemen ardından 1996 yılında da Kanada Emperyal Ticaret Bankası entelektüel sermaye üzerine çalışmalar gerçekleştirmiştir (Saint-Onge, 1996).

Entelektüel sermaye kavramı zamanla işletmelerin yanında özellikle Avrupa'da eğitim ve araştırma örgütleri gibi kamu kurumlarında da kullanılmaya başlanmıştır (Bisogno ve ark., 2018). 1999 yılında Avusturya'nın kamu tarafından finanse edilen en büyük araştırma kuruluşu ve günümüzdeki adı Avusturya Teknoloji Enstitüsü olan Avusturya Araştırma Merkezi tarafından bir entelektüel sermaye raporu yayınlanmış ve ülke çapında benzeri raporların yayınlanmasını yaygınlaştırmıştır (Sanchez ve Elena, 2006). 2007 yılından itibaren ise Avusturya'da Eğitim Bakanlığı'nın kararı ile tüm üniversitelerin her yıl bir entelektüel sermaye raporu hazırlayarak kamuoyu ile paylaşması zorunlu hale getirilmiştir (Ramirez-Corcoles, 2013a).

Entelektüel sermaye kavramının tanımı. Marr ve Moustaghfir (2005) 938 çalışmayı inceleyerek yaptıkları araştırmada entelektüel sermayeye ilişkin çok çeşitli tanımların olduğunu ve bu tanımların entelektüel sermayeyi çalışanların bilgi ve yetenekleri, örgütsel kültür, paydaşlarla ilişkiler, örgütsel itibar, örgüt içi uygulamalar, rutinler ve teknolojik altyapılar gibi çeşitli bakımlardan ele aldıklarını aktarmaktadırlar. 1991 yılında kaleme aldığı "Brainpower" makalesinde Thomas Stewart entelektüel sermayeyi bir örgütü rekabet bağlamında diğer örgütlere kıyasla ön plana çıkaran; çalışanların tüm bilgileri olarak tanımlamaktadır (Stewart, 1991). Stewart'ın kavramı popülerleştiren makalesinin ardından yapılan bir başka tanıma göre ise entelektüel sermaye, değerli varlıklar yaratmak üzere kullanılan örgüt içi entelektüel malzemelerdir (Klein ve Prusak, 1994, s.2). Edvinsson ve Sullivan ise (1996) entelektüel sermayeyi "değere dönüştürülebilen bilgi" şeklinde tanımlamaktadırlar. 1991 yılında yazdığı makalenin ardından altı yıl sonra entelektüel sermayeye ilişkin ilginin artmasıyla yazdığı kitapta Stewart (1997, s. xii) daha önceki tanımına eklemeler yaparak kavramı, bir örgütteki yeniliklerin kaynağı

olarak çalışanların bilgileri, öğrenme becerileri, yetenek ve uzmanlıkları olarak tanımlamaktadır. Dünyada ilk entelektüel sermaye raporunu yayınlayan Skandia firmasının entelektüel sermaye koordinatörü olan Edvinsson'a göre (1997) ise entelektüel sermaye örgütün ekonomik bilançolarında görünmeyen; çalışanlarının bilgi çerçevesinde birbirleri ile kurdukları ilişkilerdir. 1997 yılında Edvinsson tarafından yapılan bu tanımda olduğu gibi Ross, Ross, Dragonetti ve Edvinsson (1997) tarafından yapılan tanımda da entelektüel sermaye, ilişkiselliğe vurgu yapılarak, paydaşlar ve ortaklar arasındaki ilişkiler ile çalışanların bilgi ve deneyimlerinin aktarılabilirliği üzerinden tanımlamaktadırlar. 1990'lı yıllar boyunca yapılan ilk tanımlamalardan bir başkasında ise Nahapiet ve Ghoshal (1998) entelektüel sermayeyi örgütsel öğrenme kavramına vurgu yaparak örgütlerin öğrenme yetenekleri olarak tanımlamaktadır.

Entelektüel sermayeye ilişkin yapılmış tanımların büyük çoğunluğunda bilgiye (Brooking, 1997; Edvinsson ve Sullivan, 1996) ve soyut varlıklar (Bontis ve ark., 2000; Sveiby, 1998) kavramına vurgu yapıldığı da ileri sürülebilir. Çünkü esasen entelektüel sermaye bir örgütün bilgiye yönelik yaptığı yatırımlardan geçmektedir (Chen, Wang ve Sun, 2012). Argüden'e göre (2005, s. 9) entelektüel sermaye bir örgütün kurduğu tüm ilişkilerin etkin biçimde yönetilmesi neticesinde elde edilen bilgilerdir. Bu bilgiler entelektüel sermaye yoluyla örgüt içerisinde bir değere dönüştürülmektedirler (Edvinsson ve Sullivan, 1996; Yılmaz, Şahin ve Güler, 2005). Entelektüel sermaye işletmeler bağlamında ele alındığında bilginin entelektüel sermaye yoluyla örgüt içerisinde bir değere dönüştürülmesinden kastın da bilginin kâra dönüştürülmesi olduğu ileri sürülebilir. Dolayısıyla entelektüel sermaye işletmeler açısından işletmelerin amaçları doğrultusunda maddi kazançla dönüştürebildiği bilgilerdir şeklinde tanımlanabilir (Özer ve Özer, 2014). Ancak örgüt içerisindeki entelektüel sermayeyi oluşturan bilgi yalnızca bireysel olarak çalışanların bilgileri değil aynı zamanda örgütün kolektif bilgisini de ifade etmektedir (Davenport ve Prusak, 1998, s.64).

Purohit ve Tandon'a göre (2015) entelektüel sermaye hakkındaki ilk yayınları yapan Thomas Stewart bir makalesinde kavramı "dokunulamayan ancak örgütü zenginleştiren şeyler" olarak tanımlayarak maddi olmayan varlıklardan söz etmektedir. Benzer biçimde Brooking de (1997) entelektüel sermaye kavramını ele alırken maddi olmayan varlıklara vurgu yapmaktadır. Maddi olmayan varlıkların ise

genel itibarıyla örgütlerin kendilerine özgü süreçleri, değerleri ve kaynakları olduğu ileri sürülebilir (Chaminade ve Roberts, 2003). Ancak unutulmamalıdır ki entelektüel sermaye yalnızca maddi olmayan varlıklarla da sınırlı tutulamaz. Örgütü amaçlarına ulaştırma yolunda işe koşulabilen tüm etkenler entelektüel sermaye kavramına dahil edilebilir (Ercan, Öztürk ve Demirgüneş, 2003, s.101).

Entelektüel sermaye kavramı bireysel araştırmacıların dışında zamanla çeşitli uluslararası kuruluşlar tarafından da ele alınmış ve kavramın tanımlamaları yapılmıştır. Bu kuruluşlardan ilki olan OECD entelektüel sermayeyi yalnızca kâr amacı güden örgütler bağlamında ele alarak bir örgütteki “maddi olmayan unsurların ekonomik değeri” olarak tanımlamaktadır (Nerdrum ve Erikson, 2001). OECD’ye benzer biçimde Avrupa Birliği de 2001 yılında entelektüel sermayeyi odağa alan Meritum isimli bir proje başlatmıştır. Meritum projesi kapsamında yapılan tanım ise OECD’den farklı olarak yalnızca kâr amacı güden işletmeleri değil tüm örgütleri tanımına dâhil etmiştir. Meritum projesince yapılan tanıma göre entelektüel sermaye bir örgütün içinde yer alan insanlardan, örgütsel süreçlerden ve paydaşlarla ilişkilerden elde edilen kaynakların kombinasyonlarıdır (Meritum, 2001).

Entelektüel sermayeye ilişkin yapılan tüm tanımlamalara rağmen kavramın tanımlanmasına ilişkin hala ciddi eksiklikler bulunmaktadır. Dolayısıyla bu eksiklik örgütlerde bilginin taşıdığı potansiyel değerlerin yaratılmasının da önüne geçmektedir (Marr ve Moustaghfir, 2005). Dolayısıyla entelektüel sermaye tanımlanması zor bir kavramdır ve bu nedenle 1999 yılında yapılan bir konferansta kavramın üzerinde hemfikir olunacak bir tanımının yapılmasının dahi erken olduğu kanaatine varılmıştır (Şamiloğlu, 2002, s.70). Bilgiye ilişkin ilerlemenin takip edilmesi ne kadar zorsa entelektüel sermaye kavramı için de kesin bir tanıma ulaşmak o denli zordur (Mouritsen, 2003). Marr ve Moustaghfir’e göre (2005) entelektüel sermayeye ilişkin kesin bir tanımın yapılabilmesi için öncelikle kavramın perspektifi, örgüt içerisindeki rolü ve bileşenlerine vurgu yapılması gerekmektedir. Bu anlayışla yaptıkları tanımda araştırmacılar entelektüel sermayeyi “daha üst düzeyde bir refahın üretilebilmesi için kullanılabilir deneyim ve öğrenme yoluyla kazanılan maddi olmayan kaynaklardır” şeklinde tanımlamaktadırlar.

OECD’nin tanımı (Nerdrum ve Erikson, 2001) ve Meritum (2001) projesi kapsamında yapılan tanımdan da anlaşılabilirliği gibi entelektüel sermayenin kâr amacı güden işletmeler ile kamu hizmeti sunan örgütlerde çeşitli biçimlerde ele

alındığı ileri sürülebilir. Bu nedenle kavramın her iki örgüt tipinde de neleri içerdiğini aktarmanın faydalı olacağı düşünülebilir. Haykır-Hobikoğlu'na göre (2011) işletmeler açısından entelektüel sermaye örgütün piyasa değeri ile defter değeri arasındaki farktır. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere işletmelerde entelektüel sermaye firmanın ekonomik değerini arttırmak için bilginin kullanılması anlamına gelmektedir (Petty ve Guthrie, 2000). Dolayısıyla işletmeler bakımından görünmez varlıklar olan entelektüel sermaye unsurlarına yatırım yapmanın temelinde ekonomik bir değer yaratma amacı yatmaktadır (Canibano, Garcio-Ayuso ve Sanchez, 2000). Ancak her ne kadar işletmeler için temel amaç firmanın ekonomik değerini arttırmak olsa da işletmeler içinde de entelektüel sermaye yalnızca patentler, telif hakları gibi mülkiyetler değil aynı zamanda işletmenin kolektif bilgisi, deneyimleri ve ilişkilerinin bir toplamıdır (Miller, 1999).

Entelektüel sermaye muhasebe, insan kaynakları veya pazarlama gibi farklı alanlarda farklı biçimlerde ele alındığı gibi (Kutlu, 2009) çeşitli örgütlerde farklı örgütsel amaçlar doğrultusunda işgören çalışanlar açısından da farklı biçimlerde ele alınmaktadır (Marr ve Moustaghfir, 2005). Örneğin Bukh, Larsen ve Mouritsen (2001) kavramı muhasebe başlığı çerçevesinde ele alırken, Nahapiet ve Ghoshal (1998) sosyal bir topluluk bağlamında, Liebowitz ve Wright (1999) ise insan kaynakları bağlamında ele almaktadırlar. Ayrıca entelektüel sermayenin ele alınma biçimleri arasında sosyal paradigma ile ekonomik paradigma arasında da bir fark olduğu ileri sürülebilir (Sullivan, 1998, s.74).

Her ne kadar entelektüel sermaye çeşitli örgüt tiplerinde farklı biçimlerde ele alınıyor olsa da Cuozzo vd. (2017)'nin yaptığı araştırmanın bulgularına göre 2000-2017 yılları arasında yapılan entelektüel sermayeye ilişkin araştırmaların yalnızca %2'si kâr amacı gütmeyen örgütlere odaklanmaktadır. Diğer yandan entelektüel sermaye yalnızca ekonomik kazançları önceleyen işletmelerin bir kaynağı değildir (Akyüz, 2006, s.37). Kavramın bilgi yoğun örgütlerde (Helm-Stevens, Brown ve Russell, 2011) ve öğretim uygulamalarının temel girdi ve çıktıları oluşturduğu örgütlerde de işlenmesi oldukça doğal görünmektedir (Ramirez-Corcoles, Penalver ve Ponce, 2011). Eğitim örgütleri de bilgi aktarımının en yoğun olduğu örgütlerden biridir (Köybaşı, 2018). Son yıllarda başta üniversiteler olmak üzere eğitim kurumlarında da entelektüel sermayeye ilişkin bir ilginin olduğu yadsınamaz. Bu durumun nedeni olarak üniversitelerin temel amaçlarından birinin bilgiyi üretmek ve

yaymak olması ve en önemli yatırımlarını da araştırmalara ve insanlara yöneltmesi gösterilebilir (Sanchez ve Elena, 2006).

Eğitim kurumları açısından entelektüel sermaye öğrencilerin tüm yönleriyle gelişimini sağlamak ve okulun etkililiğini arttırmaya yardımcı olmak amacıyla okulda çalışan herkesin sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin paylaşılması olarak tanımlanabilir (Sergiovanni, 1998). Dolayısıyla okullarda entelektüel sermayenin geliştirilmesi ve yönetilmesindeki temel amaç işletmelerde olduğu gibi bir kâr elde etmek değil okulun etkililiğini sağlamaktır (Kelly, 2004). Ancak okullarda entelektüel sermaye, yalnızca bireysel anlamda çalışanların değil aynı zamanda okuldaki her bir takım, zümre (Güngör ve Celep, 2016) ve tüm paydaşların bilgi ve deneyimleri ile okulda soyut biçimde varlığını sürdüren değerleri de içermektedir (Köybaşı, 2018).

Bir eğitim örgütünde entelektüel sermayeyi oluşturan unsurlardan biri olarak örgütsel bağlılık kavramı ön plana çıkarılabilir. Entelektüel sermaye bir örgütteki yetenekli çalışanların örgütlerine bağlılığının altında yatar. Dolayısıyla entelektüel sermaye aynı zamanda örgütte çalışanların yetenekleri ile bağlılıklarının çarpımı olarak da tanımlanabilir (Ulrich, 1998). Çalışanların bağlılıkları dışında entelektüel sermayenin unsurları arasında başta öğrenme kültürü (De Long ve Fahey, 2000) olmak üzere örgütsel kültür, okulun geçmiş başarıları, mezunlarıyla kurduğu ilişkiler (Şahin, Akan ve Başar, 2014) ve çalışanların liderlik, risk alma ve problem çözme becerileri (Aşıkoglu ve ark., 2008, s.38) sıralanabilir. Özetle Kelly'e göre (2004) bir okulda bulunan bina, para, ekipman gibi maddi unsurların haricindeki tüm soyut varlıklar ve süreçler örgütün maddi olmayan unsurlarını oluşturmaktadır.

Andriessen ve Tissen'e göre (2000) örgütlerde entelektüel sermayenin unsurları beş kategori altında toplanabilir:

- *Yetenekler ve gizil bilgiler*: Hem bireysel olarak örgütte çalışanların hem de kolektif olarak örgütün yetenekleri ve pratik bilgileridir.
- *Kolektif değerler ve normlar*: Örgütte işlerin yapılma şeklini belirleyen örgütsel kültürdür. Örgütün başarısı için oldukça kritik olan örgütte nelerin önemli olduğunu tanımlamaktadır.
- *Teknolojik altyapı ve açık bilgiler*: Örgüt içerisindeki kılavuzlar, prosedürler, patentler gibi fikri mülkiyetleri içermektedir.

- *Öncelikler ve yönetimsel süreçler:* Örgütün birincil süreçleri ve bu süreçleri yönetmek için kullanılan örgüte içkin bilgilerdir.
- *Örgütsel donanım:* Örgütün imaj ve itibarı, kuruluşundan bu yana taşıdığı miras, paydaşları ile kurduğu ilişki ağları ve çalışanlarının yetenekleri arasındaki bağlantılardır.

Entelektüel sermayenin içerdiği unsurların yanında örgütlerde kavramı etkileyen çeşitli etkenlerin varlığından da söz edilebilir. Örneğin Oliveira, Rodrigues ve Craig'in (2006) aralarında eğitim kurumlarının da yer aldığı çeşitli örgütlerde yürüttükleri araştırmada örgüt büyüklüğünün entelektüel sermaye üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Diğer yandan hem öğretmenlerin mesleki kıdemleri hem de aynı okuldaki çalışma süreleri arttıkça eğitim örgütlerinde entelektüel sermayeye verilen önem de artmaktadır (Şahin ve ark., 2014). Örgütteki çalışma süresinin entelektüel sermayenin bileşenlerinden özellikle insan sermayesi üzerinde çalışanların bilgi ve yetenekler açısından dolaylı biçimde etkisi olduğu da ileri sürülebilir (Harris, 2000). Ekinci ve Karakuş ise (2011) örgütteki çalışma süresinin entelektüel sermaye üzerindeki olumlu etkisini örgütteki çalışma süresi arttıkça örgütsel bağlılığın da artacak olmasına bağlamaktadırlar. Dolayısıyla bir örgütteki personel devir oranının düşük olmasının da entelektüel sermaye üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Örgütte çalışma süresinin artmasına benzer biçimde eğitim örgütlerinde de çalışanların beraber zaman geçirmeleri, çeşitli aktivitelerde bulunmaları öncelikle okulun sosyal sermayesini arttıracak ve bu yolla da okuldaki entelektüel sermayenin gelişimini sağlayacaktır (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013). Çünkü öğretmenler sınıflarda yaptıkları dersler esnasında kendilerini sınırlayan bürokratik görevler ile çevrelenmiş durumdadırlar. Dolayısıyla ders dışında öğretmenlerin birlikte geçirdikleri zaman örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygun bir zemin oluşturmaktadır (Senge, 1993). Ancak ne yazık ki eğitim örgütlerinde ders dışı okulda geçirilen zamanın eksikliği öğretmenler arasındaki iletişimi ve dolayısıyla da bilgi paylaşımını olumsuz biçimde etkilemektedir (Chun ve Mei, 2009).

Entelektüel Sermayenin Önemi

Entelektüel sermaye kavramı son yıllarda örgütler açısından önemi her geçen gün artmakta olan bir kavramdır (Dess vd., 2003). 21. yüzyılda örgütler

açısından özellikle insan kaynakları bağlamında insan sermayesinin bir örgütün değer yaratmasında en kilit faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Bu nedenle yetenekleri yoluyla örgütlerine değer katan çalışanlar için "altın yakalılar" ifadesi kullanılmaya başlanmıştır (Görmüş, 2009). Entelektüel sermayenin bu denli önem kazanmasının altında yatan nedenler ise bilgi toplumu ve bilgi teknolojilerinde yaşanan devrimler, bilgi kavramı ve bilgiye dayalı ekonominin öneminin artması, bir ağ haline gelen yeni toplumsal ilişkilerin değişen kalıpları ile rekabet gücünün temel belirleyicisi olarak yeniliklerin ön plana çıkması şeklinde sıralanabilir (Petty ve Guthrie, 2000). Diğer yandan bir ülkenin üretime yönelik faaliyetleri arasında en hızlı büyüyen değer de entelektüel sermayedir (Gross, 2013). Dolayısıyla entelektüel sermaye örgütsel bağlamın da ötesinde artık ulusların yeni zenginliği olarak da nitelendirilebilir (Bradley, 1997).

Örgütlerde entelektüel sermayenin öneminin özellikle çeşitli kavramlar bağlamında ele alınabileceği ileri sürülebilir. Günümüzde bilgiye dayalı ekonomi düşünüldüğünde büyük makinelerin değeri yerini bilginin değerine bırakmıştır (Nonaka, Toyama ve Nagata, 2000). Benzer biçimde Sawhney ve Parikh de (2001) 21. yüzyılın örgütlerinde değerın konumunun değiştiğini; global ekonomi açısından odak noktasının maddi varlıklardan entelektüel sermayeye kaydığını belirtmektedirler. Günümüzde maddi varlıklardan entelektüel sermayeye kaymakta olan yatırımlar gelecekte de artan biçimde soyut varlıklara doğru akacaktır. Çünkü her geçen gün örgütlerin kazanç oranları maddi olmayan varlıklara çok daha bağımlı hale gelmektedir (Rylander, Jacobsen ve Roos, 2000). Bu durumun nedeni olarak maddi olmayan varlıkların maddi varlıklara kıyasla çok daha dinamik bir yapıya sahip olmaları ve böylece sürekli kendi değerlerini arttırabiliyor olmaları ileri sürülebilir (Öztürk ve Ban, 2003). Dolayısıyla bilgi ekonomisinin hakim olduğu bir çağda entelektüel sermayeye yatırım yapmak ekonomik anlamda maddi unsurlara yapılan yatırımlardan çok daha değerlidir (Stewart, 1997, s.93).

Entelektüel sermayenin örgütlerde önemini arttıran unsurlardan bir diğerinin ise kavramın örgüt performansı ile arasındaki pozitif ilişki olduğu öne sürülebilir. Öz'ün (2019) yaptığı araştırmaya göre de entelektüel sermaye işletme performansı üzerinde pozitif yönlü ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Entelektüel sermayenin örgüt performansına etkisini gösteren en bariz örneklerden biri olarak Microsoft firması ele alınabilir. Bu işletme iki milyar dolar değerinde maddi varlıklara sahip olmasına

rağmen toplamda 500 milyar dolar değerinde bir piyasa değerine ulaşmıştır. Dolayısıyla Microsoft firmasının gösterdiği bu başarının altında yatan neden maddi varlıkları değil, çalışanlarının işe yönelik becerileri, işletmenin müşteri ilişkileri, başka işletmelerle kurduğu ilişkiler ve özellikle de yaratıcılık bağlamında yeni bilgiler üretebilme kapasitesidir (Öztürk, 2005). Entelektüel sermayenin örgüt performansı üzerindeki bu etkisinin de altında yatan temel neden olarak geleneksel ekonominin yerini artık bilgi ekonomisine bırakmış olması gösterilebilir (Kaya, 2011). Dolayısıyla entelektüel sermayenin örgüt içerisinde bir öğrenme ortamı yaratma ve paylaşım yoluyla örgütsel inovasyonu geliştirmesi (Al-Dujaili, 2012), ekonomik faaliyetlerin bilgiye dayalı olduğu günümüz şartlarında örgütün performansını da arttırmakta ve örgütsel performans bağlamında kavramın önemini ortaya koymaktadır.

Entelektüel sermayeyi örgütler açısından önemli kılan bir diğer unsur ise kavramın, örgütün paydaşları ile kurduğu ilişkiler yoluyla örgütte değer yaratacak mekanizmaları yönetebilme gücünden gelmektedir (Kaiser ve Kragulj, 2015). Bu gücün örgütte yarattığı dinamizm de örgütün rekabet gücünü olumlu biçimde etkileyerek entelektüel sermayenin örgütler açısından bir diğer önemli işlevini ortaya koymaktadır (Kujansivu ve Lönnqvist, 2007). Diğer yandan küreselleşmenin de tüm dünyadaki örgütler açısından rekabeti arttıran bir etken olduğu düşünüldüğünde entelektüel sermayenin günümüzün en önemli değerlerinden biri haline gelmiş olduğu ileri sürülmektedir (Chaharbaghi ve Cripps, 2006). Dolayısıyla entelektüel sermayenin özellikle kâr amacı güden işletme örgütleri açısından bilgi ekonomisine geçiş, örgütsel performans ve rekabet gücü bakımından oldukça önemli bir kavram olduğu düşünülebilir.

Entelektüel sermayenin kâr amacı güden işletmeler ile eğitim örgütleri gibi kamu kurumlarında farklı yönleriyle ele alınmasına benzer biçimde kavramın öneminin de her iki örgütte çeşitli unsurlar boyutuyla ele alınabileceği ileri sürülebilir. Kamusal örgütlerde sıklıkla işletmelerin kâr elde etmeye yönelik amaçlarından farklı olarak örgütün etkililiği ve verimliliği hedeflenmektedir. Ayrıca kamu kurumlarındaki hedeflerin çoğunlukla maddi hedefler olmaması da bu örgütleri soyut varlıklara yöneltmekte, entelektüel sermayenin kamu örgütleri için önemini ortaya koymaktadır (Ramirez-Corcoles, 2010). Entelektüel sermaye özellikle bilgi temelli örgütler açısından kritik bir öneme sahiptir (Kamath, 2007). Bilgi temelli örgütlerin ise bilgiyi, örgütün temel kaynağı olarak gören örgütler olduğunu ileri sürmek

mümkündür (Grant, 1996). Bilgi temelli örgütlerden biri olarak kabul edilebilecek eğitim örgütleri aynı zamanda da odak noktasında insanın olduğu örgütlerdir. Ayrıca eğitim örgütlerinde işletmelerden farklı olarak bilişsel faaliyetlerin çok daha yoğun biçimde örgütte yer aldığı ileri sürülebilir. Bu durum entelektüel sermayenin eğitim örgütleri açısından önemini ortaya koymaktadır (Şahin, 2011). Farklı birçok araştırmacıya göre de (Jones, Meadow and Sicilia, 2009; Martinez-Torres, 2006; Ramirez-Corcoles, Lorduy ve Rojas, 2007) entelektüel sermaye kavramının eğitim örgütleri üzerinde çok ciddi bir etkisi vardır. Başta yükseköğretim kurumları olmak üzere eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin önemini anlaşılması üzerine 2002 yılında Avusturya'da tüm üniversitelerde entelektüel sermayenin ölçülmesi ve raporlanması zorunlu hale getirilmiştir (Sanchez ve Elena, 2006). Ayrıca eğitim kurumları öğrencilerinin bilgi ve becerilerini geliştirmenin yanında yurttaşlık bilgileri ve sanat alanlarına ilişkin dersler yoluyla öğrencilerin yaşamlarını zenginleştirmekte ve onları daha yaratıcı bireylere dönüştürmektedir. Bu yolla eğitim kurumlarında yalnızca çalışanlar bağlamında değil öğrenciler açısından da entelektüel sermayeye ilişkin bir yatırım yapılmakta ve bu yatırım ulusal ölçekte de bir katma değer sağlamaktadır (OECD, 2001). Eğitim kurumlarında entelektüel sermayenin ulusal anlamda refah sağlama gibi bir işlevinin olduğundan da bahsedilebilir (Sergiovanni, 1998).

Entelektüel sermayenin eğitim kurumlarındaki önemini ortaya koyan en temel unsurların kavramın okulların etkililiği ile arasındaki ilişki ve eğitimde entelektüel sermaye gelişiminin ulusal refaha katkısı olduğu ileri sürülebilir. Pedro, Leitao ve Alves'in (2020) Portekiz'de yer alan üniversitelerde yürüttükleri araştırmanın bulgularına göre entelektüel sermaye eğitim örgütlerinde sürdürülebilir gelişimi arttırmaktadır. Ayrıca entelektüel sermaye okullarda eğitime ilişkin süreçlerin kalitesini artırırken (Bornemann ve Wiedenhofer, 2014) öğretimin etkililiği üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Lu, 2012). Diğer yandan eğitim kurumlarında entelektüel sermayenin gelişimi eğitim örgütlerinin içerisinde bulunduğu ülkenin entelektüel sermayesinin yükselmesi üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü bir ülkenin beşeri sermayesi vatandaşlarının entelektüel zenginliğine bağlıdır. Bu zenginlik ise ancak eğitim ve yaşam boyu öğrenme ile artırılabilir (Bontis, 2004). Dolayısıyla eğitim bir ülkede insan sermayesi inşasının en temel faktörüdür (Human Development Network, 1999).

Özetle 21. yüzyılda entelektüel sermayenin önemini arttıran unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür (Karacan, 2007, s.21):

- Günümüzde bilgiye dayalı ekonomik uygulamalar sürekli olarak gelişmektedir.
- Entelektüel sermayesi yüksek örgütlerde çalışanlar kendilerini örgütlerine ve yaptıkları işe karşı daha bağlı hissetmektedirler.
- Günümüz dünyasında küresel rekabet ve hizmet sunulan paydaşların gereksinimleri her geçen gün artmaktadır. Ayrıca modern yönetim uygulamalarının gereklilikleri de entelektüel sermayenin önemini arttırmaktadır.
- Bir örgüt için yaratıcı faaliyetlerin ve bu faaliyetlerin kayıt alınmasının önemi geçmişe kıyasla çok daha önemli hale gelmiştir.
- Maddi olmayan varlıkların değeri, maddi varlıklara kıyasla örgütler için önemini sürekli olarak arttırmaktadır.

Entelektüel sermayenin önemini ortaya koyan bir etken olarak örgüt içerisindeki işlevlerine yer vermenin de anlamlı olacağı düşünülebilir. Entelektüel sermaye günümüzde çok daha dinamik hale gelen dolayısıyla geleceğe yönelik belirsizliklerin arttığı dünyada yaşanan hızlı değişimler ile baş edebilmenin yegâne yollarından biri haline gelmiştir (Johannessen, Olsen ve Olaisen, 2005). Çünkü entelektüel sermaye örgütün bugününden geleceğine ilişkin taşıdığı potansiyelin farkına varmasına ve bu potansiyeli ortaya çıkarmasına yardımcı olmaktadır (Kösebalaban-Doğan, 2004). Sonuç olarak entelektüel sermaye örgüt içinde sürdürülebilirliğin ve değer yaratmanın dinamiklerini tek başına yakalayan kavramlardan biridir (Edvinsson ve Malone, 1997, s.22). Ayrıca Levinthal'e göre (1990) örgüt içerisinde birbirlerinden farklı bilgi, deneyim ve yeteneklere sahip çalışanların kendi aralarında kurdukları ilişkiler ve paydaşlarla kurulan ilişkilerden elde edilecek kazanımlar da örgütün logaritmik gelişimini sağlayacaktır (Akt., Keskin, Ayar-Şentürk ve Beydoğan, 2018). Üstelik bu etkileşime dayalı ilişki neticesinde doğan bilgi paylaşımı, örgütün çalışanlarına karşı bağımlılığını da azaltacak ve iş devir oranının olumsuz etkilerini en aza indirecektir (Stewart, 1997, s.182). Her ne kadar kavram ilk etapta anlaşılması güç görünse de entelektüel sermaye örgüt içerisinde bir kez keşfedilip yararlanılmaya başlandığında örgütün

rekabet etme gücüne de büyük bir katkı sunacaktır (Bontis, 1996). Çünkü entelektüel sermayenin öne çıkan işlevlerinden biri de çalışanları örgüt içerisindeki sorunlar karşısında operasyonel çözümler üretmeye teşvik etmesidir (Cousins, Handfield, Lawson ve Petersen, 2006).

Entelektüel sermaye eğitim örgütleri gibi kamu kurumlarında da yöneticileri mevcut bilgilerini arttırmaya, araştırmaya yönelmelerine ve bildiklerini çevrelerine aktarmaya zorlamaktadır (Kong, 2009, s.535). Öğretmenler açısından ise entelektüel sermaye yoluyla öğretmenlerin işe yönelik olumlu tutumlarının arttırılabileceği ileri sürülebilir (Mura ve Longo, 2013). Eğitim örgütlerinde özellikle entelektüel sermayenin bilgiyi üretme ve transfer etme bağlamında harekete geçirilmesi de okulun etkililiği açısından oldukça önemli bir gerekliliktir (Hargreaves, 2001).

Entelektüel Sermayenin Özellikleri

Entelektüel sermaye daha önce de sıklıkla belirtildiği üzere kaynağını örgütlerdeki bireysel ve kolektif bilgi, deneyim, beceri ve ilişkilerden alan; örgüte hedefleri doğrultusunda örgütsel başarı ve rekabet üstünlüğü sağlayan ve örgüt içinde maddi olmayan unsurların toplamıdır (Çıkrıkçı ve Daştan, 2002). Dolayısıyla entelektüel sermayenin örgütler açısından soyut olma, ilişki kurma ve paylaşımın gerekliliği, bütünlük ve eylem odaklılık gibi çeşitli özelliklerinin olduğu ifade edilebilir. İlk olarak kavramın soyut olma özelliğinden bahsetmek gerekirse entelektüel sermayenin fiziksel veya parasal bir kaynak olmadığını; örgütlerde bilgi yoluyla değer yaratmaya ilişkin süreçler olduğunu dile getirmek mümkündür (Allameh, 2018). Ayrıca entelektüel sermaye bir örgütte soyut süreçler ve varlıklar somut hedeflere ve kazançlara dönüştürüldüğü müddetçe değer katmaktadır (Ercan, Öztürk ve Demirgüneş, 2003). Diğer yandan entelektüel sermayenin katkılarının etkin biçimde görülebileceği eğitim örgütlerinde bina, arsa ve temel ekipmanlar dışında maddi varlıkların sayısı oldukça sınırlıdır. Üstelik bu maddi varlıklar da ciddi bir ekonomik değer yaratmaktan uzaktırlar (Şahin, Akar ve Başar, 2014). Dolayısıyla entelektüel sermayenin temel özelliklerinden biri maddi olmayan varlıklardan oluşmasıdır ancak bu maddi olmayan varlıkların entelektüel sermayeye katkıda bulunabilmeleri için mutlaka bir değer yaratıyor olmaları gerekmektedir (Petty ve Guthrie, 2000).

Maddi olmayan unsurların toplamı olarak değerlendirilebilecek entelektüel sermayenin örgüt içerisinde bir değer yaratması için önemli gerekliliklerden birinin bu soyut unsurların dinamik eylemlere dönüştürülmesi olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca Roos vd. (1997)'ne göre de entelektüel sermaye inkâr edilemez biçimde eyleme odaklanan bir kavramdır. Örgütlerin çoğu eylem haline getirilme potansiyeli taşıyan bilgilerin yalnızca %20'sini kullanmaktadırlar (Brooking, 1996). Cohen, Kiss ve Le Voi'ye göre ise (1993) bilgiye dayalı bir kavram olan entelektüel sermaye ise kullanılmadığında değerini kaybedecektir (Akt., Bontis, Keow, Richardson, 2000). Dolayısıyla örgüt içerisindeki bilgiler ve maddi olmayan unsurlar ancak örgütün hedefleri doğrultusunda kullanıma açıldığında (Petty ve Guthrie, 2000) ve eyleme dönüştürüldüğünde entelektüel sermaye olarak kabul edilebilirler (Karakuş, 2008).

Entelektüel sermaye unsurlarının örgüt içerisinde bir değer yaratmak için eyleme dönüştürülmesi sürecinde bu unsurların mutlaka örgütün iç ve dış paydaşları ile ilişkiler yoluyla paylaşılması gerektiği düşünülebilir. Dolayısıyla entelektüel sermayenin bir diğer özelliğinin entelektüel sermayeye içkin unsurların paylaşılması gerekliliği olduğu ifade edilebilir. Aydemir'e göre de (2008, s.112) entelektüel sermaye mutlaka paylaşılması gereken bir değerler bütünüdür. Bir örgütte entelektüel sermayeyi oluşturan bilgi ve becerilerin birbirlerinden bağımsız biçimde sergilenmesi, paylaşılmaması entelektüel sermaye yoluyla değer yaratmayı engelleyecektir (Arıkboğa, 2003, s.85). Çünkü entelektüel sermaye bir örgütün bireysel değil kolektif beyin gücünü ifade etmektedir (Nahapiet ve Ghoshal, 1998; Stewart, 1997, s. xii). Dolayısıyla kavram bir bütün olarak bireysel değil örgütsel düzeyde ele alınmalıdır (Reich ve Brown, 2003). Entelektüel sermayenin en temel unsuru olan bilginin üretimi için de paydaşların bir araya gelmesi ve mevcut beceri, deneyim ve yeterliklerini paylaşmaları gerekmektedir (Roos ve ark., 1997). Ölçer ve Şanal'ın (2007) büyük ölçekli sanayi kuruluşlarında entelektüel sermaye uygulamalarına yönelik olarak yürüttükleri araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan yöneticilerin %87.2'si sahip oldukları bilgileri çalışanları ile paylaşmanın örgüte güç kattığını bildirmektedirler. Bir başka araştırmanın bulgularına göre ise örgüt içi bilgi paylaşımı entelektüel sermayenin kümülatif değerini arttırmaktadır (Keskin, Ayar-Şentürk ve Beydoğan, 2018). Literatürde örgüt içi bilgi paylaşımının entelektüel sermaye üzerindeki olumlu etkisini gösteren başka araştırmalar da (Allameh, 2018; Güngör ve Celep, 2016) bulunduğundan,

entelektüel sermayenin en temel özelliklerinden birinin kavramın içerdiği unsurların paylaşımına açık olması gerekliliği olduğu ileri sürülebilir.

Yukarıda aktarılan temel özelliklerinin yanında entelektüel sermayenin diğer özelliklerini de şu şekilde sıralamak mümkündür (Roos ve Roos, 1997):

- Entelektüel sermaye kaynağı bilgi olan ve örgütün maddi envanterinde görünmeyen soyut unsurların toplamıdır.
- Entelektüel sermayenin temel unsurunu oluşturan bilginin entelektüel sermaye olarak değerlendirilebilmesi için örgüt içinde kullanılıyor olması ve bir değer yaratması gerekmektedir.
- Entelektüel sermaye örgütün rekabet etme gücüne süreklilik kazandırır.
- Entelektüel sermayenin yönetimi büyük ölçüde örgütün yönetimine dair bir sorumluluktur.
- Entelektüel sermaye ölçülebilir ve raporlanabilir bir kavramdır.

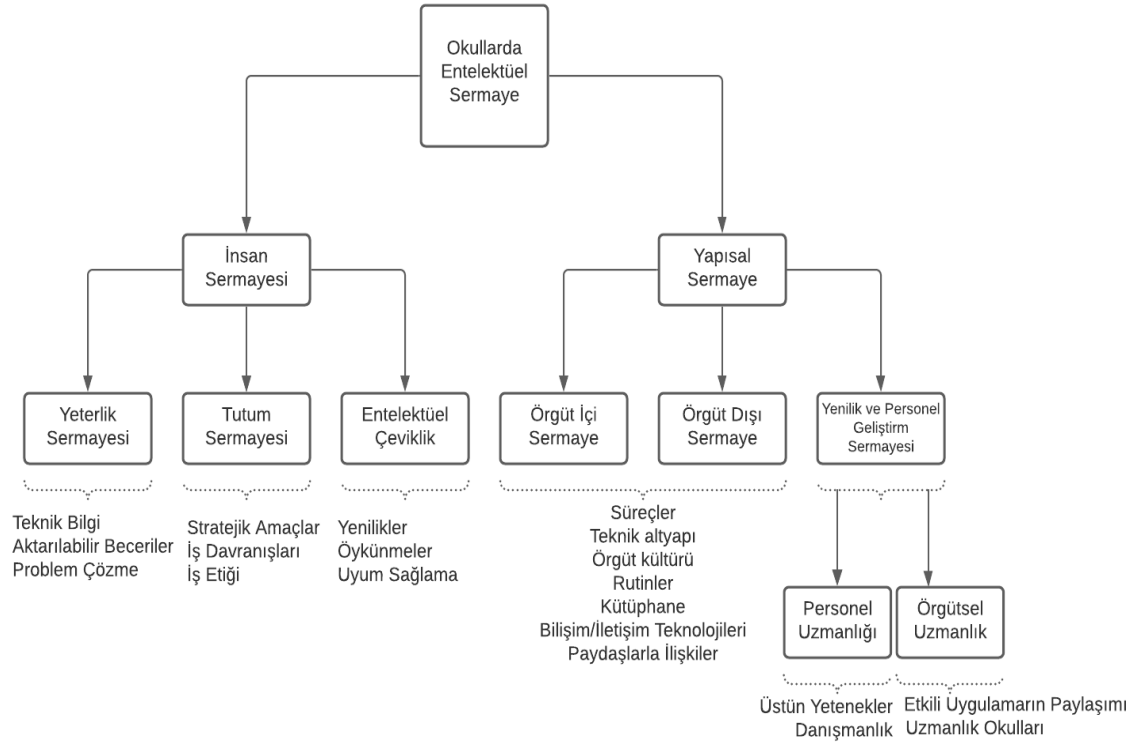
Entelektüel Sermayenin Bileşenleri

Entelektüel sermaye kavramının bileşenlerinin oluşumunda kavramın neleri kapsadığının önemli bir yere sahip olduğu düşünülebilir. Entelektüel sermaye örgüt içerisinde hem kolektif (Cortada ve Woods, 2000, s.300) hem de bireysel anlamda bilgi, beceri, uzmanlıklar, iş süreçleri, teknoloji, patentler, telif hakları ve ilişkileri kapsamaktadır (Stewart, 1997, s.67). Entelektüel sermayeye ilişkin ilk sınıflandırma çalışmalarında (Dzinkowski, 2000; Edvinsson ve Sullivan, 1996; Stewart, 1997) kavramın araştırmacılar tarafından çeşitli isim ve sayıda bileşen altında incelendiği ileri sürülebilir.

Entelektüel sermayenin bileşenlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan ilk çalışmalardan birinde Edvinsson ve Sullivan (1996) entelektüel sermayeyi insan sermayesi ve yapısal sermaye olarak ikiye ayırmaktadır. Ancak Edvinsson (1997) bu sınıflandırmadan bir yıl sonra yaptığı araştırmada bileşenlere müşteri sermayesini de eklemiştir. Kavramın popülerleşmesinde önemli bir etkiye sahip olan Stewart (1997) ise net bir sınıflandırmadan bahsetmese de kavramı çalışanların bilgi ve becerileri, örgüt içi süreçler ve dış çevre ile ilişkiler bakımından ele alarak üçlü bir sınıflandırmaya işaret etmektedir. Dzinkowski (2000) ise Stewart'ın (1997) dolaylı

biçimde yaptığı sınıflandırmaya netlik kazandırarak entelektüel sermayenin insan sermayesi, yapısal sermaye ve müşteri sermayesi şeklinde üç bileşenden oluştuğunu belirtmektedir. Warden (2003) yapılan üçlü sermayeye özellikle üniversiteler ve araştırma kuruluşlarında örgütsel kültürün fazlasıyla etkin bir unsur olması sebebiyle dördüncü bir boyut olarak kültürel sermaye bileşenini eklemiştir. Lee ve Guthrie (2010) ise bileşenlerin kapsamını daraltarak oldukça geniş bir sınıflandırma yapmayı tercih etmektedirler. Araştırmacılara göre entelektüel sermaye insan sermayesi, yapısal sermaye, müşteri sermayesi, yenilik sermayesi, dış sermaye, paydaş sermayesi ve bilgi yönetimi şeklinde isimlendirilebilecek ve özellikle ölçüm ve raporlamada kullanılabilir yedi bileşene ayrılmaktadır.

Entelektüel sermayenin bileşenlerine ayrılması bakımından kamu sektörünü temel alan modellemelerden birinde Bueno-Campos, Salmador ve Merino (2006) kavramı insan sermayesi, örgütsel sermaye, sosyal sermaye, teknolojik sermaye ve ilişkisel sermaye şeklinde isimlendirdiği beş farklı bileşene ayırmaktadır. Caba ve Sierra (2001) ise kamu sektörü açısından da geleneksel yaklaşımı benimseyerek entelektüel sermayeyi insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye şeklinde üç ana bileşen ile ele almaktadır (Akt., Ramirez-Corcoles, 2010). Eğitim örgütleri düşünüldüğünde ise entelektüel sermaye okullarda çalışanların yetenekleri, örgütsel süreçlerin sağlamlığı ile velilerin beklenti ve memnuniyeti çerçevesinde ele alınabileceğinden insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye şeklindeki sınıflandırmanın uygun olacağı düşünülebilir (Köybaşı, 2018). Fakat Kelly (2004) okullar söz konusu olduğunda da ilişkisel sermayeyi, kavramın farklı bir bileşeni olarak ele almaktansa yapısal sermayenin bir alt boyutu olarak değerlendirmektedir. Kelly (2004) eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin insana dayalı olarak "düşünen" ve yapısal süreçlere dayalı olarak "düşünmeyen" iki tip bileşenden oluştuğunu ileri sürerek bu iki bileşenin de çeşitli alt boyutlara sahip olduğunu aktarmaktadır. Kelly'nin eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin bileşenlerine ilişkin yaptığı sınıflandırma Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kelly'nin (2004) okullarda entelektüel sermayeye ilişkin tipolojisi.

Kaynak: Kelly, A. (2004). The intellectual capital of schools: Analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization. *Journal of Education Policy*, 19(5), 609-629.

Şekil 1'de görüleceği üzere Kelly (2004) insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye şeklinde yapılan sınıflamanın aksine ilişkisel sermayeyi yapısal sermayenin içerisinde bir alt boyut olarak "örgüt dışı sermaye" ismiyle anmaktadır. İnsan sermayesinin ise teknik bilgi, aktarılabılır beceriler ile problem çözme gibi yönlerini insan sermayesi bileşeninin altında ele alırken; yine örgütte çalışan insanlara yönelik sermaye olarak algılanabilecek çalışanların üstün yetenekleri ve birbirlerine yaptıkları danışmanlık uygulamalarını ise yapısal sermaye bileşeni altında değerlendirmektedir.

Kelly'nin (2004) okullarda entelektüel sermayenin bileşenlerine ilişkin yaptığı sınıflandırmanın yanında birçok farklı araştırmacı farklı tarihlerde çeşitli bileşenler yoluyla entelektüel sermayeyi ele almıştır. Tablo 1'de farklı kurum ve ülkelerde entelektüel sermaye üzerine çalışan araştırmacıların yaptığı sınıflandırmalar aktarılmıştır (Tseng ve Goo, 2005):

Tablo 1

Entelektüel Sermayenin Bileşenlerine İlişkin Yapılmış Çeşitli Sınıflandırmalar

Araştırmacı	Kurum ve/ya Ülkesi	Sınıflandırma
Edvinsson ve Malone (1997)	Skandia Firması (İsveç)	İnsan Sermayesi Yapısal Sermaye
Bontis (1998)	Kanada	İnsan Sermayesi Yapısal Sermaye Müşteri Sermayesi
Stewart (1997)	Amerika Birleşik Devletleri	İnsan Sermayesi Yapısal Sermaye Müşteri Sermayesi
Saint-Onge (1996)	Kanada Emperyal Bankası	İnsan Sermayesi Yapısal Sermaye İlişkisel Sermaye
Sveiby (1997)	Avustralya	Çalışan Becerileri İçsel Yapı Dışsal Yapı
Van Buren (2002)	Amerikan Yetenek Geliştirme Birliği (Amerika Birleşik Devletleri)	İnsan Sermayesi Yenilik Sermayesi Süreç Sermayesi Müşteri Sermayesi
Ross, Ross ve Edvinsson (1998)	Birleşik Krallık	İnsan Sermayesi Yapısal Sermaye İlişkisel Sermaye
O'Donnell ve O'Regan (2000)	İrlanda	Çalışanlar İçsel Yapı Dışsal Yapı

Tablo 1'de görüldüğü üzere entelektüel sermayenin bileşenlerine ilişkin yapılmış çeşitli sınıflandırmalar olsa da insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye isimleriyle yapılan üçlü bir sınıflandırmanın yaygın olduğu ileri sürülebilir. Ayrıca farklı birçok araştırmacı da (Bontis, 2001; Leal, Marques, Marques ve Braga-Filho, 2015; Lining ve Mittelstaedt, 2009) entelektüel sermayenin insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye şeklinde üç ana bileşenden oluştuğu konusunda fikir birliğine varmış görünmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki entelektüel sermaye bu üç bileşenin toplamından daha fazlasını ifade etmektedir. Entelektüel sermaye temelde örgüt içerisindeki bilgilerin örgüte hedefleri doğrultusunda ne şekilde hizmet edeceği ve değer yaratacağı ile ilgilidir (Roberts, 1999). Diğer yandan entelektüel sermaye kavramı her bir bileşenin bağımsız biçimde ele alınmasından ziyade bileşenlerin birbirleriyle etkileşiminden oluşan karşılıklı bir toplamdır (Arıkboğa, 2003, s.85).

İnsan sermayesi. Esasen insan sermayesi her ne kadar entelektüel sermayenin popüler bir kavram haline gelmesiyle beraber gündeme gelmiş gibi görünse de kavramın kökenlerini 18. Yüzyılda yaşamış ünlü ekonomist Adam

Smith'e kadar götürmek mümkündür. 1950 ve 1960'lı yıllardan itibaren ise insan kaynakları üzerine araştırmaların da artmasıyla çok daha önemli bir kavram olarak incelenmeye başlanmıştır (Kutlu, 2009). Entelektüel sermaye bağlamında ele alındığında insan sermayesine ilişkin yapılan ilk tanımlamalardan birine göre insan sermayesi bir örgütte çalışanların örgütün ilişki içerisinde olduğu paydaşlarının sorunlarını çözmeye yönelik bilgi, beceri ve deneyimleridir (Edvinsson ve Sullivan, 1996). Stewart'a göre (1997, s.15) ise insan sermayesi örgütün çalışanlarının sahip olduğu bilgilerin yanı sıra, problem çözmeye, liderlik ve girişimcilik becerilerini kapsamaktadır. Bontis'e göre (1998) ise insan sermayesi örgütte çalışanların kalıtsal özellikleri, geçmişte katıldıkları eğitimler, deneyimleri ve hem kendi yaşamlarına hem de örgüte ilişkin tutumlarıdır.

İnsan sermayesinin yukarıdaki tanımlarından da anlaşılacağı üzere kavrama ilişkin yapılan tanımların özellikle odaklandığı ve ortak olarak tanımlarda yer alan bazı başlıkların olduğu ileri sürülebilir. Özellikle hemen her tanımın ortak noktası insan sermayesinin içeriğinde çalışanların bilgi, yetenek ve becerilerinin bulunduğudur. Örneğin Roslender ve Fincham'a göre (2004) insan sermayesi, örgütte maddi varlıkları kullanan, üretim yapan, tüm paydaşlarla ilişki içerisinde olan çalışanların tüm bilgi, yetenek ve deneyimleridir. Diğer yandan insan sermayesinin tanımlarında vurgu yapılan bir diğer kavramın çalışanların öğrenme kavramı ile kurdukları ilişki olduğu düşünülebilir. Kutlu'ya göre (2009) de insan sermayesi çalışanların aldıkları temel eğitimin yanında mesleklerine ilişkin aldıkları eğitimler neticesinde elde ettikleri bilgi ve yeteneklerdir. Ayrıca örgütlerde insan sermayesi ile örgütsel öğrenme arasında da doğrudan bir ilişki mevcuttur (İşevi ve Çelme, 2005). İnsan sermayesinin tanımı yapan bir başka araştırmada ise (Bozbura ve Toraman, 2004) çalışanların problem çözmeye becerileri tanımın kapsamında yer almaktadır. Bontis'e göre (1998) insan sermayesi çalışanların o güne dek elde ettikleri bilgileri işe koşarak karşılaşılan problemleri çözebilme becerileridir. Edvinsson ve Sullivan ise (1996) işletme örgütlerini merkeze alarak ele aldıkları insan sermayesini, çalışanların müşterilere yönelik problemler karşısında kolektif çözümler bulabilme becerileri olarak tanımlamaktadırlar.

Çalışanların eğitimleri, yetenekleri, bilgi birikimleri ve problem çözmeye becerilerinin temel niteliklerini oluşturduğu insan sermayesinin bu kavramların yanında bir takım başka unsurları da kapsadığı düşünülebilir. Jacobson, Hofman-

Bang ve Nordby'a göre (2005) insan sermayesinin temelinde örgütün çalışanlarının çeşitli yollarla elde ettikleri donanımlar ve bu donanımları kullanarak örgütün işleyişine sundukları değerler yatmaktadır. Dolayısıyla insan sermayesi çalışanların tüm yeterlikleri yoluyla örgüt içerisinde katma değer üretecek davranışlarını içermektedir (Önce, 1999, s.38). Örgüt içerisinde insan sermayesi bağlamında bu davranışların çeşitli unsurlarının ise yukarıda aktarılan unsurların yanı sıra hızlı kararlar alabilme, paydaşlarla etkili ilişkiler kurabilme becerileri (Gogan, Rennung, Fistis ve Draghici, 2014) ve motivasyon seviyelerini (Liening ve Mittelstaedt, 2009) içerdiğini ileri sürmek mümkündür. Ayrıca her ne kadar çok yaygın olmasa da insan sermayesinin unsurları arasında çalışanların genetik özelliklerinin de olduğunu dile getiren araştırmacılar (Bontis, 1998; Hudson, 1993) mevcuttur. Diğer yandan her ne kadar bir örgütün içerisinde fazlasıyla görünür olmasalar da esasen insan sermayesi çalışanların formel eğitimlerinin yanında iş başında eğitimden elde ettikleri kazanımlar yoluyla oluşmaktadır (Nerdrum ve Erikson, 2001). Dolayısıyla eğitimin de insan sermayesinin en temel unsurlarından biri olduğu iddia edilebilir.

İnsan sermayesinin içerdiği unsurların yanında çeşitli araştırmacılar (Blaug, 1976; Guthrie, 2001) tarafından kavram bir takım alt boyutlara da ayrılmıştır. İnsan sermayesinin alt boyutlarını belirlemeye yönelik yapılan en erken çalışmalardan birinde (Blaug, 1976) insan sermayesi formel eğitim, iş başında eğitim, bilgi edinme, iş arayışları, göçmenlik ve sağlıklı gelişim olarak altı kategoriye ayrılmıştır. Guthrie'ye göre (2001) ise insan sermayesinin alt boyutları çalışanların teknik bilgileri, mesleki nitelikleri, işe yönelik bilgileri ve yeterlikleri ile girişim ve yeniliklere ilişkin açık tutumlarıdır. Alwis, Hlupic ve Fitzgerald ise (2003) insan sermayesinin üç alt boyuttan oluştuğunu ve bunların çalışanların yetenekleri, aralarında kurdukları ilişkiler ve değerleri olduğunu belirtmektedir.

Her ne kadar insan sermayesi çalışanların yeterlikleri yoluyla örgütlerine kattıkları değer şeklinde algılansa da (Önce, 1999, s.38) bu yeterlikler fiziki çalışmalar değil bilgiye dayalı soyut unsurlar özelindeki çalışmalarını ifade etmektedir (Genç, 2018). Bir örgütün çalışanlarının genel eğilimi ise sıklıkla bilgi stoku bakımından statik kalmak, bir önceki günkü yetkinliği ile işe devam etmek olabilir. Ancak bir örgütün insan sermayesi ve dolayısıyla örgüte sunulan katma değerdeki artış ancak çalışanlarının yeni bilgiler edinmesi, öğrenmeye ilişkin açık tutumları ve yenilikçi bir anlayışın benimsenmesi ile mümkün olacaktır (Mayo, 2000).

Diğer yandan insan sermayesinin göstergelerinden biri olan buluşçuluğun, kavramın en temel özelliklerinden biri olduğunu ileri sürmek mümkündür. Çalışanlar örgütte harcadıkları zamanı ve kişisel yeterliklerini yeni fikirler ve buluşlar yaratmak üzere kullandıklarında insan sermayesi de örgütte kendini göstermiş olur (Stewart, 1997, s.95).

İnsan sermayesinin diğer bileşenlere kıyasla ayırıcı özelliklerinden biri örgüt içerisinde oluşturulan insan sermayesinin örgüt tarafından sahiplenilemez oluşudur (Alwis ve ark., 2003). Çalışanlar örgütten ayrıldıkları zaman kendilerine has özellikler yoluyla yaratılmış olan insan sermayesi de eksilmektedir (Göksel ve Baytekin, 2012). Dolayısıyla insan sermayesinin yetenekli çalışanların örgütten ayrılmasından olumsuz biçimde etkilendiği ileri sürülebilir (Chen, Cheng ve Hwang, 2005). Pablos'un (2002) Asya, Avrupa ve Ortadoğu'da bulunan çeşitli firmalar üzerinde yaptıkları araştırmaya göre örgütlerde insan sermayesi, örgütte çalışanların profillerine yönelik özelliklerden, iş devir oranından, çalışanların eğitim seviyelerinden, bağlılık ve motivasyonlarından, iş başında aldıkları eğitimlerden ve işe yönelik memnuniyet düzeylerinden etkilenmektedir. Tüm bu faktörlerin etkin yönetimi ile oluşturulan sağlıklı bir insan sermayesi ise örgütün vizyonu çerçevesinde belirlenmiş gelecekteki hedeflerine ulaşmasını kolaylaştıracaktır (Kandemir, 2008, s.23).

Tıpkı entelektüel sermayenin bütününde olduğu gibi insan sermayesinin de örgüt içi çeşitli kavramlarla ilişkili olduğu ve bu kavramların başında da entelektüel sermayenin en temel unsurlarından olan bilgi kavramının geldiği ileri sürülebilir. Esasen bir örgütteki çalışanların bilgi birikimlerinin önemi örgütler açısından yeni ortaya çıkmış bir unsur değildir. Ancak örgütlerin bu bilgi birikimini örgüte bir rekabet avantajı sağlamak için stratejik bir kaynak olarak kullanabileceği gerçeği örgütler açısından yeni bir durum olarak görünmektedir (Edvinsson ve Malone, 1997). Bontis'e göre (2002) her bir çalışanın örtük bilgi olarak adlandırılacak kendilerine has özellikleri bulunmaktadır ve bu özelliklerini insan sermayesinin aracılığıyla örgütlerine aktarırlar. Çalışanların örtük veya açık bilgileri örgütte insan sermayesine olumlu biçimde yansıdığı gibi aynı zamanda örgütün bilgi yönetimini de kolaylaştıran bir unsur olarak örgüte hizmet eder (Argote, McEvily ve Reagans, 2003). Hornbeck ve Salamon'a göre (1991) örgüt çalışanlarının bireysel biçimde örgüte aktardıkları bilgi ve yeteneklerin oluşturduğu kolektif insan sermayesi

çalışanların üretkenlikleri üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Akt., Harris, 2000). Dolayısıyla insan sermayesinin çalışan performansı ile arasında bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür (Marimuthu ve ark., 2009).

Entelektüel sermaye literatürde nispeten yeni incelenen bir kavram olsa da örgütlerde yer alan çalışanların önemine ilk vurgu yapan iktisatçılardan biri on yedinci yüzyılın ünlü iktisatçılarından William Petty'dir. Petty işletmelerin kârlarını arttırabilmeleri için işçilerin değerini anlamaları ve bu konu üzerine çalışmaları gerektiğini belirtmiştir. 18. Yüzyılda ise Adam Smith, Ulusların Zenginliği isimli kitabında hem üretim sürecinde hem de örgütsel çıktıların kalitesi bakımından çalışanların bilgi ve becerilerinin etkisine işaret etmektedir (Nerdrum ve Erikson, 2001). Entelektüel sermayenin örgütsel literatürde kendisine yer bulmasının ardından ise insan sermayesinin bir örgüt için en önemli kavramlardan biri olduğuna dair birçok araştırmacının (Backhuijs, Holterman, Oudman, Overgoor ve Zijlstra, 1999; Johanson, Eklov, Holmgren ve Martensson, 1999; Miller vd., 1999) görüş birliği mevcuttur. Bir örgütteki varlıklar arasında en önemli varlık olarak insanlar gösterilebilir (Buzan, Dottino ve Israel, 2001). Nitekim insanlar örgütlerin ruhunu oluşturduğu gibi (Pena, 2002) aynı zamanda varlığını sürdürdürebilmeleri için de en temel kaynak olarak ön plana çıkmaktadır (Ölçer ve Şanal, 2007). Her ne kadar günümüzde teknolojinin büyük bir hızla gelişmesi sebebiyle insana duyulan ihtiyacın her geçen gün azalacağı düşünülse de esasen azalacak olan insanın fiziki gücüne olan ihtiyaçtır. Örgütler de günümüzde hala yeni bilgiler edinebilen ve yaratıcılıkları yoluyla örgüte değer katan çalışanlarına ihtiyaç duymaktadır ve gelecekte de bu ihtiyaç varlığını önemi artan biçimde sürdürecektir (Arıkboğa, 2003, s.82).

Bontis (1999) insan sermayesinin öneminin nedeni olarak insanların örgütte stratejik yenilenmelerin kaynağı oldukları fikrini öne sürmektedir. Ayrıca Stewart (1997, s.133) da örgütün maddi kaynaklardan ziyade insanlara yapılan yatırımların örgüt için üç kat daha değerli olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla insan sermayesinin örgütlere rekabet üstünlüğü sağladığını ve bu nedenle kritik bir öneme sahip olduğunu iddia etmek mümkündür (Wang, He ve Mahoney, 2009).

Tıpkı entelektüel sermaye kavramının bütünü açısından geçerli olduğu gibi insan sermayesi bağlamında da işletmeler ile eğitim örgütlerini birbirinden ayıran bir takım farklılıklar vardır. Birçok örgüte kıyasla okullar, bilişsel faaliyetlerin çok daha yoğun biçimde yürütüldüğü örgütlerdir. Bu nedenle de eğitim örgütlerinde insan

sermayesinin önemini göz ardı etmek mümkün değildir (Güler, 2007). Okullarda insan sermayesi esasen diğer örgütlerdekine benzer biçimde okulda çalışanların ve aynı zamanda da öğrencilerin bilgi ve eğitim düzeylerinin yanında beceri, yetenek ve tutumlarının toplamı olarak değerlendirilebilir (Köybaşı, 2018). Dolayısıyla insan sermayesi eğitim örgütlerinde de entelektüel sermayenin aktif biçimde düşünen boyutu olarak ele alınabilir (Kelly, 2004). Ancak diğer örgütlerden farklı olarak eğitim örgütlerinde insan sermayesinin bir başka unsuru da çalışanların önemli bir bölümünü oluşturan öğretmenlerin yeni bilgiler edinme becerilerinin yanında bildiklerini başkalarına öğretme yetenekleri olarak ön plana çıkmaktadır (Cheng ve Lee, 2016).

Eğitim örgütlerinde insan sermayesi üzerine çalışan Kelly (2004) entelektüel sermayenin bileşenlerinden biri olarak ele aldığı insan sermayesinin de okullarda kendi içerisinde üç alt boyutta ele alınması gerektiğini aktarmaktadır. Kelly'e göre (2004) bu boyutlar yeterlik sermayesi, tutum sermayesi ve entelektüel çevikliklerdir. Yeterlik sermayesi, okullarda çalışanların bireysel bilgi ve yetenekleri ile yarattıkları kolektif değerlerden meydana gelmektedir. Bu bilgi ve yetenekler arasında problem çözme ve liderlik becerileri, teknik bilgi seviyesi, diğer çalışanların işe yönelik motivasyonlarını canlı tutabilme gibi beceriler sayılabilir. Tutum sermayesi ise öğretmen ve yöneticilerin çalıştıkları eğitim örgütüne karşı hissettikleri bağlılık seviyelerini ve olumlu tutumlarını içermektedir. İnsan sermayesinin son unsuru olan entelektüel çeviklik ise yeterlik sermayesi ve tutum sermayesinin katkılarını kullanarak yaratıcılık ve yenilikçilik yoluyla örgüt içerisinde uygulanabilir yeni fikirlerin ortaya koyulmasıdır (Kelly, 2004).

Eğitim örgütlerinde insan sermayesini etkileyen çeşitli unsurlar düşünüldüğünde okuldaki çalışan sayısının önemli belirleyicilerden biri olduğu ileri sürülebilir. Çünkü örgütler küçük olduklarında karşılaşılan problemler karşısında kimin bilgi, beceri ve deneyimlerine başvurulacağını bilmek ve erişmek kolay olacaktır. Fakat örgüt büyüdükçe çalışanların oluşturduğu havuz da büyümekte, departmanların sayısı artmakta ve özellikle örgüt içi bilgi paylaşımı olumsuz etkilenmektedir (Edvinsson ve Sullivan, 1996). Bu düşünceye karşı olarak Teece (1986) ise büyük örgütlerin, yenilikçi üretimler yapabilmeleri ve dış paydaşları ile ilişkileri güçlendirmeleri bakımından orta ve küçük ölçekli örgütlere kıyasla daha avantajlı bir konumda olduğunu ileri sürmektedir.

Her ne kadar insan sermayesi kavramı örgüt tipine bakılmaksızın tüm örgütler için oldukça kritik bir öneme sahip olsa da (Bontis ve ark., 2000) özellikle eğitim kurumlarında örgütlerin yenileşme kapasitesinin kaynağını oluşturduğundan dolayı okulun en önemli unsurlarından biridir (Arıkboğa, 2003, s.84). Çünkü eğitim örgütlerinde yenilikçilik ve yaratıcılığın kaynağı konumunda bulunan çalışanlar (Görmüş, 2009) okulun etkililiğinin sağlanmasında büyük bir role sahiptir (Karakuş, 2008). Ayrıca okullar özellikle işletmelere kıyasla doğrudan doğruya insanla ilgilenen, girdisi ve çıktısı insan olan örgütler olarak da insan sermayesine ilişkin önemin ön plana çıktığı kurumlardır (Köybaşı, 2018).

Yapısal sermaye. Kurumsal sermaye olarak da bilinen (Singh ve Rao, 2016; Subramaniam ve Youndt, 2005; Yang ve Lin, 2009) yapısal sermayeye ilişkin literatürde ilk tanımlamalardan biri Smircich (1983) tarafından yapılmıştır. Araştırmacıya göre yapısal sermaye bir örgütün çalışanlarına motivasyon katan, onları cesaretlendiren, kurumlarına ve yaptıkları işe karşı bağlılıklarını geliştiren örgütsel yapıların bütünüdür. Edvinsson ve Sullivan'a göre (1996) ise yapısal sermaye örgütte çalışanların yeni bilgiler üretmelerini ve bu bilgileri örgütün hedefleri doğrultusunda kullanmalarını sağlayan örgütsel süreçlerdir. Bu tanımdan bir yıl sonraki bir araştırmada Edvinsson ve Malone (1997) bu kez yapısal sermayeyi örgüt içerisinde bilginin gücünü insan sermayesinin sınırlarının dışına taşıyan ama aynı zamanda insan sermayesinin de gelişimi için bir altyapı oluşturan örgütsel süreçler şeklinde tanımlamaktadırlar. Yapısal sermayenin örgüt içerisinde bilgi ile kurduğu ilişkinin insan sermayesinden farklılığını vurgulamak adına yapılan bir başka tanımda ise kavram "insanlar iş yerlerinden evlerine gittiklerinde hala örgütte kalan bilgi" şeklinde tanımlanmaktadır (Roos ve Roos, 1997). Yapısal sermayeyi tanımlarken benzer bir alegori kullanan Stewart'a göre ise (1997, s.119) yapısal sermaye "geceleri eve gitmeyen bilgidir." Dolayısıyla yapısal sermaye örgütün tüm yapısal süreçlerinde gömülü duran ve örgütün çalışanları değişse bile varlığını koruyan entelektüel sermaye bileşenidir. Köybaşı'na göre ise (2018) yapısal sermaye örgütün ne bildiğini, bildiklerini nerede muhafaza ettiğini ve bu bilgileri örgütün hedef ve çıkarları doğrultusunda ne şekilde kullandığını ortaya koyan tüm örgüt içi süreçlerdir.

Örgütlerde yapısal sermayenin iki temel amacı örgütün işleyişine ilişkin süreçler yoluyla üretilen ve örgütün tüm paydaşlarına aktarılabilen bilgileri bir düzen

içerisinde muhafaza etmek ve bu bilgilerin tüm paydaşlara ihtiyaç duydukları an hızlıca ulaşmasını sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda işleyen yapısal sermayenin özellikleri arasında mülkiyet hakkının tamamen örgüte ait olması, sürekli yeniden üretilen ve paylaşılan soyut varlıklardan oluşması sayılabilir (Stewart, 1997, s.178, 120). Ayrıca işletme örgütleri açısından yapısal sermayenin bir diğer özelliği olarak ticarileştirilebilen değerler üretme gücünden de bahsedilebilir (Edvinsson ve Malone, 1997). Yukarıda aktarılan tanımlardan da anlaşılacağı üzere yapısal sermayenin bir diğer önemli özelliği de içerdiği unsurların örgüte gömülü biçimde bulunmasıdır (Calabrese, Costa ve Menichini, 2013). Tüm bu özellikleri yoluyla işleyen etkili bir yapısal sermayenin örgüte sunduğu en büyük avantaj ise örgütsel verimlilik olacaktır (Stewart, 1997, s.257).

Entelektüel sermaye bileşenlerinden biri olan yapısal sermayeyi çeşitli alt bileşenlere ayırarak inceleyen araştırmacılar olduğu ileri sürülebilir. Örneğin Edvinsson ve Malone'a göre (1997) yapısal sermaye örgütsel sermaye, süreç sermayesi ve yenilik sermayesi şeklinde üç bileşen altında incelenmektedir. Araştırmacılara göre örgütsel sermaye örgütü hedeflerine ulaştırmak için kullanılan felsefe ve örgüt içi işleyişe yönelik kurulmuş sistemlerken; süreç sermayesi ise örgütün hizmet sunduğu alanda kullandığı teknikler ve yöntemlerdir. Son olarak araştırmacılar yapısal sermayenin bir diğer alt bileşeni olan yenilik sermayesini ise örgütün yaratıcılık kapasitesi yoluyla ürettiği tüm patentler ve fikri mülkiyet hakları olarak tanımlamaktadırlar. Emrem'e göre ise (2004) yapısal sermaye "işletme kültürü, kurum imajı, marka, bilgi teknolojisi, arge faaliyetleri, entelektüel mülkiyetler, süreçler ve sosyal sorumluluklar" olmak üzere altı alt bileşenden oluşmaktadır. Yapısal sermayenin işleyişini eğitim örgütleri bağlamında ele alan Kelly (2004) ise kavramı örgüt dışı yapısal sermaye, örgüt içi yapısal sermaye, yenilik ve personel geliştirmeye dönük yapısal sermaye olarak üç alt bileşene ayırarak ele almaktadır.

Tanımları, özellikleri ve alt bileşenlerinin yanında yapısal sermayenin kapsadığı unsurları da şu şekilde sıralamak mümkündür (Swart, 2006):

- İnfomal ve örtük rutinler,
- Formal ve belirgin prosedürler ve kurallar,
- Örgütün iç işleyişine ilişkin süreçler,
- Örgütün dış ilişkilerine ilişkin süreçler.

Aktarılan unsurları detaylandırmak gerekirse ilk olarak örgütte çalışanların bireysel bilgi, yetenek ve becerilerinin dışında örgüte içkin süreçlerdeki entelektüel varlıkların yapısal sermayenin unsurlarını oluşturduğunu ileri sürmek mümkündür (Buşoi, 2014). Bu unsurların ise genel itibarıyla örgütün kullandığı veri tabanları, örgütsel şemalar, kılavuzlar, stratejiler, örgüt içi rutinler ve örgüt açısından taşıdığı değer maddi varlıkların değerlerinden çok daha yüksek olan bilgiler olduğunu dile getirmek mümkündür (Bontis ve ark., 2000). Ayrıca yapısal sermayenin unsurlarına örgütün teknolojik altyapısı da dâhil edilmelidir. Çünkü özellikle bilgi-iletişim teknolojilerinin etkin kullanımı örgütün yaratıcılığını, böylece yeni bilgiler üretmesini ve ürettiği bu bilgileri paylaşmasını kolaylaştıracak bir unsurdur (Marr, 2006). Özetle teknolojik altyapı etkili kullanıldığında örgüt içerisindeki gruplar arasındaki bağlantıları güçlendirerek yapısal sermayeyi çok daha etkin kılmaktadır (Eisenhardt ve Martin, 2000). Bozbura ve Toraman (2004) ise yapısal sermayenin unsurlarını örgütün misyon ve vizyonu, örgütsel değerleri, stratejileri, sistemleri ve örgüte ilişkin tüm süreçler olarak sıralamaktadır. Ayrıca örgüt içerisinde karar alma mekanizmalarını da fazlasıyla etkilendiğinden ötürü örgüt kültürünün de yapısal sermaye unsurlarından biri olarak değerlendirilmesi gerekmektedir (Itami ve Roehl, 1987, s.23).

Yapısal sermayenin de kendisinin çatı kavramı olan entelektüel sermayede olduğu gibi bilgi kavramı ile yakın bir ilişkinin bulunduğu düşünülebilir. Bolat'a göre de (2009) yapısal sermayenin etkin biçimde işlerlik kazanabilmesi için örgüt içinde gizli kalmış bilgilerin kullanıma hazır açık bilgiler haline getirilmesi gerekmektedir. Diğer yandan güçlü bir yapısal sermaye örgüt içerisinde bilgi yönetimini de kolaylaştıran bir unsurdur çünkü yapısal sermaye yoluyla güçlenecek olan örgütsel yapı, bilgi teknolojileri ve bilginin muhafaza sistemleri bilgi yönetimine ilişkin süreçlerin de gelişmesini sağlayacaktır (Alavi ve Leidner, 2001). Yapısal sermayenin ilişkili olduğu bir diğer kavram olarak örgüt performansı da ön plana çıkarılabilir. Bontis (1998) örgütün çalışanlarının entelektüel performanslarını arttıran ve böylece örgütün de genel performansı üzerinde önemli bir etkiye sahip bir yapı şeklinde kavramı tanımlamaktadır. Ayrıca yapısal sermaye örgüt tipine bakılmaksızın tüm örgütlerin performansı üzerinde de olumlu bir etkiye sahiptir (Bontis, ve ark., 2000). Eren ve Akpınar'ın (2004) farklı sektörlerde yer alan işletmeler üzerinde yaptıkları araştırmaya göre yapısal sermaye örgüt performansını

arttırmaktadır. Son olarak yapısal sermaye ile arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğu bir diğer kavram olarak kültür kavramı ön plana çıkarılabilir. Yapısal sermayenin kültürel boyutu örgütlerde insan sermayesinin yaratılması bakımından da önemli bir role sahiptir (Swart, 2006). Diğer yandan etkin bir yapısal sermayeye sahip olan örgütlerde çalışanları destekleyici bir kültürün de varlığından söz edilebileceği için örgütte çalışanların yeni girişimler için cesaretlendirildiği, yeni bilgiler edinmelerinin teşvik edildiği ve çeşitli hatalardan ders çıkarmalarına izin verildiği bir ortamın sağlandığı da ileri sürülebilir (Sullivan, 1998).

Bontis'e göre (1998) bir örgütte çalışanların entelektüel sermaye birikimlerini kullanabilmeleri için örgütte güçlü bir yapısal sermaye ağının bulunması gerekmektedir. Bu gereklilik yapısal sermayenin önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca yapısal sermaye örgütte hem bireysel hem de örgütsel düzeyde öğrenme faaliyetlerini de destekleyerek örgüt içi iletişimin de önünü açmaktadır (Karakuş, 2008). Dolayısıyla yapısal sermaye kaynağı örgüt çalışanları olan bilgilerin üretilmesini ve örgütün hedefleri doğrultusunda kullanılabilir hale getirilmesini teşvik etmektedir (Edvinsson ve Sullivan, 1996). Dolayısıyla eğer bir örgütün yapısal sermayesini oluşturan tüm sistem ve süreçleri yeterince güçlü değilse o örgütün entelektüel sermayeye ilişkin taşıdığı potansiyeline ulaşması da beklenemez (Bontis, 1998).

Entelektüel sermaye kavramını bir bütün olarak eğitim kurumları bağlamında ele alan Kelly (2004)'e göre yapısal sermaye entelektüel sermayenin düşünmeyen bileşeni, okuldaki tüm öğrenci, öğretmen, yönetici ve personeller okuldan ayrılıp da evlerine gittikleri zaman okulda kalan ve okul için bir değer üreten tüm örgütsel süreç, sistem, rutin ve altyapılardır. Ayrıca eğitim örgütlerinde yapısal sermayenin unsurlarının da kâr amacı güden örgütlere kıyasla belirli oranda farklı unsurları kapsadığı düşünülebilir. Kelly'e göre (2004) yapısal sermayenin kaynakları arasında öğrencilere ilişkin tüm bilgilerin saklandığı ve tüm paydaşlarla paylaşılabilen veri tabanları, okul içi iletişimi güçlendiren ağ yapısı, psikolojik danışmanlık ve rehberlik faaliyetleri, okulun yönetim tarzı, okulun değerleri ve öğretimin nasıl yapılacağına ilişkin kılavuzlar sayılabilir. Dolayısıyla yapısal sermaye okullarda örgüt içi yapısal sermaye, örgüt dışı yapısal sermaye ve yenilik-personel geliştirme sermayesi olarak üç boyutta incelenebilir. Diğer yandan Güler (2007) okullarda yapısal sermayenin unsurları olarak okulun itibarı, örgüt kültürü, kullanılan tüm basılı kaynaklar, etkin

kullanılan laboratuvar ve kütüphaneler gibi varlıkları dile getirirken; Cheng (2015) ise okula içkin değerleri, okulda yerleşik kültürü, teknolojik altyapıyı, politika ve prosedürleri sıralamaktadır.

Yapısal sermayenin tıpkı diğer örgüt tiplerinde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de önemli bir yere sahip olduğu ileri sürülebilir. Özellikle bilgiye dayalı örgütler için en önemli entelektüel sermaye bileşeni yapısal sermayedir. Çünkü bilgiye dayalı örgütlerin hedeflerine ulaşması için yapısal sermaye bir kaldıraç etkisi yaratmaktadır (Edvinsson ve Sullivan, 1996). Yapısal sermaye okullara paydaşlarını destekleyen ve cesaretlendiren bir örgütsel kültür, örgütsel itibar, güçlü paydaş ilişkileri ve etkin bir okul yönetimi sağlamaktadır (Köybaşı, 2018).

İlişkisel sermaye. İlişkisel sermaye kavramı başlangıçta çeşitli araştırmacılar tarafından (Edvinsson ve Malone, 1997; Roos ve ark., 1998) yapısal sermayenin bir alt bileşeni olarak incelenmiş ve zamanla ayrı bir bileşen olarak ele alınmaya başlanmıştır. Stewart (1997, s.83) ilişkisel sermaye kavramını müşteri sermayesi şeklinde isimlendirmekte ve bir örgütün iş yaptığı müşterileri ile kurduğu ilişkiler şeklinde tanımlamaktadır. Ancak Bontis vd. (2000) müşteri sermayesi yerine ilişkisel sermaye ifadesini tercih etmişler ve kavrama bir örgütün yalnızca müşterilerini değil ilişki içerisinde olabilecekleri tüm paydaşları dâhil etmişlerdir. Dolayısıyla ilişkisel sermaye bir örgütün diğer örgütler, kurumlar, insanlar ve devletle olan ilişkilerini kapsayan bir bileşen olarak tanımlanabilir (Mouritsen, 2003).

İlişkisel sermayenin en temel özelliği olarak örgüte değer katma potansiyeline sahip (Ertaş ve Coşkun, 2005) tüm dış paydaşlar ile ilgili bir kavram olması gösterilebilir (Tseng ve Goo, 2005). Örgütler açısından kendisini en belirgin biçimde ortaya koyan bileşenin de ilişkisel sermaye olduğu ileri sürülebilir (Yörük ve Erdem, 2008). İlişkisel sermayesi açısından bakıldığında örgüt dışındaki yapılarla kurulan ilişkilerden temel beklenti ilişki kurulan aktörlerin ve bu ilişkilerin örgüte bir katma değer sunmasıdır (Ölçer ve Şanal, 2007). Dolayısıyla rastlantısal biçimde gerçekleşmiş, tek seferlik ve belirli bir plan dâhilinde kurulmayan bağlantıları ilişkisel sermayenin içerisinde değerlendirmek doğru değildir (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013). İlişkisel sermaye bağlamında ele alınan örgütler ister kâr amacı güden örgütler isterse de tam aksi örgütler olsun ilişki kurdukları paydaşlarının ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Kandemir, 2008, s.24). İlişkisel sermayenin bir diğer özelliği olarak ise ilişkisel sermayenin, entelektüel sermayenin

diğer bileşenlerine kıyasla örgüt içerisinde oluşturulmasının ve denetlenmesinin çok daha zor olması ileri sürülebilir (Görmüş, 2009).

İlişkisel sermayenin temel özelliklerinin yanında içerdiği unsurları ortaya koyabilmek için öncelikle kavramın temelinde nelerin yattığını belirlemek gerektiği düşünülebilir. İlişkisel sermaye daha önce de vurgulandığı gibi örgüt ve içerisinde bulunduğu çevre ile belirli bir plan dâhilinde yürütülen ilişkileri kapsamaktadır (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013). Örgütler açısından bilgi edinmenin önemli yollarından biri de çevreleridir. Dolayısıyla ilişkisel sermayenin temelinde örgütün çevresiyle kurduğu ilişkilerde gömülü olan bilgilerin bulunduğunu söylemek mümkündür (Bontis, 1998). Bu temeller üzerinde Guthrie (2001) ilişkisel sermayenin unsurlarını markalar, müşteriler, yapılan anlaşmalar, sözleşmeler, örgütün itibarı ve sundukları hizmeti dağıtım becerileri şeklinde sıralamaktadır. İlişkisel sermayenin unsurları arasında bulunan örgütün itibarı tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de önemli bir yere sahiptir. Okulun geçmiş başarıları yoluyla oluşan bu itibar öğrenci ve velilerin okulu seçmesine bir gerekçe sağlayarak okulun geçmiş başarılarının devamına ve dolayısıyla da okulda bir değer yaratılmasına olanak sunacaktır (Karakuş, 2008). Dolayısıyla okullar gibi hizmet sektöründe faaliyet gösteren örgütler açısından ilişkisel sermayenin en önemli unsurlarından biri olarak örgütsel itibar ön plana çıkmaktadır (Bontis ve ark., 2000). Çünkü okulun örgütsel değeri ile itibarı arasında da doğrudan bir ilişkinin bulunduğu ileri sürülebilir (Başar, Şahin ve Akan, 2014). Ayrıca işletmeler açısından itibara yönelik müşteri tercihleri doğrudan işletmenin etkililiğini gösterirken; okullarda veliler her zaman çocuklarını istedikleri okullara gönderemezler (Kelly, 2004). Bu durum Kelly (2004) açısından eleştirilmesi gereken bir nokta olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak unutulmalıdır ki örgütsel itibar tek başına bir örgütün ilişkisel sermayesinin göstergesi de olamaz (Petty ve Guthrie, 2000).

Eğitim örgütleri, işletmeler gibi üretimleri yoluyla kâr elde etmek gibi bir amaçla kurulmadığı için ilişki içerisinde oldukları paydaşlarını örgütün müşterileri olarak göremezler (Karakuş, 2013). Eğitim örgütleri ilişki kurdukları kişilere herhangi bir ürün satmazlar. Bu nedenle kavramın daha kapsayıcı olabilmesi için okullar söz konusu olduğunda müşteri sermayesi ifadesi yerini ilişkisel sermaye ifadesine bırakmıştır (Sarıçan, 2018). Ancak tüm örgütler açısından ilişkisel sermayenin ortak

bir noktası olarak okullarda da ilişki sermayenin bir değer yaratan ilişkiler neticesinde doğduğunu iddia etmek mümkündür (Kelly, 2004).

İlişki sermaye açısından örgütün kâr elde etmek ya da hizmet sunmak bakımından farklılaşan hedeflerinin, ilişki içinde oldukları yapıları da belirli oranda değiştirdiği düşünülebilir. Kelly'e göre (2004) de okulun "müşterileri" öğrenciler, aileler ve okulun içerisinde yaşadığı komünitedir. Aynı zamanda bu paydaşlara bölgesel olarak eğitimi düzenleyen otoriteler, dış denetim organları, öğretmen sendikaları ve mezunlar da eklenebilir. Bu örgütlerin yanında başta üniversiteler olmak üzere (Kelly, 2004) bir üst eğitim kurumu ile de ilişkiler kurulmalıdır (Miliband, 2002, Akt., Kelly, 2004). Sonuç olarak her bir okul kendisinden bir sonraki eğitim kademesine kaynak sağlayan bir konumda bulunmaktadır. Okulların bir üst eğitim kurumu ile kuracakları ilişki okulun amaçları ile yerel ve ulusal düzeydeki eğitimin amaçları arasındaki bağlantının kurulmasını ve güçlenmesini de sağlayacaktır (O'Neill, 2005).

Okulların ilişki içerisinde olduğu aktörler arasında en önemli olanlardan birinin öğrencilerin aileleri olduğu ileri sürülebilir. Çünkü veliler öğrenciler üzerinde en etkili olan aktörlerin başında gelmektedirler (Çobanoğlu, 2013). James Coleman'ın öğrenci başarısı üzerine yaptığı çeşitli araştırmalarda ortaya çıkan ortak bulgular, öğrenci başarısı üzerindeki aile etkisinin, okuldaki değişkenlerin toplam etkisinden çok daha fazla olduğunu ortaya koymaktadır (Chomsky, 2007). Diğer yandan ailelerin okullara sunabilecekleri olası destekler de okulun ilişki sermayesinin gelişimi için oldukça kritik bir unsurdur (Cheng, 2015). Eğitim örgütlerinde aileler ile ilişki kurulurken okulda farklı eğitim düzeylerine ve çeşitli kültürel kimliklere sahip velilerin bulunabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Her bir ailenin farklılıklarının yanında zayıf ve güçlü yönlerinin bulunabileceği de unutulmamalıdır. İlişki sermaye bağlamında yapılması gereken, okul ile aile arasında basit düzeyde bir ilişki kurmak değil; bu ilişkinin okulun etkililiğine yansımaları sağlamaktır (Broussard, 2003).

Bir okulda etkili bir ilişki sermaye kendisini öğrenci ve velilerde okula ilişkin memnuniyet, bağlılık ve özel veya kamu kuruluşları tarafından yapılan maddi manevi desteklerle ile göstermektedir (Köybaşı, 2018). Bu etkileri ortaya çıkarabilmek adına ilişki sermayenin üç ayrı unsur altında etkin biçimde uygulanıyor ve yönetiliyor olması gerekmektedir. Bu boyutlar öğrenciler arası

ilişkiler, öğrenciler ve öğretmenler arası ilişkiler ve öğretim aktörleri ile paydaşlar arasındaki ilişkiler şeklinde sıralanabilir (Iacoviello, Bruno ve Cappiello, 2019). Ayrıca ders dışında okulda geçirilen zaman değişkeni de entelektüel sermayenin tüm bileşenlerinde olduğu gibi ilişkisel sermaye üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin okulda ders dışında geçirdikleri zaman kendilerine okul çevresi ile ilişki kurmaları için bir fırsat yaratacaktır (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013). Diğer yandan Stewart'ın (1997) işletmeler bağlamında ilişkisel sermayenin güçlendirilmesine yönelik belirlediği kurallar Köybaşı (2018) tarafından okullara uyarlanmıştır:

1. Okullar yenilikçi ürün ve süreçlerin gelişimi için velilerle ve okulun dış paydaşları ile çeşitli ilişkiler kurmalı, paydaşlarının katılımını teşvik etmelidir.
2. Kurulan ilişkilerde her bir aktör ayrı bir birey olarak ele alınmalıdır. Herkesin farklılıklarının, güçlü ve zayıf yönlerinin olabileceği kabul edilmelidir.
3. Gizlilik gerektirecek konular dışında okulda gerçekleştirilen tüm faaliyet ve bilgiler okulların paydaşları ile paylaşılmalıdır. Bu sayede paydaşlara bir değerlendirme yapma şansı sunulmuş olacak ve gelecekteki faaliyetlere katılmalarını sağlayacak ve okulun sorumluluklarını paylaşmaları yönünde onları cesaretlendirecektir.
4. İlişki kurulacak paydaşların ne tür sorumlulukları almaya hazır oldukları, beklentilerinin neler olduğu ve faaliyetlere katılımlarında nasıl yönlendirileceklerine ilişkin oluşturulan analizler çerçevesinde bir plan hazırlanmalıdır.
5. Paydaşların gözünde okulun itibarını arttıracak çalışmalara ağırlık verilmelidir. Tüm paydaşlara okul tarafından kendilerinin beklenti, fikir ve emeklerine değer verdiği duygusu hissettirilmelidir.

Güçlü bir ilişkisel sermayeye sahip bir örgütün ister kâr amacıyla kurulmuş olsunlar ister eğitim örgütleri olsun örgüte büyük kazanımlar sağlayacağı ileri sürülebilir. Öncelikle güçlü bir ilişkisel sermayeye sahip bir örgütün hedeflerine çok daha kolay ulaşacağını iddia etmek mümkündür. Kurulan her bir ilişki beraberinde yeni ilişkiler ağını getireceğinden ilişkisel sermayenin güçlendirilmesi de zamanla

daha da kolaylaşacaktır. Ayrıca kurulacak bu ilişkiler etkili okul araştırmalarının da temel önerilerinden biri olan okul ile aile arasında bağın güçlenmesini sağlayacaktır (Rowe, Hill, Holmes-Smith, 1994). Bu avantajlarının yanında kurulan ilişkiler örgütün örgütsel düzeyde öğrenme becerileri ve bilgi akışı açısından da önemli bir avantaj sağlayacaktır (Tsai, 2001). Dolayısıyla ilişkisel sermaye bir bütün olarak entelektüel sermayenin başarılı biçimde kullanılması ve örgütün geleceğe ilişkin planları yönlendirebilmesi için bir kapı aralamaktadır (Karacan, 2007). Ayrıca Sakur (2017) örgütler açısından en önemli entelektüel sermaye bileşeninin ilişkisel sermaye olduğunu dile getirmektedir. Ancak araştırmacının bu söylemini finansal örgütler için ileri sürdüğünü göz önünde bulundurmak ve eğitim örgütleri için bu iddia üzerine değerlendirme yapmak gerektiği de öne sürülebilir.

İlişkisel sermayenin yalnızca eğitim kurumları bağlamındaki önemine değinmek gerekirse öncelikle veliler ile kurulan sağlıklı ilişkilerin veli ile okul arasında bir güven ilişkisi yarattığından ve bu ilişkinin de öğrenci performansı üzerindeki etkisinden söz etmek mümkündür. Yüzgeç'e göre (2008) veliler ile kurulan ilişkiler yoluyla aileler okul kültürünün bir parçası haline getirilmekte, böylece okulun aktif özneleri olarak hareket etmeleri sağlanarak okulların öğrenen örgütler haline gelmesinde bir birliktelik kurulmuş olmaktadır (Akt., Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Dolayısıyla okullarda öğrenci, öğretmen ve veliler arasındaki güçlü ve sağlıklı ilişkiler eğitimin de niteliğini yükselterek okulda bir değer yaratmakta ve okulun etkililiğini arttırmaktadır (Köybaşı, 2018).

Bileşenler arası ilişkiler. Entelektüel sermaye her ne kadar üç ayrı bileşenden oluşan bir yapı olsa da bu bileşenlerin ayrı ayrı yarattığı değerlerden ibaret olmaktan çok aralarındaki ilişkiler neticesinde oluşan bir bütünü ifade etmektedir (Arıkboğa, 2003, s.85). Dolayısıyla her bir bileşenin diğerleri ile aralarında belirli ilişkiler olduğu ileri sürülebilir. Sağır ve Gönüölmez'in (2019) entelektüel sermaye bileşenlerinin işletme performansına etkisi hakkında yaptıkları araştırmanın bulgularına göre örgütlerde insan sermayesi, örgütün yapısal sermayesi üzerinde de anlamlı bir etkiye sahiptir. Benzer biçimde Mura ve Longo (2013) tarafından yapılan bir başka araştırmada da insan sermayesinin hem yapısal sermaye hem de ilişkisel sermaye üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla insan sermayesi ile yapısal sermaye arasındaki ilişki düşünülüğünde örgütlerde insan sermayesinin yapısal sermayeye dönüştürülmesi (Şerbetçi, 2003)

ve aktarılması (Emrem, 2004) gerektiği ileri sürülebilir. Benzer bir durumun eğitim örgütleri için de geçerli olduğunu ve okullarda da insan sermayesini oluşturan unsurların okulun yapısal sermayesine dönüştürülmesinin eğitimin niteliğini arttıracakını dile getirmek mümkündür (Köybaşı, 2018). İnsan sermayesinin entelektüel sermaye bileşenleri arasındaki en önemli unsur olduğunu ileri süren Longo ve Mura (2011) bu iddialarının gerekçesi olarak da insan sermayesinin örgütlerde hem yapısal sermayenin hem de ilişkisel sermayenin yaratılmasına sunduğu katkıyı ön plana çıkarmaktadırlar. Leal vd., (2013) de örgütlerde insan sermayesinin örgütün yapısal sermayesini ve ilişkisel sermayesini arttırdığını saptamışlardır.

İnsan sermayesinin yapısal sermaye üzerindeki etkilerine benzer biçimde yapısal sermaye de örgütteki insan sermayesinin gelişimini sağlayan temel unsurlardan biridir. Ayrıca en üst düzey bilgi ve yeteneklere sahip insanlar dahi potansiyellerini sergileyebilmeleri için bir örgütsel yapıya ihtiyaç duymaktadırlar (Görmüş, 2009). Dolayısıyla bir örgütün yapısal sermayesi ne denli güçlü ise çalışanların yeteneklerini sergileme olanakları da o derecede fazla olacaktır. Dolayısıyla bir yönüyle yapısal sermayeyi insan sermayesinin etkin kullanımı sağlayan bir araç olarak da değerlendirmek mümkündür (Kanıbir, 2004). Ayrıca yapısal sermaye bir örgütte kullanılan bilginin de yalnızca bireysel olarak çalışanlarda gizli kalmasının önüne geçerek, bireylerin bilgi ve yeteneklerini örgütün geneline açmaktadır (Görmüş, 2009). Dolayısıyla yapısal sermaye, insan sermayesinin örgüt için kullanımını sağlayan bir bileşen görevi görür (Elitaş ve Demirel, 2008, s.119).

Yapısal sermaye insan sermayesinin kullanım alanlarını genişlettiği gibi aynı zamanda insan sermayesinin potansiyelini ortaya çıkarmasına da yardımcı olmaktadır. Böylelikle yapısal sermayenin örgütlerde insan sermayesini işe koştur ve onu destekleyen unsur olduğunu dile getirmek de mümkündür. (Edvinsson ve Sullivan, 1996). Yapısal sermayenin eksik bırakıldığı örgütlerde, örgütlerin hedefleri doğrultusunda kullanılacak olan bilgi ve yetenekler durağan ve örtük biçimde yalnızca çalışanlara ait olarak kalacaktır (Arıkboğa, 2003, s.95). Dolayısıyla bir örgütün insan sermayesi çok üst düzeyde olsa dahi güçlü bir yapısal sermaye ile desteklenmediği müddetçe örgütün hedeflerine ulaşmasının zorlaşacağını ileri sürmek mümkündür (Jacobsen ve Hofman-Bang, 2005).

İnsan sermayesi ile ilişkisel sermaye arasındaki ilişkilere benzer biçimde entelektüel sermayenin bir diğer unsuru olan ilişkisel sermayenin de her iki bileşen üzerinde bir etkisinin olduğu düşünülebilir. Örgüt içerisindeki çalışanların bilgi ve becerilerinin artışında çalışanların ve örgütün içerisinde yer aldığı çevrenin, çevreye ait kaynakların ve kurdukları kişisel bağlantıların önemi göz önünde bulundurulduğunda ilişkisel sermayenin bu noktada devreye girdiğini dile getirilebilir (Şamiloğlu, 2002, s.86). Dolayısıyla yapısal sermaye ve insan sermayesi örgüt içi unsurlar ile ilgiliyen ilişkisel sermaye örgütün dış çevresine odaklanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Arıkboğa, 2003, s.99). Ayrıca ilişkisel sermaye de tıpkı yapısal sermayeye benzer biçimde örgütün doğrudan sahip olduğu bir unsur olmadığından ilişkisel sermayenin de yapısal sermayeye aktarılması gerekmektedir (Baş, Mısırdalı-Yangil ve Aygün, 2014). Dolayısıyla ilişkisel sermaye, örgüt tipine bakılmaksızın yapısal sermaye üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bontis ve ark., 2000). Ayrıca ilişkisel sermayenin bir örgütün performansı açısından insan sermayesi ve yapısal sermayeye kıyasla daha ön planda bir bileşen olduğunu ileri sürmek de mümkündür (Verma ve Dhar, 2016).

Entelektüel Sermayenin Yönetimi

Entelektüel sermaye yönetimi, kâr amacı güden örgütler söz konusu olduğunda müşterilerin yaşadıkları problemlere yaratıcı çözümler olarak örgütteki entelektüel sermayenin değerini arttırmaya yönelik faaliyetler ile (Suddaby ve Greenwood, 2001) sunulan profesyonel hizmetler yoluyla kâr elde etmek amacıyla entelektüel sermayenin verimli kullanımını sağlamaktır (Chang ve Birkett, 2004). Çeşitli örgütler açısından daha kapsayıcı bir tanım ile entelektüel sermaye yönetiminin, entelektüel sermayenin bileşenlerini etkin biçimde kullanıma açarak örgütün maddi olmayan varlıkları yoluyla örgüt için değer yaratmaya yönelik çalışmalar olduğunu ileri sürmek mümkündür (Şamiloğlu, 2002, s.101). Ayrıca entelektüel sermayenin yönetilmesi örgütü belirlediği hedeflere ulaştıracak kilit bilgilerin üretilmesi, gerektiğinde kullanılmak üzere planlı bir biçimde organize edilerek muhafaza edilmesi ve işe koşulması uygulamalarını kapsamaktadır (Ölçer ve Şanal, 2007).

Bir örgütteki entelektüel sermaye birikimini yönetmenin temel amacı örgütte entelektüel sermayeyi oluşturan unsurların neler olduğunu belirlemek, eğer mevcut değilse bu unsurları oluşturmak ve örgütün hedefleri doğrultusunda kullanımını

sağlamaktır (Karacan, 2004). Entelektüel sermaye yönetimi örgütteki insan sermayesini geliştirmenin yanında (Özkara, 2008, s.53) yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye yoluyla oluşturulmuş entelektüel varlıkların gelişimi, izlenmesi ve ölçülmesini kapsamaktadır (Nickerson ve Silverman, 1997). Roos vd. (1997) ile Marr vd. (2003)'ne göre ise entelektüel sermaye yönetiminin kapsamı şu şekilde sıralanabilir:

- Örgütün performansı üzerinde etkili olabilecek entelektüel sermaye unsurlarını belirlemek,
- Entelektüel sermayenin örgütte değer yaratma kapasitesine sahip süreçlerini görselleştirmek,
- Entelektüel sermayenin örgütün performansı üzerindeki etkisini ölçmek ve
- Entelektüel sermaye unsurlarını geliştirmek için bilgi yönetiminin verilerini kullanmak.

Entelektüel sermaye yönetiminin özelliklerine değinmek gerektiğinde ilk aktarılabilecek özelliğin entelektüel sermaye yönetiminin büyük oranda örgütün yöneticilerine ait bir sorumluluk olduğu dile getirilebilir (Zor ve Cengiz, 2013). Örgüt yönetiminin sorumluluğunda olan entelektüel sermaye örgüte ilişkin yapılacak bir entelektüel sermaye analizinin sonuçlarına göre bilgiyi üretmeye ve/ya bilgiyi örgütün çıkarları doğrultusunda kullanmaya yönelik faaliyetlere odaklanabilir (Kelly, 2004). Bilgiyi üretmeye yönelik entelektüel sermaye yönetiminde ise örgüt içerisinde açık ve/ya gizli biçimde bulunan bilgilerin bir araya getirilmesi, aralarında bir bağlantısallığın inşa edilmesi ve bilgi sahibi aktörler arasında bir paylaşım ortamının sağlanması gerekmektedir (Nahapiet ve Ghoshal, 1998). Dolayısıyla entelektüel sermaye yönetimi örgütteki entelektüel sermaye varlıklarının yenilenmesine ve bu varlıkların taşıdığı potansiyelin en üst düzeyde işe koşulmasına odaklanmaktadır (Wiig, 1997). Entelektüel sermayenin yönetimi sürecinde de hemen her yönetim süreci için geçerli olduğu gibi birtakım sorunlarla karşılaşmak muhtemeldir. Bu sorunları aşmak ve süreci kolaylaştırmak mümkün görünse de entelektüel sermaye yönetim sürecinin kontrolü oldukça güçtür. Güçlü bir ilişkiler ağının yanında kolektif çalışma becerileri gerektirmektedir (Edvinsson, 1997).

Yukarıda da aktarıldığı gibi entelektüel sermaye yönetimi örgüt yönetiminin önemli sorumluluk alanlarından biri olarak ön plana çıkmaktadır (Roos ve Roos, 1997). Bu gerçeğe rağmen örgütlerde entelektüel sermayenin yönetimini ele alan teoriler açısından önemli boşluklar bulunsa da (Bradley, 1997) entelektüel sermayenin etkin yönetimi giderek daha fazla önem kazanmaktadır (Karakuş, 2008). Örgüt yöneticileri açısından entelektüel sermayenin yönetimi sürecinde ilk kritik adım örgütte maddi olmayan unsurlardan oluşan entelektüel sermaye varlıklarının farkına varmaları olacaktır. Bir örgütün kalıcılığının sağlanması için def entelektüel sermaye yönetimi oldukça önemli görünmektedir (Emrem, 2004). Bu varlıkların bir kez farkına varıldıktan sonra ise entelektüel sermaye varlıklarının örgütte açık ve kullanılabilir hale getirilmesi, yeniden üretilebilir olması ve örgütün hedefleri doğrultusunda işe koşulması gerekmektedir (Eren-Gümüştekin, 2004).

Entelektüel sermayenin yönetimine vurgu yapan tüm örgütler entelektüel sermayeye, örgütün sahip olduğu potansiyel gücü yine örgütün geleceği için kullanabilmek şeklinde bakmaktadırlar (Wiig, 1997). Eğitim örgütlerinin taşıdığı potansiyeli kullanıma açmanın yollarından birinin öğretmenlerin mesleki yeterlik seviyeleri olduğu düşünülürse eğitim yöneticilerinin de öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlayabilmeleri için öğretmenlere olanaklar sağlaması gerektiği ileri sürülebilir (Veziroğlu-Çelik, 2014). Okul yönetimi tarafından öğretmenlere sunulacak bu destek, entelektüel sermaye yönetiminin bir örneği olarak ele alınabilir. Sonuç itibarıyla tüm örgütler açısında mevcut performans yönetimi uygulamaları da artık sıklıkla entelektüel sermaye yönetimini adres göstermektedir (Kaplan ve Norton, 1996). Dolayısıyla özellikle insan unsurunun ön plana çıktığı örgütler başta olmak üzere tüm örgütsel yönetim süreci içerisinde entelektüel sermaye yönetiminin büyük önem taşıdığını dile getirmek mümkündür (Karakuş, 2008).

Entelektüel sermaye yönetiminin önemini kavrayabilmek için etkin bir entelektüel sermaye yönetiminin örgüt açısından ne tür işlemlere sahip olduğu ortaya koyulabilir. Öncelikle güçlü bir entelektüel sermaye yönetimine sahip örgütlerin örgütsel yeniliklere daha açık hale geldiğini ileri sürmek mümkündür (Örnek ve Ayas, 2015). Ayrıca Brennan ve Connell'in (2000) yaptıkları araştırmaya göre de entelektüel sermaye yönetimi örgütlerin uzun vadedeki başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Entelektüel sermayenin bir örgüte sağladığı tüm faydaları Edvinsson (1997) şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenmeye ilişkin faaliyetlerde parabolik bir artış,
- Teorileri eyleme dönüştürme sürecinin hızlanması,
- Örgüt içi yatırımların maliyetlerinde azalma veya bu maliyetleri örgütsel sermayenin unsurları haline getirme,
- Sürekli gelişen etkileşim faaliyetleri yoluyla daha fazla örgüt içi katma değer üretimi,
- Yeni bağlantılar ve artan ilişkiler yoluyla örgüt için yeni değerler yaratma.

Entelektüel sermaye yönetiminin unsurları. Örnek ve Ayas'ın (2015) da belirttiği gibi entelektüel sermayenin örgütteki işlevlerinin görünür hale gelmesi yalnızca entelektüel sermaye yönetimine ilişkin bir sürecin varlığına değil aynı zamanda bu yönetim sürecinin etkili biçimde kullanılıyor olmasına bağlıdır. Entelektüel sermaye yönetimi kavramının ilk ortaya çıktığı yıllarda örgütlerin odaklandığı iki ayrı perspektifin varlığı dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki örgüt içerisinde bir değer yaratmaya odaklı yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre örgütler yönetim süreçlerine ilişkin enerjilerini örgütün insan kaynaklarının gelişimine; bir diğer ifadeyle insan sermayesine yönlendirmektedirler. İnsanların örgüt içerisinde nasıl organize edileceği, yönlendirileceği, yeni bilgilerin nasıl yaratılacağı ve firmaya hangi yollarla yeni değerlerin kazandırılacağı entelektüel sermaye yönetim sürecinde sorulan sorular arasındadır. İkinci perspektif ise örgüt içerisinde bir değer veya kâr sağlamaya yönelik anlayıştır. Daha çok kâr amacı güden örgütlerin kullandığı bu anlayış ise entelektüel sermaye yönetimini örgütün fikri mülkiyetlerine ve bu mülkiyetleri kâr sağlayabilecek ticari metalara dönüştürmeye odaklanmaktadır (Edvinsson ve Sullivan, 1996).

Zamanla entelektüel sermaye yönetiminin gelişmesiyle birlikte bu yönetim sürecinde dikkate alınması gereken çeşitli unsurların varlığına ilişkin bilgilerden de söz edilebilir. Örgütün bütünsel yönetimi ile entelektüel sermaye yönetimi arasındaki ilişki açısından ilk dikkate alınması gereken, bir örgüte zenginlik katacak tek kaynağın entelektüel varlıklar olmadığının kabul edilmesidir. Ancak elbette örgütün rekabet gücünün artması, bir yönetim felsefesinin belirlenip çalışanlar açısından benimsenmesi ve örgütte bilgiye dayalı değerlerin oluşturulabilmesi entelektüel sermaye yönetimini gerekli kılmaktadır (Bontis, 1998). Entelektüel sermayenin

yönetiminde örgüt çalışanlarının bilgilerinden, örgüte ilişkin tüm süreçlerden ve hem iç hem de dış paydaşlarla kurulan ilişkilerden faydalanmak gerekmektedir (Sullivan, 1998). Çünkü entelektüel sermaye yönetimi ancak entelektüel sermayenin tüm bileşenlerinin toplam etkileri yoluyla bir değer yaratabilmektedir (Şamiloğlu, 2002, s.101).

Entelektüel sermaye yönetiminde dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise bu yönetim sürecinin ortaya çıkarabileceği çeşitli olumsuzluklar ile ilgilidir. Örneğin Sveiby (2010) entelektüel sermaye yönetiminin örgüt içerisinde süreçler ve çalışanlar üzerinde bir baskı unsuru olarak kullanılarak örgütü kontrol etme mekanizması haline dönüştürülmemesi gerektiğini aktarmaktadır. Ayrıca aynı araştırmacıya göre entelektüel sermaye yönetiminin örgütün reklamını yapabilmek amacıyla yalnızca bir halkla ilişkiler süreci olarak kullanılması da beklenen entelektüel kazanımların ortaya çıkmasını engelleyecektir. Gowthorpe (2009) ise entelektüel sermaye ile performans arasında bulunan yoğun ilişkiden dolayı oluşabilecek örgütsel zorbalığa dikkat çekmektedir. Araştırmacıya göre entelektüel sermaye yönetiminde yürütülecek olan performans ölçümlerinin çalışanlar üzerinde bir baskı unsuru haline getirilmesi de örgüte zarar verecektir.

Entelektüel sermayeye ilişkin ilginin kayda değer bir bölümünün entelektüel sermayenin etkin yönetimine vurgu yaptığı ileri sürülebilir. Nitekim farklı birçok araştırmacı tarafından (Bontis, 1998; Latas ve Walasek, 2016; Nahapiet ve Ghoshal, 1998; Stewart, 1997) örgütlerde etkin bir entelektüel sermaye yönetiminin çeşitli ilkelerini belirlemeye yönelik yapılmış çalışmalar göze çarpmaktadır. Son yıllarda entelektüel sermaye birikimlerini yönetmeye önem veren örgütler bu hedeflerini gerçekleştirmek için çalışanlarının örgüt amaçlarına uygun bilgilerini arttırmaya, yeteneklerini geliştirmeye, farklı örgütsel yapıları ve yeni yönetim anlayışlarını denemeye, hizmet verilen sektördeki yenilikleri araştırmaya ve yine örgütün amaçlarına uygun yenilikler için ortam hazırlamaya odaklanmaktadır (Edvinsson ve Sullivan, 1996).

Entelektüel sermaye yönetiminde, tüm entelektüel sermaye süreçlerinde olduğu gibi örgüt içinde gizli kalmış bilgiyi açığa çıkarmak ve paylaşımına açmak büyük bir önem taşımaktadır (Hong ve Kuo, 1999). Örgütlerde yer alan gizli bilgileri ortaya çıkarmanın yolları olarak "model alma, hikâyeleştirme, yüz yüze etkileşim, fotoğraflardan faydalanma, bilgileri yazılı ve görsel hale getirme" gibi

uygulamalardan yararlanılabilir (Göksel, Aydınlan ve Bingöl, 2010). Dolayısıyla bir örgütte başarılı bir entelektüel sermaye yönetiminden söz edilebilmesi için gerekli en önemli şartlardan birinin örgütte bilginin ve bilgi paylaşımının etkin bir şekilde yönetilmesi olduğu ileri sürülebilir (Harris, 2000; Nahapiet ve Ghoshal, 1998).

Daha önce de belirtildiği gibi farklı birçok araştırmacı örgütlerde etkin bir entelektüel sermaye yönetiminin ilkeleri üzerine çalışmışlardır. Aşağıda her bir araştırmacının ayrı ayrı belirlediği ilkeler kronolojik biçimde aktarılmaktadır.

Stewart (1997, s.182-183) başarılı bir entelektüel sermaye yönetimi için on temel ilke belirlemiştir:

1. Bir örgüt içerisinde taşıdığı entelektüel sermaye bileşenlerinin mülkiyetine sahip değildir. Örgütler bu mülkiyet haklarını çalışanlarıyla ve paydaşları ile paylaşmaktadırlar. Dolayısıyla entelektüel sermayenin yönetim sürecinde bu müşterek mülkiyet anlayışı örgüt tarafından benimsenmelidir.
2. Çalışanların bireysel bilgi ve yeteneklerinin örgütten ayrılmaları durumunda kendileriyle birlikte gideceği düşünüldüğünde örgüt içerisinde bilgi topluluklarının ve örgütsel öğrenmenin yaygınlaştırılması gerekmektedir.
3. Çalışanların örgütün hedefleri ile ilgisiz çeşitli bilgi ve yetenekleri de bulunabilir. Entelektüel sermaye yönetimi bu türlü bilgilerin örgütün entelektüel sermaye unsurları arasında olmadığını kabullenmelidir.
4. Örgütün üzerinde en fazla kontrol sahibi olduğu bileşen yapısal sermaye olmasına rağmen dış paydaşlar genellikle örgüt içi yapısal süreçlerle ilgisiz görünürler. Bu nedenle dış paydaşlarla ilişkiler kurularak paydaşlar örgütsel süreçlerin bir kısmına dâhil edilmelidirler.
5. Örgütün ihtiyaç duyduğu anda kullanabilmesi için entelektüel varlıkların mutlaka saklanması ve kolay ulaşılabilir olması gerekmektedir.
6. Örgütsel maliyetlerin büyük çoğunluğu örgütün maddi unsurları yerine maddi olmayan entelektüel unsurlarına yönlendirilmelidir.

7. Örgütte bilgi yönetimine ilişkin süreçler ele alınırken paydaşların beklentileri mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.
8. Hizmet verilen sektöre ilişkin sürekli bir analiz süreci yürütülmelidir.
9. Geçmişte enformasyon süreçleri örgütün yaptığı işi destekler bir niteliğe sahip olmasına rağmen günümüz ekonomisinde enformasyon artık bir nevi işin kendisi haline gelmiştir. Bu nedenle örgütün dikkati maddi unsurların akışında değil; enformasyonun akışı üzerine odaklanmalıdır.
10. Entelektüel sermayenin tüm bileşenleri arasında bir bağlantı olduğunun farkına varılmalı ve her bir bileşen bu anlayışla yönetilmelidir.

Bontis'e göre (1998) ise entelektüel sermayenin yönetiminde izlenmesi gereken adımlar şunlardır:

1. Her bir örgüt hizmet sunduğu sektöre uygun kriterler yoluyla entelektüel sermaye birikimini ölçmeli ve denetlemelidir.
2. Bilgi yönetimine ilişkin süreçlerde örgütün tüm çalışanlarına sorumluluk verilmelidir.
3. Örgütün entelektüel sermaye birikimine katkıda bulunacak tüm iç ve dış kaynaklar belirlenmelidir.
4. Örgüt yönetiminin içerisinde mutlaka örgütün entelektüel sermayesi ile görevli bir yönetici veya birim bulundurulmalıdır.
5. Örgütte kimlerin, ne biçimde ve hangi bileşen özelinde ne tür katkılar sunduğuna veya sunabileceğine ilişkin bir portföy oluşturulmalıdır.
6. Örgütün kullandığı bilgi sistemleri örgütün tüm çalışanlarına açık olmalıdır.
7. Çalışanların örgütün hedefleri doğrultusunda kendilerini geliştirebilecekler eğitimlere katılmaları yönetim tarafından teşvik edilmelidir.
8. Örgütün tüm paydaşlarının beklentileri, güçlü ve zayıf yönleri üzerine bir analiz yapılmalıdır.

9. Örgüt yıl boyunca entelektüel sermayeye ilişkin yaptığı çalışmalarını ve ölçümleri içeren bir rapor hazırlamalıdır.

Marr vd., (2003) entelektüel sermaye yönetiminin süreçlerini diğer araştırmacılara kıyasla performans kavramına vurgu yaparak şu şekilde sıralamaktadır:

1. Örgütsel performansı geliştirecek entelektüel unsurların neler olduğu belirlenmelidir.
2. Örgüt içerisinde entelektüel sermaye yoluyla değer yaratma süreçleri oluşturulmalıdır.
3. Bilgi yönetimine önem verilerek geliştirilmesi sağlanmalıdır.
4. Entelektüel sermaye faaliyetlerinin performansına ilişkin ölçümler yapılarak bu ölçümler rapor haline getirilip yayınlanmalıdır.

Günümüze en yakın dönemde Latas ve Walasek (2016) tarafından belirlenmiş entelektüel sermaye yönetimi ilkeleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Örgüt kültüründe eyleme ve bilgi kavramına odaklanan bir yapı geliştirilmeli, yenilikçi bir örgüt kültürü benimsenmelidir.
2. Örgüt içerisinde çalışanların kendilerine ilişkin farkındalıkları ve işe yönelik motivasyonları artırılmalıdır.
3. Örgütün çalışanları ve çevresi arasında kurulan sosyal bağlantıların yapısı analiz edilmeli ve örgütsel değişimi sağlayabilecek liderlerin kimler olabileceği belirlenmelidir.
4. Entelektüel varlıkların örgütün hedefleri doğrultusunda ne şekilde kullanılacağına ilişkin stratejik bir yol haritası belirlenmelidir.
5. Entelektüel varlıklar örgüt içerisinde korunmalı ve gerektiğinde kullanılacak biçimde hazır olmaları sağlanmalıdır.
6. Örgüt içerisinde entelektüel sermayenin varlığına dair geçmişteki en iyi örnekler sürekli olarak sergilenerek bir örnek oluşturulmalıdır.
7. Entelektüel sermayenin yönetimi sürecinde yaşanan sorunlar belirlenmeli ve analiz edilmelidir.

8. Örgütün sahip olduğu bilgiler kayıt altına alınmalı, paylaşılmalı ve örgütsel öğrenme süreçleri teşvik edilmelidir.
9. Örgütün mevcut entelektüel sermaye unsurlarının neler olduğuna ilişkin bir portföy oluşturulmalıdır.
10. Entelektüel sermayenin ne olduğu ve nasıl işlerlik kazandığına ilişkin çalışanların da bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.

Entelektüel sermaye bileşenlerinin yönetimi. Entelektüel sermaye yönetiminin farklı örgüt tiplerinde farklı biçimlerde yürütülmesi gerektiği düşünüldüğünde (Arıkboğa, 2003, s.141) eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye yönetiminin kâr amacı güden örgütlere kıyasla farklılaştığı ileri sürülebilir. Dahası Perena'ya göre (1999) kamu kurumlarında sıklıkla bilgi ile kurulan ilişkilerin daha yoğun olması, kâr elde etmeye dayalı bir baskı unsurunun bulunmaması ve hem örgüt içinde hem örgüt dışında insanlarla daha yoğun ilişki içerisinde olması nedeniyle entelektüel sermaye yönetiminin kamu kurumlarında çok daha hızlı gelişebileceği ileri sürülebilir (Akt., Ramirez-Corcoles, 2010). Bu durumun en önemli nedeni kamu örgütlerinde entelektüel yükümlülüklerin kâr amacı güden örgütlere kıyasla çok daha ön planda olmasıdır (Ramirez-Corcoles, 2010).

Eğitim yöneticileri okullarında aynı zamanda birer entelektüel sermaye yöneticisi olarak ön plana çıkmakla yükümlüdürler (Aytaç, 2014). Çünkü entelektüel sermaye yönetiminin hemen her örgütte olduğu gibi okullarda da örgütsel hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırıcı bir etkisi bulunmaktadır (Şahin, 2011). Entelektüel sermaye yönetimi sürecinde okul yöneticilerine düşen görevler kabaca entelektüel sermaye yoluyla ulaşılmak istenen amacı ve ilgili süreçleri belirlemek, bu süreçlerin okul içerisinde sürekliliğini sağlamaktır (Harrold, 2000). Bununla beraber okullarda merak unsurunun başrolü oynadığı bir örgütsel topluluğun inşa edilmesi de önemlidir (Sergiovanni, 1998). Karakuş ise (2008) okullarda etkili bir entelektüel sermaye yönetiminin öğretmenlerin yaratıcılık becerilerini geliştiren, fikirlerine değer veren ve demokratik süreçleri aktif hale getiren bir yönetim anlayışı ile sağlanacağını aktarmaktadır. Ayrıca entelektüel sermaye yönetimi konusunda okul yöneticilerine düşen görevler arasında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımlarını teşvik etmek, bu konuda yaşanabilecek olası engelleri kaldırarak öğretmenleri cesaretlendirmek, entelektüel sermayeye ilişkin faaliyetler hakkında düzenli

geribildirimlerde bulunmak, öğretmenlerin hata yapmaktan korkmayarak hatalarını gelişimleri için birer fırsat olarak görmelerini sağlamak ve içinde buldukları örgüt tarafından değer gördükleri hissiyatını oluşturmak da sayılabilir. Son olarak örgüt içi bilgi paylaşımının sağlanmasının da okullarda entelektüel sermayenin yönetimi açısından kritik bir uygulama olduğu ileri sürülebilir. Öğretmenler arasındaki bilgi paylaşımı da sıklıkla ders saatleri dışındaki zamanlarda gerçekleştiğinden öğretmenlerin okulda ders dışında geçirdikleri zamanın da okulun entelektüel sermayesine katkıda bulunacağı ileri sürülebilir (Rismark ve Solvberg, 2011).

Entelektüel sermayenin bütüncül yönetiminin, her bileşenine ilişkin etkili yönetim uygulamalarından geçtiği ileri sürülebilir. Bu nedenle insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye süreçlerinin ayrı ayrı etkili biçimde nasıl yönetileceğini ele almak gerekebilir. Başta insan sermayesi olmak üzere (Kanıbir, 2004) tüm bileşenler özelinde entelektüel sermayenin yönetiminde kritik nokta örgüt içerisinde gizli kalmış entelektüel unsurları görünür hale getirerek paylaşımını mümkün kılan bir altyapının yaratılmasıdır (Köybaşı, 2018). Özellikle gizli kalmış bilgilerin görünür hale getirilmesinde ve yeni bilgilerin üretilmesinde çalışanların öğrenme alışkanlıkları, edindikleri bilgileri eylem haline getirme biçimleri ve paylaşma oranları üzerinde analizler yapmak insan sermayesinin yönetimi açısından oldukça önemlidir (Bassi, 1997). Ayrıca bir örgütün insan sermayesi havuzunu geliştirmenin temelinde çalışanların eğitim faaliyetleri yer aldığından dolayı örgütün hedefleri doğrultusunda yeni bilgi ve yetenekler elde edebilecekleri eğitimlere katılmaları da örgüt yönetimi tarafından teşvik edilmelidir (Snell ve Dean, 1992). Mevcut çalışanların çeşitli eğitimler yoluyla bilgi ve becerilerini arttırmanın yanında insan sermayesi havuzunu geliştirmenin bir diğer yolu da örgüte örgüte dış kaynaklardan ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilere sahip çalışanları transfer etmektir. Örgüt içi ödül ve terfilerin dağıtımında da likayat unsurları çerçevesinde bir karar mekanizmasının yerleştirilmesi çalışanların iş barışını sağlayıp motivasyonlarını arttıracığından dolayı insan sermayesi yönetiminin kritik noktalarından biri olarak gösterilebilir (Youndt, 1998). Ayrıca örgüt içinde işe yönelik faaliyetler dışında yapılacak sosyal ve kültürel faaliyetlerin de çalışanların örgütsel streslerini ve devamsızlıklarını azaltan, örgütsel bağlılık ve mutluluklarını arttıran bir etkisi olacaktır (Aydemir, 2008, s.113).

İnsan sermayesi gibi önemi yadsınamaz bir kaynağın örgütün hedefleri doğrultusunda kullanılabilmesi için eğitim örgütlerinde de çalışanlar, potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için okul yönetimlerince cesaretlendirilmelidirler (Kelly, 2004). Bunun sağlanabilmesi için de yapılması gerekenlerin başında öğretmenlerin zayıf yönlerine odaklanmaktansa güçlü yönlerini ön plana çıkarmak ve okul içerisinde sağlıklı bir örgüt kültürünün yaratılması gelmektedir (Robbins ve Judge, 2012, s.535). Diğer yandan okullarda insan sermayesinin yönetimi açısından en stratejik noktalardan biri de öğretmen performansıdır (Milanowski, 2011). Çünkü hem insan sermayesinin hem de öğretmen performansının artırılmasında etkili olan bireysel kapasite (bilgi/beceri/yetenek/deneyim), motivasyon, örgütsel iklim gibi ortak kavramlar bulunmaktadır (Mayo, 2000).

İnsan sermayesi yönetiminin örgütlerde henüz çalışanların işe alımları sırasında başladığını ifade etmek mümkündür. Örgüt yöneticileri işe alımlar konusunda hassas davranmalı, olabildiğince fazla aday haberdar edilmeli, çeşitli ölçme yöntemlerinden bir arada yararlanılmalı ve yapılacak iş aday için cazip hale getirilmelidir (Youndt, 1998). Ancak elbette Türkiye Cumhuriyeti gibi merkezden atama yoluyla öğretmen işe alım süreçlerinin yürütüldüğü ülkelerde bu sorumluluk okul yöneticilerine değil merkez teşkilatına düşmektedir. Karakuş (2008)'a göre Türkiye Cumhuriyeti perspektifinde öğretmenlerin işe alım süreçlerindeki insan sermayesinin etkin yönetimi için öğretmenlerin gelirlerinde ek iyileştirmeler sağlanmalı ve öğretmenlik mesleği bir uzmanlık alanı olarak benimsenmelidir. İnsan sermayesinin temelinde diğer bileşenlerin aksine canlı bir organizma olan insan bulunduğundan örgütün yönetmesi gereken bu sermaye bileşenine doğrudan sahip olması mümkün değildir. Bir insan, sunduğu hizmet bağlamında işe alım yoluyla bir süre için kiralanabilir ancak hiçbir durum ve koşulda satın alınamaz (Edvinsson, 1997). Özellikle okullarda sık yaşanabilecek yüksek devir oranları zamanla insan sermayesinin yönetimi açısından problem oluşturmaktadır. Bu problemlerin önüne geçebilmek için okul yöneticileri kurumsal hafızayı güçlendirmelidirler. Okulun geçmişinden içinde bulunduğu güne değin öğretmenler ve yöneticiler tarafından sergilenmiş örnek uygulamalar, yapılan hatalar, karşılaşılan problemler ve çözüm yolları, kullanılan öğretim uygulamaları gibi bilgilerin yer aldığı bir veri tabanı hazırlanmalı ve kullanıma açık hale getirilmelidir (Van Horn, 2001).

Okullarda yapılan tüm faaliyetlerin gerektiğinde tekrar incelenebilmek üzere toplandığı bir veri tabanı okulun yapısal sermayesinin yönetiminde de oldukça önemli görünmektedir (Karakuş, 2008). Dolayısıyla insan sermayesinin etkin yönetiminin toplam entelektüel sermayeye sunacağı katkı kadar yapısal sermaye yönetiminin de katkı sunacağı ve önemsenmesi gerektiği düşünülebilir (Görmüş, 2009). Yapısal sermayenin yönetiminde en büyük rol örgütün liderine ve yönetim kadrosuna düşmektedir (Stewart, 1997, s.123) Yöneticiler okullarda yapısal sermayenin yönetiminde gizli kalmış bilgileri açık hale getirmeli ve bu bilgilerin kullanımı sağlamak üzere kayıt altına alarak düzenlemelidirler (Youndt, 1998). Ayrıca örgütte bilginin kullanımını ve paylaşımını arttırmak için öğrenmeye ilişkin uygulamaların desteklenmesi ve çalışanların arasındaki iletişim becerilerinin güçlendirilmesi gibi yollar da kullanılabilir (Karakuş, 2008). Toplantı salonlarının veya çalışanların bir araya gelebileceği ortamların fiziki donanımlarının yeterliliği bu noktada ön plana çıkmaktadır. Fiziki ortam da bir örgütte yapısal sermayenin artırılmasında yaratıcı ve üretici düşünmeyi teşvik edici bir role sahiptir. Böyle bir ortamın hazırlanmasını da yöneticilerin yapısal sermaye yönetimindeki sorumluluklarından biri olarak dile getirmek mümkündür (Edvinsson ve Sullivan, 1996).

İçerisinde hayat bulduğu çevrenin desteğini almak bir okulun hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırıcı bir etkidir. Bu nedenle okullarda ilişkisel sermayenin yönetimi bağlamında okul çevresi ile kurulan ilişkilerde paydaşların beklentilerinin ve ihtiyaçlarının neler olduğu belirlenmeli, eleştirileri göz önünde bulundurulmalı ve okula ilişkin faaliyetlerde işbirliği içerisinde çalışılmalıdır (Survilaite, Tamosiuniene ve Shatrevich, 2015). Ayrıca ilişkisel sermayenin önemli unsurlarından biri de örgütsel itibar olduğundan okulların yaptıkları faaliyetlerin ve başarılarının örgütsel itibarları üzerindeki etkisini de göz önünde bulundurması gerekmektedir (Karakuş, 2008). İlişkisel sermaye de tıpkı insan sermayesi gibi örgütte kalıcı bir etken değildir. Özellikle veliler gerekli gördükleri durumlarda tıpkı çalışanlar gibi okuldan ayrılarak bağlarını koparabilirler. Bu nedenle okulun itibarının yanında aynı zamanda ilişkisel sermayenin yapısal sermayeye de dönüştürülerek onun bir parçası olarak kalıcı hale getirilmesi ilişkisel sermayenin yönetiminde önemli etkenlerden biri olacaktır (Kerimov, 2011). Stewart'a göre (1997, s.172) ilişkisel sermayenin yönetiminde öne çıkan unsurlar şu şekilde sıralanabilir:

- Tüm paydaşları örgütte yaşanan yeniliklerde aktif birer özne haline getirmek,
- Paydaşların da tıpkı çalışanlar gibi çeşitli yetkilere sahip olmasını sağlamak,
- Paydaşları birer birey olarak değerlendirmek,
- Paydaşlar hakkında bilgi sahibi olmak ve örgütte yapılan işler hakkında onları bilgilendirmek.
- Paydaşlar için örgütü vazgeçilmesi zor bir hale getirmek.

Entelektüel Sermayenin Diğer Kavramlarla İlişkisi

Örgütlerin belirledikleri amaçlara ulaşması için pek çok farklı enstrüman kullandıkları ileri sürülebilir. Entelektüel sermaye de bu yolda kullanılan en güçlü bileşenlerden biri olarak ön plana çıkmaktadır (Ercan, Öztürk ve Demirgüneş, 2003, s.101). Ancak örgütlerin hedeflerini gerçekleştirebilmeleri yolunda kullandıkları kavramların da birbirleri ile ilişkili olduğu ve aralarında çeşitli bağlantıların kurulmasının yönetim sürecini kolaylaştıracağı düşünülebilir. Bu nedenle bu başlık altında entelektüel sermayenin bilgi, yenilikçilik, performans, örgüt kültürü ve rekabet gücü gibi temel kavramlarla arasındaki ilişkiler ele alınmıştır.

Entelektüel sermaye-bilgi ve bilgi yönetimi ilişkisi. Literatürde entelektüel sermaye ile bilgi kavramı arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok araştırma (Marr ve ark., 2003; Singh ve Rao, 2016; Zhou ve Fink, 2003) bulunmaktadır. Günümüzde bilginin artış hızı ve teknolojik ilerlemelerin maliyetlerinin de her geçen gün düşmesiyle birlikte bilgi ekonomisinin önemi her geçen gün artmaktadır (Pulic, 2004). Bilgi ekonomisinin öneminin artması örgütlerin bilgiyi bir sermaye ögesi olarak kullanmalarının da önünü açmaktadır (Alagöz ve Özpeynirci, 2007). Dolayısıyla günümüzde artık hem gelişmiş ekonomilerde hem de örgütlerde bilginin oldukça yoğun kullanıldığını ve bir rekabet avantajı sağladığını ileri sürmek mümkündür (Bernheim ve Chaui, 2003). Dolayısıyla günümüzde artık hemen her unsurun belirsiz hale geldiği bir ekonomide güven kaynağı olabilecek tek sermaye de bilgi olarak görülmektedir (Nonaka, 1999, s.30). Dolayısıyla bilgiye dayalı bir ekonominin yerleştiği dünyada örgütler de bilgiyi kullanma güçleri oranında varlıklarını sürdüreceklerdir (Taleghani, Shirsavar ve Gashti, 2011). Benzer bir durum

beklendik biçimde eğitim örgütlerini de etkilemiştir. Günümüzde okulların geleneksel yapıları değişmekte ve eğitim örgütleri de bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verecek ölçüde kendilerini yenilemektedirler. Esasen tarih boyunca her zaman önemli bir güç olarak yerini koruyan bilgi, günümüzde ekonomik düzlemin değişmesiyle başta eğitim örgütleri olmak üzere tüm örgütlerde artık bir sermaye unsuru olarak ele alınmalıdır (Güçlü ve Sotirofski, 2006).

Entelektüel sermaye kavramının yeterince anlaşılıp benimsenmesi için öncelikle bilgi kavramının anlaşılması ve bilginin edinilmesi, üretilmesi, saklanması ve paylaşılmasına ilişkin süreçlere karşı olumlu bir tutum benimsenmesi gerekmektedir (Edvinsson ve Sullivan, 1996). Bilgi kavramına ilişkin tüm bu süreçlerde yaşanan gelişmeler aynı zamanda entelektüel sermayeye olan ilginin artmasının da temel sebeplerinden biridir (Demirel ve Demir, 2011). Örneğin bir örgütün içerisinde bilgi gizli veya açık biçimde kendini gösterebilir. Entelektüel sermaye gizli kalmış bilgilerin de örgütün amaçları doğrultusunda açık ve kullanılabilir hale getirilmesine odaklanmaktadır (Allee, 1997, s.147). Ayrıca hem insan sermayesi (Argote ve ark., 2003) hem de yapısal sermaye bileşenleri örgüt içerisinde bilginin yönetimini de kolaylaştıran unsurlardır (Alavi ve Leidner, 2001). Dolayısıyla bilgi kavramı örgütte entelektüel sermayeyi daha sürdürülebilir hale getiren, geliştiren (Güngör ve Celep, 2016) ve yönetim faaliyetlerini geleneksel yaklaşımların sınırlarından kurtarıp entelektüel sermayenin yönetimde kullanımının önünü açan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Bontis, 1998).

Bilgi ve entelektüel sermaye arasındaki güçlü ilişkinin örgütlerde bilgi yönetimi ile entelektüel sermaye yönetimi arasında da olduğu düşünülebilir. Ekonomi, psikoloji, yönetim bilimi gibi farklı birçok disiplini temelinde barındıran bilgi yönetimi, bilginin verimli biçimde kullanılarak örgütün amaçlarına hizmet etmesi için işlevsel hale getirilme süreci olarak tanımlanabilir (Güçlü ve Sotirofski, 2006). Harrison ve Kessels ise (2004, s.39) bilgi yönetimini örgütün mevcut bilgilerini güncelleyen, bilgileri ihtiyaç duyulduğunda ulaşılabilir kılan ve bu bilgilerin örgüt içerisinde paylaşılmasını sağlayan süreçler olarak tanımlamaktadırlar. Bilgi yönetimi bilginin paylaşılabilir bir değer haline getirilmesini içerdiğinden entelektüel sermayenin gelişmesinin de anahtarı konumundadır (Hsu ve Sabherwal, 2012).

Bilgi yönetimi ile entelektüel sermaye yönetimi benzer kavramlar olsa da aralarında bir takım farklılıklar da bulunmaktadır (Vural, 2005, s.144). Bilgi yönetimi

kısa vadede örgüte operasyonel katkılar sunmayı ve entelektüel sermaye birikimini arttırmayı amaçlarken; entelektüel sermaye daha uzun vadede örgütün mevcut değerini arttırmaya yönelik bir kavramdır (Zhou ve Fink, 2003). Dolayısıyla bilgi yönetimi esasen entelektüel sermayeyi yönetmek için kullanılacak unsurlardan biridir (Petty ve Guthrie, 2000) ve entelektüel sermayeye kıyasla daha dar bir kapsamda hareket etmektedir (Edvinsson, 1997). Ancak aralarındaki tüm farklılıklara rağmen örgütlerde bilgi yönetimi ile entelektüel sermaye yönetimi birbirinden ayırıştırılamaz süreçler olarak ön plana çıkmaktadır (Wiig, 1997).

Entelektüel sermaye-yenilikçilik ilişkisi. Örgütlerde yenilikçilik bağlamında entelektüel sermayenin önemli bir rol oynadığı ileri sürülebilir (Ercan, Cavbin, Menteş ve Bayramov, 2018). Yenilikçilik kavramına ilişkin yapılan ilk tanımlamalardan biri 19 ve 20. yüzyıllarda yaşamış Avusturyalı ünlü ekonomist Joseph Alois Schumpeter tarafından yapılmıştır. Schumpeter'e göre (1934) yenilikçilik, yeni olan veya geliştirilmiş ürünlerin, yeni üretim tekniklerinin ve örgütsel süreçlerin tanıtımıdır. Ayrıca örgütlerin hizmet sunabileceği yeni pazar alanlarının keşfi ve örgüt girdilerindeki yeni faktörler de yenilikçilik kapsamında değerlendirilmelidir (Akt., Balzat, 2002). Yenilikçiliğe ilişkin modern tanımlar ise kavramı örgüt ile çevre arasındaki ilişkilerde yaşanan değişimler (Knight, 1967), yeni teknolojilerin ve işe yönelik yeni sistemlerin kullanımı (Porter, 1990) ve örgütün uygulama alanlarında, örgütsel süreçlerinde ya da dış ilişkilerinde yeni bir ürün, hizmet veya yöntem kullanımı (OECD, 2005) şeklinde tanımlamaktadır.

Entelektüel sermayenin bir örgüt için ifade ettiği anlamlardan biri de örgütün yenilikler yapabilme kapasitesidir (Sharabati, Jawad ve Bontis, 2010). Örgütün entelektüel sermaye birikimi, yenilikçi stratejilerin örgüt içerisinde oluşturulmasına da ön ayak olmaktadır (Yıldız ve Genç, 2019). Özellikle insan sermayesinin örgütün yenilikçi yaklaşımlarının kaynağı olduğunu ileri sürmek mümkündür (Bontis, 1998). Konyalıların (2020) havacılık sektöründe entelektüel sermaye ve yenilikçiliğin çalışan performansına etkisini incelediği araştırmasının bulgularına göre de ilişkisel sermaye ile örgütün tüm yenilikçilik davranışları arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Türk otomotiv sektöründe yaptıkları bir araştırmada Zerenler, Hasiloğlu ve Sezgin (2008) örgütün tüm entelektüel sermaye bileşenlerinin yenilikçilik performansı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Özellikle eğitim örgütleri gibi bilgiye dayalı örgütlerde örgütün amaçları doğrultusunda kullanılabilecek yenilikler insan sermayesi tarafından üretilmekte ve entelektüel varlıklar haline getirilmektedir (Edvinsson ve Sullivan, 1996). Özellikle üniversiteler ulusal çaptaki yenilikçi sistemlerin kritik kurumsal aktörleri olarak kabul edilmektedirler (Sanchez ve Elena, 2006). Her ne kadar teknolojik yeniliklerin, eğitimi farklı sosyo-ekonomik sınıflara taşınması ve geleneksel olarak eğitime erişimi olmayan ülkelerde eğitimin teknolojik yenilikler yoluyla yayılması üzerine henüz bir araştırma olmasa da; teknolojik yenilikler sayesinde yükseköğrenim de belirli bir sosyal sınıfın tekelinde olmaktan çıkmakta ve çevrimiçi platformlar yoluyla dünya çapında yaygınlaştırılmaktadır (Secundo ve ark., 2018). Dolayısıyla teknolojik yeniliklerle birlikte bilgiye ulaşma, üretme ve bilgiyi paylaşma kapasitesi de eğitim örgütleri açısından tarihte hiç olmadığı kadar çok arttığından dolayı özellikle teknolojik yenilikçilik bağlamında okulların entelektüel sermaye birikimlerinin bu durumdan olumlu biçimde etkilendikleri ileri sürülebilir (Kelly, 2004).

Entelektüel sermaye-rekabet gücü ilişkisi. Rekabet ve rekabet üstünlüğü kavramları arasında tanımları bakımından bir farklılık olduğu ileri sürülebilir. Türkkan'a göre (2001, s.11) rekabet, kaynakların sınırlı olduğu bir dünyada bu kaynakları elde etmek veya bir ödül kazanmak için, adil ve kuralları baştan belirlenmiş bir sistemin içerisinde birden fazla aktörün bir araya geldiği bir yarış şeklinde tanımlanabilir. Rekabet avantajı ise Okumuş'a göre (2002) bir örgütün ürünleri veya hizmetleri yoluyla aynı iş kolunda bulunan diğer örgütlere kıyasla elde ettiği üstünlüktür (Akt., Demirel ve Demir, 2011).

Günümüzde örgütlerin hem kendi içlerinde hem de hizmet sundukları sektörlerde oldukça ani ve hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu nedenle geleneksel rekabet yöntemleri örgütler açısından işlevini yitirmiş görünmektedirler. Bilgi çağı ve beraberinde bilgi ekonomisinin hâkim olduğu bir dünyada rekabet edebilmenin en güçlü enstrümanlarından biri de maddi olmayan varlıklardır (Demirel ve Demir, 2011). Geleneksel rekabet yöntemlerinin günümüzde yeterince işlevsel olmamasının sebebi endüstriyel ekonominin yarattığı rekabet düzleminin bugün yerini bilgi çağının yarattığı bir rekabet ortamının almış olmasıdır (Kaplan ve Norton, 2009, s.3). Dolayısıyla örgütler arasındaki üstünlüğü gösteren ölçütler günümüzde artık fiziki ekipman yoğunluğu veya maddi varlıklar değil entelektüel sermaye unsurları gibi maddi olmayan varlıklardan oluşmaktadır (Gürkan, Gökbulut ve Çolak,

2015). Ayrıca bir kez oluşturulan rekabet üstünlüğünün sürdürülebilir hale getirilmesi için de entelektüel sermaye oldukça önemli bir kaynak konumundadır (Roos ve Roos, 1997).

Bir örgüte rekabet üstünlüğü sağlayacak örgütsel davranışlar arasında örgütlerin bilgileri, bu bilgilerini nasıl kullandıkları ve yenilikler karşısındaki tutumları sayılabilir (Davenport ve Prusak, 1998, s.16). Her biri entelektüel sermaye ile ilgili bu kavramlar ve entelektüel sermaye birikimi de örgütün rekabetçi bir avantaj elde etmesi için kritik yatırımlar arasındadırlar (Jain, Vyas ve Roy, 2017). Entelektüel sermaye örgüte, çalışanlarının aldıkları eğitimler, edindikleri bilgiler ve bu bilgileri paylaşmalarını sağlayan örgütsel süreçler yoluyla rekabet avantajı sağlamaktadır (Aydemir, 2008, s.112). Dolayısıyla entelektüel sermaye ile rekabet üstünlüğü arasındaki ilişkiyi kuran en önemli aygıtlardan bir tanesi örgütün ilişki sermayesidir (Mehralian, Rasekh, Akhavan ve Ghatari, 2013). Çünkü bir örgütün özellikle dış paydaşları ile kurduğu olumlu ilişkiler hem bu paydaşlarda bir memnuniyet yaratacak hem de örgütsel verimliliği arttıracaktır (Survilaite ve ark., 2015). Ayrıca entelektüel sermayenin örgütlere rekabet avantajı sağlayan diğer unsurları olarak entelektüel sermaye yoluyla gelişen, ikamesi ve taklit edilmesi güç bilgi ve yetenekler (Barney, 1991) ile çalışanların bilgi seviyeleri, deneyimleri, örgütün teknolojik altyapısı ve paydaş ilişkileridir (Edvinsson, 1997).

Entelektüel sermaye bileşenlerinden insan sermayesi de örgütleri rekabet gücü bakımından ön plana çıkaran unsurlardan biri olarak değerlendirilebilir. Örgütsel performansın en kritik kaynaklarından biri de örgütün çalışanlarıdır (Sumedrea, 2013). Çünkü örgütlerde yer alan çalışanlar geçmişin ekonomik perspektifinde örgütler için birer maliyet unsuru iken günümüzde rekabet avantajını sağlayan temel örgütsel kaynaklar olarak değerlendirilmektedirler (Yıldız ve Genç, 2019). Ayrıca örgütlerin entelektüel sermaye birikimlerini etkin yönetimleri de kendilerini diğer örgütlerden farklılaştıracak ve rekabet unsuru sağlayacak unsurlardan biri olarak ön plana çıkmaktadır (Wu, 2005).

Entelektüel sermaye birikimi ile rekabet avantajı arasındaki ilişki tıpkı kâr amacı güden ve aralarında bu amaca yönelik ciddi bir rekabetin yaşandığı örgütlerde geçerli olduğu gibi birbirlerinden örgütsel başarı bakımından farklılaşma gayreti içerisindeki eğitim kurumları için de geçerlidir (Güngör ve Celep, 2016). Ancak eğitim kurumları arasındaki rekabet vurgusunun eleştirilere açık bir konu

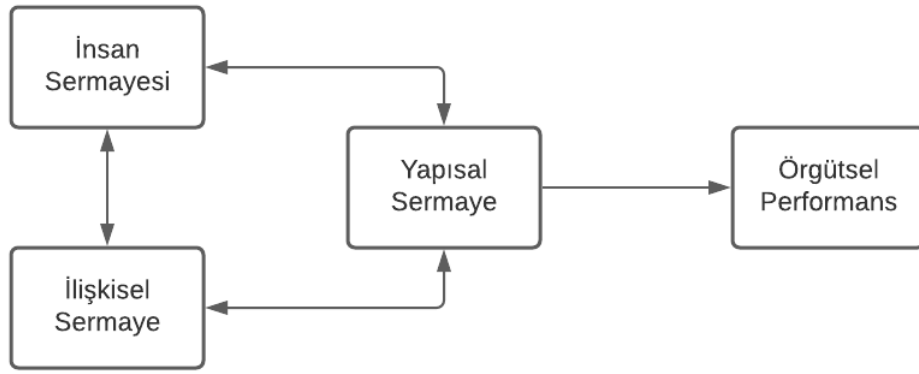
olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Günümüzde özellikle üniversiteler çeşitli performans kriterleri yoluyla eğitim kurumları arasında sıralamalar yapmaya ve bir rekabet unsuru yaratmaya meyilli görünmektedirler. Ancak eğitim kurumlarında rekabete aşırı vurgu yapılması bir değer yaratmaktan çok var olan değerleri de yok edecektir (Di Bernardino ve Corsi, 2018; Martin-Sardesai ve Guthrie, 2018). Benzer bir itirazı dile getiren Bourne (1965, s.87, 198) Columbia Üniversitesi'ni örnek göstererek üniversitelerin rekabetçi bir anlayışla kendilerini gittikçe daha fazla kâr amacı güden şirketlere benzettiklerini ve çelik ya da plastik üretmek yerine öğrenme ürettiklerini dile getirmektedir. Ancak bu durum akademiye ve diğer eğitim örgütlerini bir bilgi topluluğu olma konumundan uzaklaştırmakta ve ticari bir şirket seviyesine düşürmektedir.

Entelektüel sermaye-performans ilişkisi. Örgütsel performans bir örgütün elinde bulunan maddi ve/ya maddi olmayan kaynaklarını kullanarak olabildiğince düşük maliyetle örgütsel amaçlarına ne ölçüde ulaşabildiğini gösteren bir kavramdır (Altuntaş ve Dönmez, 2010). Hem özel sektörde hem de kamu sektöründe (Pedro ve ark., 2020) örgütsel performans bir örgütü hayatta tutan en temel unsurlardan biridir (Singh, Darwish ve Potocnik, 2016). Pedro vd. (2020)'nin entelektüel sermaye ile performans arasındaki ilişkiyi inceledikleri ve 189 araştırmayı dahil ettikleri çalışmalarında entelektüel sermaye ile örgütsel performans arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Wang ve Chang (2005) yaptıkları araştırmada entelektüel sermaye bileşenlerinden yapısal sermaye ve ilişki sermayesinin örgütsel performansı doğrudan; insan sermayesinin ise dolaylı biçimde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Hormiga, Batista-Canino ve Sanchez-Medina'nın (2011) 130 adet örgütte gerçekleştirdikleri araştırma ise özellikle yeni kurulmuş örgütlerin ilk yıllarında insan sermayesi ve ilişki sermayesinin örgütsel performans üzerindeki önemli etkisini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar dışında entelektüel sermayenin örgüt performansı üzerinde önemli role sahip unsurlardan biri olduğunu gösteren pek çok farklı araştırma (Bollen, Vergauwen ve Schnieders, 2005; Chang, Chen ve Lai, 2008; Tan, Plowman ve Hancock, 2007) bulunmaktadır.

Yukarıda da aktarılan araştırmalar ışığında entelektüel sermayenin örgütsel performansı arttıran unsurlardan biri olduğunu dile getirmek mümkündür (Emrem, 2004). Entelektüel sermayenin, örgüt performansı üzerinde yarattığı önemli etkinin

altında yatan nedenlerden biri entelektüel sermayenin örgüte sağladığı bilgi gücü ve bileşenleri yoluyla oluşturduğu bilgiyi paylaşmaya yönelik etkinliklerdir (Bramhadkar, Scott ve Ian, 2007). Dolayısıyla entelektüel sermayenin örgütsel performansı olumlu biçimde etkileyebilmesi için örgüt içerisinde gizli kalmış bilgilerin açığa çıkarılması gerekmektedir (Görmüş, 2009). Ercan vd. (2018)'nin yaptığı araştırmaya göre de entelektüel sermayenin örgütsel performans üzerindeki etkisi entelektüel sermayenin çalışanların iş tatmini duyguları üzerinde olumlu etkisinden kaynaklanmaktadır.

Entelektüel sermayenin bileşenlerinden olan insan sermayesi örgüt içerisinde maliyetlerin düşürülmesi, yenilikçi yaklaşımların geliştirilmesi, etkili bir planlamanın yapılması, karşılaşılan güçlüklerin çözülmesi gibi faktörler açısından kritik bir noktada bulunduğundan dolayı örgütsel performansı da arttıran unsurlardan biridir (Youndt ve Snell, 2004). Diğer yandan yapısal sermaye insan sermayesi ve ilişkisel sermayeye kıyasla örgütün kontrol edebilmesinin daha kolay olduğu bileşenlerden biri olmasından dolayı örgütsel performans üzerinde daha etkili olduğunu dile getiren görüşler de bulunmaktadır (Verma ve Dhar, 2016). Bontis vd. (2000)'ne göre ise hangi örgüt tipi olduğu önemli olmaksızın yapısal sermaye diğer bileşenler için aracı bir role bürünerek örgütsel performans üzerinde en ciddi etkiyi gösteren entelektüel sermaye bileşeni olarak ön plana çıkmaktadır. Sonuç olarak tüm bileşenler arasında bir ilişki bulunmaktadır ve özellikle insan sermayesi ile ilişkisel sermayenin yapısal sermaye üzerindeki etkisi örgütsel performansın da artmasına neden olmaktadır (Bontis, 1998). Eren ve Akpınar'ın (2004) yaptıkları araştırma da yapısal sermayenin örgütsel performans üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Aktarılan araştırmacılara benzer biçimde Kanıbir (2004) de örgütün bireysel ve kolektif biçimde sahip olduğu bilgi ve yeteneklerin örgütün amaçları doğrultusunda kullanılabilme becerisi olarak tanımladığı örgütsel performans üzerinde entelektüel sermayenin tüm bileşenlerinin etkisinin olduğunu aktarmaktadır. Kanıbir'in (2004) entelektüel sermaye bileşenleri ile örgütsel performans arasındaki ilişkiyi gösteren grafiği Şekil 2'de paylaşmıştır:



Şekil 2. Entelektüel sermaye bileşenlerinin örgütsel performans üzerindeki etkisi.

Kaynak: Bontis, N., Keow, W. C. C., & Richardson, S. (2000). Intellectual capital and business performance in Malaysian industries. *Journal of Intellectual Capital*, 1(1), 85-100.

Şekil 2’de de görüldüğü üzere entelektüel sermayenin tüm bileşenleri arasında kurulan bağlantısal ilişkilerin nihayetinde yapısal sermaye üzerindeki etkileri yoluyla bütün bir entelektüel sermaye birikiminin örgütsel performans üzerinde etkili olduğunu dile getirmek mümkündür.

Entelektüel sermaye ile örgütsel performans arasındaki ilişkide olduğu gibi kavramın örgütlerde çalışan insanların performansları üzerinde etkili olduğu da ileri sürülebilir (Çetin, 2005). Entelektüel sermayeye ilişkin 1969 yılında tarihteki ilk incelemeleri yapan araştırmacılardan olan John Kenneth Galbraith de entelektüel sermayeyi çalışanların performansları ile ilişkili bir kavram olarak ele almaktadır (Pena, 2002). Ayrıca Bontis’in (1998) örgütlerde entelektüel sermaye performansını ölçmek için geliştirdiği sistemi aktardığı çalışmasında da entelektüel sermaye, çalışan performansı ve örgütsel performans arasında bir bağlantı kurulmaktadır. Kurulan bu üçgene göre entelektüel sermayenin örgütsel performans üzerindeki olumlu etkisi aynı zamanda kavramın çalışan performansı üzerindeki olumlu etkisine bağlanmaktadır.

Entelektüel sermayenin hem bireysel hem de örgütsel performansa olan olumlu etkisinin eğitim örgütleri için de geçerli olduğu iddia edilebilir. Najim vd. (2012)’nin de yaptıkları araştırma entelektüel sermaye birikiminin ve etkin yönetiminin üniversitelerin örgütsel performansları üzerinde olumlu bir etki

yarattığını göstermektedir. Eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye ile hem öğretmenlerin performansları (Karakuş, 2008) hem de örgütsel etkililik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Sezgin, 2018).

Entelektüel sermayenin örgütsel kültür, bağlılık ve iş-devri kavramları ile ilişkisi. Entelektüel sermaye üzerinde etkili olan kavramlardan birinin de örgüt kültürü olduğu ileri sürülebilir (Şenel, 2019). Örgüt kültürü bir örgütün özünü oluşturmanın yanında (Smircich, 1983) entelektüel sermayenin ayrılmaz bir parçası ve örgütlerde entelektüel sermayenin gelişiminin de anahtarıdır (Sanchez-Canizares, Munoz ve Lopez-Guzman, 2007). Eğitim örgütlerinde de insanların iş yapma biçimlerinden, inançlarından, tutumlarından, bilişsel ve metaforik biçimde yarattıklarından oluşan örgütsel kültürün, entelektüel sermaye bileşenlerinden özellikle yapısal sermaye ile ilişkili olduğunu ileri sürmek mümkündür (Kelly, 2004). Okuldaki örgütsel kültürün üzerinde etkisinin olduğu bir diğer kavram olan okulun itibarı ise okulun ilişkisel sermayesi üzerinde bir etkiye sahiptir (Şahin ve ark., 2014).

Örgütsel kültürün yanında entelektüel sermaye ile iş devri ve örgütsel bağlılık kavramları arasında bir ilişkiden söz etmek de mümkün görünmektedir. Örgütler insan sermayesine bir mülkiyet olarak sahip olamadıklarından dolayı çalışanların sirkülasyonu özellikle insan sermayesi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Kanıbir, 2004). Dolayısıyla örgütte çalışanların çeşitli sebeplerle örgütten ayrılmaları entelektüel sermaye birikimi üzerinde olumsuz bir etkiye sahiptir (Uyaroğlu, 2019). Özellikle insan sermayesi bağlamında entelektüel sermaye ile arasında bir ilişki bulunan bir diğer kavram ise örgütsel bağlılıktır. Eğitim örgütlerinin insan sermayesini etkin biçimde yönetebilmeleri için öğretmenler üzerinde çalıştıkları okula, iş arkadaşlarına ve yaptıkları işe karşı bir bağlılık duygusu oluşturmaları gerekmektedir (Karakuş, 2008). Ayrıca entelektüel sermaye örgütlerde ilişkisel sermayenin unsurları yoluyla da örgütsel bağlılık üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Çünkü çalışanlar örgüt tarafından değerli bir kaynak olduklarını hissettiklerinde kendilerinde bu durumun bir karşılığı olarak örgütsel bağlılıkları da artmaktadır (Chen ve ark., 2012).

Entelektüel Sermayenin Ölçülmesi ve Raporlanması

1990'lı yıllarla birlikte entelektüel sermayenin literatürde ilgi gören bir kavram haline gelmesiyle birlikte ilk kez 1994 yılında İsveç merkezli bir kamusal finans

örgütü olan Skandia tarafından bir entelektüel sermaye ölçümü yapılmış ve rapor haline getirilmiştir (Kaya, 2011). Skandia firmasının yayınladığı rapordan beş yıl sonra ise Avusturya'da üniversitelerde yapılan araştırmalar ile işletmelerin uygulamaları arasında bağlantı kurabilmek için inşa edilmiş olan Avusturya Araştırma Merkezi tarafından Avrupa Birliği sınırları içerisinde ilk kez bir kurum tarafından entelektüel sermaye birikimi raporu yayınlanmıştır. Ayrıca Avusturya Araştırma Merkezi tarafından yayınlanan bu rapor entelektüel sermaye raporlama uygulamalarının Avusturya'da üniversiteler tarafından benimsenmesinin de yolunu açmıştır (Sanchez ve Elena, 2006). Her ne kadar günümüzde ilk ve ortaöğretim kurumları için bir entelektüel sermaye ölçümü veya raporlamasına yönelik uygulamalar ile karşılaşılıyor olursa da Avusturya Araştırma Merkezi tarafından yayınlanan rapor Avusturya ve Almanya'da bulunan üniversitelerin ilgisini çekmiştir (Leitner ve ark., 2014). Tüm bu ilginin neticesinde Ocak 2007'den itibaren alınan bir kararla Avusturya'da tüm üniversiteler için yıllık periyotla bir entelektüel sermaye raporu yayınlamaları zorunlu hale getirilmiştir (Ramirez-Corcoles, 2013a).

Entelektüel sermayenin ölçülmesi. Günümüzde kâr amacı güden veya kamu hizmeti sunan, özel sektörde ya da kamu alanında hizmet veren tüm örgütler için bilgi temel üretim nesnelere biri haline gelmiştir. Örgütün toplam değeri de çoğunlukla maddi olmayan varlıkları yoluyla ne ölçüde değer yaratabildiğine bağlıdır. Ancak bu maddi olmayan unsurlar da tıpkı fiziki envanterlerin kaydının tutulması gibi ölçülerek elle tutulur veriler haline getirilmelidirler (Aşıkoğlu ve ark., 2008, s.87). Dolayısıyla entelektüel sermayenin ölçülmesi, örgütün hizmet verdiği sektöre, büyüklüğüne, türüne veya içerisinde yer aldığı çeşitli başka unsurlara bağlı olmaksızın önemini korumaktadır (Roos ve Roos, 1997).

Entelektüel sermayenin ölçülmesine ilişkin temel nedenler olarak ölçümün etkili bir entelektüel sermaye yönetimi için gerekli olduğu düşüncesi (Kızıl, 2010, s.55) ile maddi olmayan entelektüel unsurların örgütün envanterleri ya da bilançolarında görünmüyor olması ileri sürülebilir (Roos ve Roos, 1997). Ayrıca örgütün stratejilerinin belirlenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi, olası karar değişikliklerinde kullanılabilecek potansiyelin farkında olmak ve örgüt paydaşlarına bilgi sunmak da entelektüel sermaye ölçümünün nedenleri arasında sayılabilir (Marr ve ark., 2003).

Entelektüel sermaye performansı olarak isimlendirilebilecek olan entelektüel sermayenin örgüt içerisindeki işleyişi ölçülebilir bir kavram olmanın yanında (Roos ve Roos, 1997) ölçülmesi maddi unsurlara kıyasla oldukça zordur (Şamiloğlu, 2002, s.162). Entelektüel sermayenin ölçülmesi zor bir kavram olmasının altında yatan en önemli neden olarak kavramın soyut unsurlardan oluşması gösterilebilir (Kutlu, 2009). Ayrıca Lynn'e göre (1998) toplam birikiminin ölçülmesinin zorluğunun yanında en zor ölçülebilen entelektüel sermaye bileşeni olarak ise insan sermayesi ön plana çıkmaktadır (Akt., Sevimli-Örgün ve Kalay, 2018). Ancak tüm zorluklarına rağmen yukarıda da aktarılan bilgiler ışığında entelektüel sermayenin örgüt içerisinde farkına varılması ve ölçümler yoluyla bilinir hale getirilmesi örgütün yaşamını sürdürebilmesi için oldukça kritik bir öneme sahiptir (Emrem, 2004).

Entelektüel sermayenin ölçümü örgütteki hangi unsurların bir değer yarattığını fark etmek ve örgütsel performansı değerlendirebilmek için yeni bir ölçüt yaratmak bakımından oldukça işlevsel görünmektedir (Brooking, 1996). Dolayısıyla örgütler entelektüel sermaye performanslarının ölçümü yoluyla hem çalışanlarının hem de örgütün performansını yönetebilmenin yanında geleceğe yönelik hedeflerini de gerçekleştirmek gibi avantajlar elde etmektedirler (Yereli ve Gerşil, 2005). Üniversiteler gibi eğitim örgütlerinde ise entelektüel sermayenin ölçümü çalışanlarının bilgi ve becerilerini arttırmanın yanında kurumlarda teknolojik imkânlardan faydalanma becerileri ve özellikle yine üniversiteler için kurumun uluslararası alanda kendisini gösterebilmesi gibi olumlu etkilere sebep olacaktır (Kok, 2005). Argüden (2005, s.40) entelektüel sermaye ölçümünün işlevleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Entelektüel sermayenin yönetimini kolaylaştırmak,
- 2- Entelektüel sermaye yönetimi açısından örgüt içerisinde ortak bir terminoloji yaratmak,
- 3- Örgüt çalışanlarının entelektüel sermayenin önemini ve örgüt için değerini anlamalarını sağlamak,
- 4- Örgütü daha şeffaf bir hale getirmek ve hem iç paydaşlar hem de dış paydaşlarla örgüte ilişkin bilgilerin paylaşımını sağlamak.

Entelektüel sermayenin yönetimi, ölçümü ve raporlanmasına ilişkin yürütülen Avrupa Birliği destekli bir proje olan Meritum'a göre (2001) entelektüel sermaye

ölçümünün çeşitli nitelikler taşıması gerekmektedir. Bu nitelikler arasında ölçümün güvenilir, nesnel ve doğru olmasının yanında diğer örgütlerdeki ölçümlerle karşılaştırılabilir ve paydaşlar tarafından değerlendirilebilir olması sayılabilir. Özevren ve Yıldız (2010) entelektüel sermayenin ölçümünde kullanılacak ölçütleri belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırmada, inceledikleri 30 çalışmadan elde ettikleri bulgular yoluyla entelektüel sermaye bileşenlerinin ölçümünde hangi kriterlerin ön plana çıktığını saptamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre insan sermayesinin ölçümünde çalışanların yetenekleri, eğitimleri ve yeni fikirler üretme becerilerine ilişkin kriterler ön plana çıkarken; yapısal sermaye bileşeninde örgütün bilgi sistemleri, entelektüel mülkiyetleri ve kullandığı teknolojik altyapı ön plana çıkmaktadır. Araştırmacılar konuyu özellikle kâr amacı güden örgütler özelinde ele aldıklarından müşteri sermayesi olarak isimlendirdikleri üçüncü bileşende ise müşteri memnuniyeti, müşterilerle kurulan uzun süreli ilişkiler, müşterilerin beklentileri, sadakati ve geri bildirimlerinin ölçüm kriterleri olarak sıklıkla kullanılan ölçütler olduğu gözlenmiştir.

Entelektüel sermayenin ölçüm yöntemleri konusunda ise henüz üzerinde uzlaşmaya varılmış bir yöntemin varlığından söz etmek pek mümkün görünmemektedir (Chen ve ark., 2005). Ancak yöntemlere ilişkin çeşitli sınıflandırmaların varlığından söz etmek mümkündür. Örgütlerin entelektüel sermaye birikimleri örgütün finansal kârları doğrultusunda bütünsel biçimde ölçülebileceği gibi aynı zamanda insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişki sermaye ayrı ayrı ele alınarak (Özevren ve Yıldız, 2010) bileşenleri bazında da ölçülebilir (Önce, 1999). Çok daha geniş bir başka sınıflandırmaya göre ise entelektüel sermayenin ölçme yöntemleri doğrudan yöntemler, örgütün piyasa değerine ilişkin yöntemler, kârların entelektüel kaynaklarına odaklanan yöntemler ve scorecard yöntemleri şeklinde sınıflandırılabilir (Tan ve ark., 2007). Entelektüel sermayenin bileşenleri bazında yapılan ölçümlerde her bir bileşene ilişkin ölçütler henüz ölçüm yapılmadan belirlenmekte ve birbirleri ile de karşılaştırılarak gelişimleri gözlenmektedir (Dzinkowski, 2000). Bileşenler bazında ölçüm yöntemlerine örnek olarak Skandia kılavuzu, dengeli puan kartı, maddi olmayan varlıklar göstergesi, entelektüel sermaye endeksi, teknoloji brokeri gibi çok çeşitli yöntemler gösterilebilir (Altan, 2014). Entelektüel sermaye kavramı birbirleri ile ilişkili çok çeşitli unsurların bir araya gelerek oluşturduğu bir kavram olduğundan bütüncül ölçme

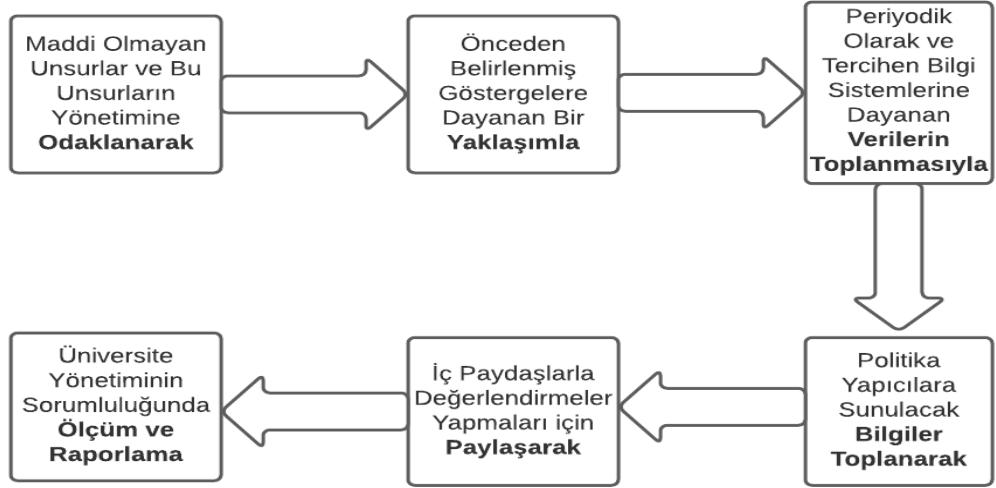
yöntemlerinden ziyade bileşenlere odaklanan ölçüm yöntemlerinin kullanılmasının daha işlevsel olacağı düşünülmektedir (Ercan ve ark., 2003, s.109).

Entelektüel sermaye ölçüm yöntemlerinden Tobin Q oranı yöntemi, piyasa değeri/defter değeri yöntemi, maddi olmayan varlıklarlar göstergesi yöntemi ve teknoloji brokeri gibi yöntemlerin tamamı kâr amacı güden örgütlerde finansal getiriler bağlamında geliştirilmiş yöntemler olduklarından (Öztürk ve Ban, 2003) eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin ölçümünde kullanışlı olmadıkları ileri sürülebilir. Bu yöntemler entelektüel sermaye bileşenlerinin örgüte katacağı finansal getirilerin dışındaki değerleri ortaya koymakta da eksik kalmaktadır (Ertuş ve Coşkun, 2005). Dolayısıyla okullar gibi bilgi temelli örgütlerde geleneksel muhasebe anlayışına dayalı entelektüel sermaye ölçüm yöntemlerinin çalışmayacağını dile getirmek mümkündür (Guthrie, Petty, Ferrier ve Wells, 1999).

Her ne kadar entelektüel sermaye ölçümü için tüm eğitim kademelerinde kullanılabilir geliştirilmiş yöntemler henüz bulunmuyor olsa da üniversiteler bağlamında entelektüel sermaye birikimini ortaya koymak için geliştirilmiş bazı yaklaşımların varlığından söz etmek mümkündür. Üniversitelerin entelektüel sermaye birikimlerini ortaya koymak için bir yöntem geliştirmek üzere tasarlanmış bu modeller aşağıda sıralanmaktadır. Ancak bugün hala üniversiteler ve diğer eğitim kurumlarında entelektüel sermaye birikimini ölçmeye yönelik oluşturulmuş bir ölçüm yönteminin önemli bir boşluk olduğu dile getirilebilir. Ancak bu mevcut boşluğa rağmen geçmişte çeşitli girişimlerden de bahsetmek mümkündür. İzleyen başlıklarda entelektüel sermaye birikimini ölçmek için oluşturulmuş çeşitli girişimler aktarılmaktadır.

Avusturya fikri sermaye raporları. Avusturya Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı tarafından üniversiteler için zorunlu tutulan ve fikri sermaye raporu şeklinde isimlendirilen entelektüel sermaye ölçümü ve raporlamasına ilişkin faaliyetler üniversitelerde entelektüel sermayenin verimli kullanımı ve örgütsel performansın artması amacıyla oluşturulmuştur. Her bir üniversite öğretim, araştırma ve kurulan ilişkiler bağlamındaki performanslarını gösteren göstergeleri, girdilerini ve çıktılarını ölçmek ve raporlamak zorundadırlar (Leitner, Schaffhauser-Linzatti, Stowasser ve Wagner, 2005). Üniversiteler bu ölçüm faaliyetlerini gerçekleştirirken Avusturya Araştırma Merkezi tarafından hazırlanmış olan modele uygun hareket etmektedirler (Ramirez-Corcoles, 2013b). Bu modele göre

üniversiteler öncelikle stratejik hedeflerini ve misyonlarını analiz etmeli ve bu analizlerine üniversitedeki insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişki sermaye bileşenlerini de dahil etmelidir (Leitner, 2004). Avusturya fikri sermaye raporları kapsamında yapılacak entelektüel sermaye birikimi ölçümüne dair oluşturulmuş modelde izlenen yol Şekil 3'te sunulmuştur:



Şekil 3. Avusturya Fikri Sermaye Raporlarında Entelektüel Sermayenin Ölçümü ve Raporlanması Süreci

Kaynak: Leitner, K. H. (2004). Intellectual capital reporting for universities: Conceptual background and application for Austrian universities. *Research Evaluation*, 13(2), 129-140.

Şekil 3'te de görüldüğü üzere Avusturya fikri sermaye raporlarına göre entelektüel sermaye birikiminin ölçümü konusunda üniversitelere katı kurallar belirlenmesinden ziyade izlenecek belirli bir yol önerilmektedir.

Avrupa üniversiteleri gözlemevi projesi. Haziran 2004'te 15 Avrupa üniversitesi tarafından başlatılan proje üniversitelerde yürütülen çeşitli faaliyetlere ilişkin veri toplama yöntemlerini geliştirmek için 2006 yılının Aralık ayına kadar sürdürülmüş bir projedir. Proje temelde üniversitelerin araştırma yapmaya dönük performanslarını ölçmek ve geliştirmek amacıyla oluşturulmuştur. Ancak bu amacı gerçekleştirilebilmek için çeşitli alanlarda nicel ölçümler için kullanılabilecek bir yöntem geliştirmek gibi faaliyetler projenin temelini oluşturmaktadır. Bu alanlardan biri de üniversitelerin entelektüel sermaye birikimini ve rekabet becerilerini arttırmak için bir ölçüme tabii tutmaktan oluşmaktadır. Proje kapsamında bu ölçümleri yapabilmek adına bir matris oluşturulmuştur (Ramirez-Corcoles, 2013b). Bu matris Şekil 4'te paylaşılmıştır:



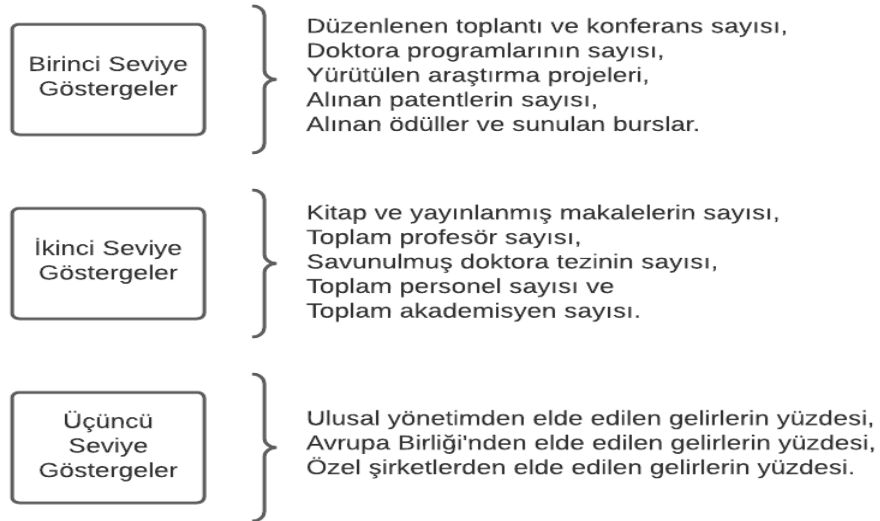
Şekil 4. Avrupa üniversiteleri gözlemevi projesinin entelektüel sermaye ölçüm matrisi.

Kaynak: Ramirez-Corcoles, Y. (2013b). Intellectual capital management and reporting in European higher education institutions. *Intangible Capital*, 9(1), 1-19.

Şekil 4'te görüldüğü üzere proje kapsamında geliştirilen ölçme yönteminde geliştirilen matrisin ilk boyutu üniversitenin finansman, insan kaynakları, akademik çıktıları, iç ve dış ilişkileri ile yönetimine ilişkin tematik özellikleri ile ilgiliyken; ikinci boyut ise üniversitenin otonom yapısı, barındırdığı stratejik beceriler, örgütsel itibarı, ayırıcı özellikleri ve kurduğu işbirliklerinden oluşmaktadır. Şekilde görülen her bir hücre için en baştan belirli kritik sorular ve temel göstergeler belirlenmektedir. Belirlenmiş bu sorulara verilen yanıtlar ve göstergelerin işaret ettikleri neticesinde

üniversitenin entelektüel sermaye birikimi ölçülmeye çalışılmaktadır (Ramirez-Corcoles, 2013b). Mevcut proje kapsamında geliştirilen uygulama doğrudan entelektüel sermayeyi ölçmek için geliştirilmiş olmasa da uygun terminolojik değişikliklerle üniversitelerin entelektüel sermaye birikimleri için de kullanılması mümkündür. Matriste yer alan insan kaynakları insan sermayesininin, finansman ve akademik çıktılar yapısal sermayenin, iç ve dış ilişkiler ise ilişki sermayenin unsurlarını oluşturmaktadır (Elena, 2004).

Madrid entelektüel sermaye programı. 2000-2003 yılları arasında Madrid Özerk Üniversitesi (Autonomous University of Madrid) tarafından Profesör Eduard Bueno önderliğinde yürütülen bir proje kapsamında oluşturulmuştur. Projenin temelinde üniversitede etkin bilgi yönetimi için bir model oluşturmanın yanında entelektüel sermaye birikiminin ölçümü için göstergelerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Modelde üniversitenin sahip olduğu insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişki sermaye birikimine ilişkin bir envanter çıkarmaya odaklanılmaktadır. Bu envanterin oluşturulabilmesi için ise üç seviyede belirlenmiş göstergeler kullanılmaktadır (Ramirez-Corcoles, 2013b). Madrid entelektüel sermaye programı çerçevesinde kullanılan göstergeler Şekil 5'te paylaşılmıştır:



Şekil 5. Madrid entelektüel sermaye programınca belirlenmiş entelektüel sermaye ölçümünde kullanılan göstergeler.

Kaynak: Bueno, E., Morcillo, P., & Rodríguez, J. (2002, November). Intellectual capital and scientific-production of the Madrid research centres.

In *Proceedings of the International Conference "The Transparency Enterprise"*. Madrid.

Şekil 5'te de görüldüğü üzere birinci seviye göstergeler üniversitenin araştırma faaliyetlerine yönelik çabalar hakkında fikir verecek ve mutlak değerlerle ifade edilebilecek göstergeleri içermektedir. İkinci seviye göstergeler üniversitenin potansiyel değeri hakkında fikir verecek olan göreceli değerlerden oluşurken; üçüncü seviye göstergeler ise dış paydaşlarla kurulan ilişkiler neticesinde elde edilen gelirlerin yüzdelerini ifade etmektedir (Ramirez-Corcoles, 2013b).

Entelektüel sermayenin raporlanması. Örgütlerde entelektüel sermayenin içeriğini oluşturan ve maddi olmayan unsurların geleneksel finansal raporlamalarda gösterilmesi oldukça zordur (Petty ve Guthrie, 2000). Oysa bir örgütte bireysel ve/ya kolektif biçimde bulunan bilgi ve becerilerin açık ve paylaşılabilir hale gelmeleri için raporlanması önemlidir (Şerbetçi, 2003). Dolayısıyla bir örgütte beklenen katkıyı sunabilmesi için entelektüel sermayenin mutlaka raporlanması ve paylaşılması gerekmektedir (Aydemir, 2008, s.112).

Bir örgüt için entelektüel sermaye raporu, entelektüel sermayeye ilişkin unsurların tanımlanması ve değerlerinin belirlenerek birbirleriyle karşılaştırmalı biçimde bir rapor dâhilinde açıklanması anlamına gelmektedir (Kaya, 2011). Entelektüel sermaye raporunun yayınlanmasındaki amaç ise entelektüel sermayeyi daha etkin biçimde yönetmenin yanında örgüte hangi faktörlerin değer kattığını da ortaya çıkarmaktır (Johanson ve ark., 1999). Ayrıca örgütün yöneticileri entelektüel sermaye raporları yoluyla örgütte belirlenmiş amaçlara ulaşmak için kullanılan yöntemlerin etkililiğini değerlendirme şansı bularak hangi yöntemin daha işlevsel olduğuna karar vermektedirler (Şamiloğlu, 2002, s.187). Ancak örgütlerde entelektüel sermaye raporlarına ilişkin bir takım kuşkuların varlığından da söz edilebilir. Öncelikle örgütler entelektüel sermaye raporları yoluyla kendilerine rekabet avantajı sağlayan unsurların herkese açık olarak paylaşılmasından rahatsızlık duyabilirler. Diğer yandan entelektüel sermaye raporlarında bulunan geleceğe ilişkin tahminlerin de geçerlikten oldukça uzak olması sebebiyle bir bilgi kirliliğine sebep olabileceği de düşünülmektedir (Şamiloğlu, 2002, s.187, 222).

Eğitim örgütlerinde de başta yapısal sermaye bileşeni olmak üzere bütün bir entelektüel sermaye birikiminin gelişimi için örtük bilgiler açık hale getirilmeli ve

entelektüel sermayeye ilişkin birikimler raporlanmalıdır (Youndt, 1998). Özellikle üniversitelerde entelektüel sermaye raporlarının çok çeşitli işlevleri olduğundan söz etmek mümkündür. Entelektüel sermaye raporları sayesinde üniversite yönetimleri önceden belirlenmiş amaçlara ulaşma düzeyini ölçebilecek, örgütsel şeffaflığı sağlayacak ve başta insan kaynakları olmak üzere tüm maddi olmayan kaynaklarını etkin biçimde kullanabilecektir. Ayrıca bu raporlar örgütsel itibara da olumlu bir katkı sunacağından üniversitelerin elde edeceği fon sayısına da katkıda bulunacaktır. Diğer yandan üniversitelerde entelektüel sermaye raporları örgütsel performansın değerlendirilmesinde kullanılabilecek bir ölçüt oluşturacak ve böylece üniversiteye bir rekabet avantajı sağlayacaktır (Özdemir ve Karakoç, 2018).

İlk olarak Avusturya'da başlayan üniversitelerin entelektüel sermaye raporlarında üniversiteler bu raporlarda üç temel elementi bildirmektedirler (Sanchez ve Elena, 2006):

1. Üniversite tarafından belirlenmiş hedefler, bu hedeflere ulaşmak için kullanılan stratejiler ve yürütülen faaliyetler.
2. İnsan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermayeden oluşan her bir bileşene ilişkin bilgiler.
3. Bütün bir entelektüel sermaye birikiminin üniversitenin örgütsel performansı üzerindeki etkisine ilişkin tüm süreçler.

Üniversitelerde entelektüel sermayenin raporlanmasında dikkat edilmesi gereken bir takım hususların bulunduğunu da ileri sürmek mümkündür. Raporda üniversitenin vizyon ve misyonu, genel amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için kullandığı stratejiler ve uyguladığı faaliyetler mutlaka yer almalıdır. Üniversitenin özgün olan yönlerine raporda yer verilmesi gerektiği gibi aynı zamanda entelektüel sermaye unsurlarını geliştirmek için yapılabilecek öneriler de sıralanmalıdır. Son olarak raporda entelektüel sermaye birikimini ölçmek için kullanılan göstergelerin neler olduğuna ve değerlendirmede hangi ölçütlerin kullanıldığına raporda mutlaka yer verilmelidir (Sanchez, Elena ve Castrillo, 2009).

Performans

Performans bir örgütteki bireysel ve kolektif çabaların niteliğini değerlendirebilmek için kullanılan bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır (Corvellec, 1997). Performansa ilişkin yapılan tanımlamalarla ilgili olarak ise Holton

(1999) kavramın yeterince iyi tanımlanmadığını çünkü tanımların performans kavramının içerdiği tüm boyutları yeterince iyi yansıtmadığını dile getirmektedir. Kasnaklı (2002) ise performansı, örgütü meydana getiren tüm bileşenler ve paydaşların ortaya koyduğu çabalar neticesinde elde edilen sonuç şeklinde tanımlamaktadır. Akal'a göre (2003) performansı gösteren bu sonuçlar nicel olabileceği gibi nitel de olabilirler.

Performans kavramının tanımlanmasında en çok değinilen noktalardan birinin de örgütlerin amaçları olduğu ileri sürülebilir. Palmer ve Winters'a göre (1993) performans bir topluluğun belirlenmiş amaçlara ulaşmak için ortaya koyduğu çabalarıdır. Benzer biçimde Özkanlı'ya göre de (1995) performans bireysel veya kolektif olarak bir örgütte amaçlara ulaşılma derecesinin nicel veya nitel ifadesidir. Ayrıca performans örgütlerin rekabet gücü, verimlilik seviyeleri, kârlılıkları ve ekonomik büyüme göstergeleri ile de ele alınabilecek bir kavramdır (Pedro, Leita ve Alves, 2018).

Bir örgütte çalışanların performansı "yaş, cinsiyet, kişisel özellikler, çalışanın deneyimleri, bilgi birikimi ve yetenekleri" gibi bireysel faktörlerden (Weightman, 2004, s.160) etkilenebileceği gibi aynı zamanda örgütsel iklim, gruplar arası ilişkiler, örgütsel motivasyon kaynakları ve liderlik gibi çevresel faktörlerden de etkilenmektedir (Mayo, 2000). Performans üzerinde etkili olan çevresel faktörlerden liderlik, örgütün yöneticilerinin benimsediği ve sergilediği liderlik stiline (Korkmaz, 2005) beraberinde lider ile üyeler arasındaki etkileşimi de içermektedir (Moss, Sanchez, Brumbaugh ve Borkowski, 2009). Lider ile üyeler arasındaki etkileşimin sınırlı olduğu örgütlerde olası iletişim problemleri yaşanabileceğinden dolayı çalışanların performansları da bu durumdan olumsuz etkilenmektedir. Yüksek düzeydeki lider-üye etkileşimi ise çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını ve çalıştıkları örgüte karşı benimsedikleri tutumları olumlu yönde etkilemekte ve performanslarını arttırmaktadır (Burton, Sablynski ve Sekiguchi, 2008).

Esasen bir çalışanın belirlenen amaçlara ulaşmak için gerçekleştirdiği her eylem bir performans davranışı olarak düşünülebilir (Argon ve Eren, 2004). Ancak performans kavramı yalnızca yapılan iş neticesinde ortaya çıkan çıktılarla değil aynı zamanda işin yapılma süreci ile de ilgili bir kavramdır. Dolayısıyla performans işin yapılma süreci ile de ilgili olarak çalışanların yetenekleri, motivasyonları ve imkânlarının bir çarpımı olarak da ele alınabilir ve bu kavramların da performansın

birer belirleyicisi olduğu ileri sürülebilir (Arifin, 2015). Holton ise (1999) performans kavramının literatürde yeterince etkin biçimde ele alınmadığını vurgulayarak kavramın tüm boyutlarını ele alarak çalışılması gerektiğini dile getirmektedir. Araştırmacıya göre performans kavramının özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Performans kavramı çok boyutlu bir yapıya sahiptir.
- 2- Performans değerlendirmeye ilişkin tüm modellerin bir takım eksiklikleri bulunmaktadır.
- 3- Performans kavramı tek bir görüşe sıkıştırılamaz.
- 4- Performans göstergeleri farklı modellerde farklı biçimde kendini gösterebilir.
- 5- Performans kavramının tüm boyutlarını ortak biçimde ele alabilmek için tüm modellerin entegre edilmiş biçimde kullanılması gerekmektedir.

Örgütlerde performans kavramının çeşitli başka kavramlarla da ilişki içerisinde olduğu ileri sürülebilir. Örneğin verimlilik ve performans kavramlarının karşılıklı bir etkileşim içinde olduğu düşünülebilir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Ancak verimlilik ve performans kavramlarının birbirleri ile karıştırılmaması da önem arz etmektedir. Verimlilik bir örgütte ortaya koyulan mal veya hizmetlerin etkililikleri iken performans ise örgütün veya çalışanların taşıdığı potansiyel yetenek ve becerilerin işe koşulabilme derecesidir (Kutlar ve Kartal, 2004). Aralarındaki temel farkların yanında birbirleri ile ilişki içerisinde olan bu kavramlardan verimlilik arttıkça performansın da arttığı, performans artışının da verimliliğe yol açtığı ileri sürülebilir (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Öğretmen Performansı

Medley'e göre (1982) öğretmen performansı bir öğretmenin öğretim yapılan ortama ve duruma göre de değişebilen öğretime yönelik davranışlarının tümüdür (Akt., Cheng ve Tsui, 1996). Öğretmen performansına ilişkin yapılan bir başka tanımda ise kavram öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullandıkları bilgileri, yetenekleri ve motivasyon düzeylerinin birlikteliği neticesinde sergiledikleri davranışlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen performansını oluşturan tüm bu davranışların bireysel davranışlar olmaktan ziyade örgütsel davranışlar olduğu ileri sürülebilir (Özdemir ve Gören, 2017). Etkili bir öğretmen performansının varlığı

okulun amaçlarına ulaşmasında en kritik görevlerden birini üstlenmektedir (Bozkurt-Bostancı ve Kayaalp, 2011). Ayrıca öğretmen performansı okulun etkililiği ve verimliliği üzerinde de bir etkiye sahiptir (Cemaloğlu, 2002).

Öğretmen performansını daha etkili biçimde ele alabilmek için öğretmen yeterliklerinin neler olduğunu belirlemenin faydalı olacağı düşünülebilir. Öğretmen yeterlikleri kavramı öğretmenlerin bireysel olarak gösterdikleri performansa ve bu performansın ölçümüne odaklanmaktadır (Connell, 2009). Öğretmen yeterliklerine ilişkin göstergelerin belirlenmesinde performansı ölçülecek olan öğretmenlerin kendi aralarındaki söylem ve ilişkilerin de belirleyici olması gerekmektedir (Şişman, 2009). MEB'in (2017) çeşitli uzmanların, akademisyenlerin ve öğretmenlerin katılımıyla düzenlediği farklı çalıştaylar neticesinde belirlediği üç temel öğretmen yeterliği şu şekilde sıralanabilir:

- 1- Mesleki bilgi,
- 2- Mesleki beceri,
- 3- Tutum ve değerler.

Rivkin, Hanushek ve Kain'in (2005) ve Rockoff'un (2004) yaptıkları araştırmalara göre okullarda öğretmenlerin performansları birbirlerinden de etkilenmektedir. Aktarılan araştırmalara göre bir okulda öğretmenlerin performansları arasında oluşabilecek büyük farklar öğrenci başarısını da olumsuz biçimde etkilemektedir. Ayrıca öğretmen performansına ilişkin önemli problemlerden biri de sosyo-ekonomik düzeyi düşük bölgelerdeki düşük öğretmen performanslarıdır (Leigh ve Mead, 2005). Bu durumun sebeplerinden biri olarak Raymond, Fletcher ve Luque'un (2001) Houston'da yaptıkları araştırmada ortaya koyulan bulgulardan biri olarak sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerdeki öğretmenlerin %35'inin bir lisans derecesine sahip olmaması gösterilebilir. Benzer bir durumun Türkiye'de de ücretli öğretmenlik uygulaması yoluyla varolduğu ileri sürülebilir. Hyslop-Margison ve Sears'a göre de (2010) öğretmenlerde profesyonelliğe yönelik eksiklikler en çok mesleğe yeni üyelerin dâhil edilmesi sürecinde gözlemlenmektedir.

Öğretmen performansı bir bütün olarak eğitim sisteminin ve tekil olarak okul örgütünün belirlenmiş amaçlarına ulaşabilmesi için oldukça kritik bir öneme sahiptir (Akçekoce ve Bilgin, 2016). Ayrıca hem öğrencilerin hem de okulların sürekli

gelişimlerini sağlayabilmek için alınacak kararlarda da öğretmenlerin performansları gözardı edilemez unsurlardan biridir (Blanton vd., 2003). Bununla beraber öğretmen performansı öğretmenlere ilişkin politikaların da önemli göstergelerinden biridir. Dolayısıyla öğretmen etkililiğine ilişkin veriler, sürekli istihdam, görev süresi, terfi ve mali ikramiyeler konusunda öğretmen performansı önemli bir belirleyici olarak sık sık gündeme gelmektedir (Morgan, Hodge, Trepinski ve Anderson, 2014).

Öğretmen performansının önemini gösteren detaylardan birinin de kamu eğitiminin geleceğinin büyük oranda daha yüksek performansa sahip öğretmenlerin istihdam edilmesine bağlı olduğu düşüncesidir (Medley ve Coker, 1987). Bir yandan da kamusal kalkınmanın ve modern bir toplumun inşasının nitelikli insanlardan geçtiği ve nitelikli insanlar için de yüksek performansa sahip öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu dile getirilebilir (Şahin, 2011). Ayrıca öğretmen performansı özellikle dezavantajlı ve sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerden gelen öğrenciler için çok daha önemli bir role sahiptir (Leigh ve Mead, 2005). Tüm bu aktarılanların beraberinde günümüzde artık öğrencilerin aileleri de öğretmenlerin performansları için her zamankinden daha fazla güvence istemektedirler (Stiggins ve Bridgeford, 1985).

Öğretmen performansının önemini gösteren etkenlerden birinin de kavramın öğrenci başarısı ile arasındaki ilişki olduğu ileri sürülebilir (Akşit, 2006). Nitekim öğrenci başarısı ile öğretmen performansı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu gösteren çeşitli araştırmalar (Aronson, Barrow ve Sander, 2007; Odden, Borman ve Fermanich, 2004; Jacson ve Brueckmann, 2009; Rockoff, 2004) bulunmaktadır. Ayrıca Sanders ve Horn (1998) tarafından yapılan araştırmaya göre de öğretmen performansı öğrencilerin başarıları üzerinde okulun büyüklüğü ve öğrencinin geldiği sosyo-ekonomik düzeye kıyasla çok daha etkilidir. Öğretmen performansının öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olmasının nedenlerinden biri olarak öğretmenlerin üretkenliğinin öğrenme faaliyetlerini etkileyen en önemli bileşenlerden biri olması gösterilebilir (Harris ve Sass, 2014). Dolayısıyla öğretmen performansının en önemli çıktılarında birinin öğrenci başarısı olduğunu ileri sürmek mümkündür (Archer, 2000). Ancak son yıllarda özellikle ekonomi alanında bu konuyu çalışan araştırmacılar öğretmen performansını sıklıkla öğrenci başarısı üzerinden okumaya çalışmaktadırlar ve bu yorumların hem

öğretmen performansı hem de öğrenci başarısı için yeterince işlevsel olmadığı ileri sürülebilir (Schacter, 2001, s.2).

Öğretmen performansının öneminin yanında öğretmenlerin performanslarını etkileyen unsurların neler olduğunun belirlenmesi de önemlidir. Çünkü okulların etkililiği öğretmenlerin yüksek performanslarından geçmektedir (Cerit, 2012). Öğretmen performansını belirleyen çeşitli unsurların bulunduğunu ileri sürmek mümkün olsa da Fattu (1962) ve Howsam'a göre (1960) en önemlisi öğretmenlerin mesleki bilgileridir (Akt., Flanders ve Simon, 1969). Ancak öğretmenlerin performansını etkileyen unsurlarla ilgili bir sınıflandırma yapmak gerekirse mesleki bilgi ve motivasyon gibi özellikleri içeren bireysel etkenler ile okul iklimi ve okul yöneticisinin liderlik özellikleri gibi çevresel etkenlerden söz etmek mümkündür (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Öğretmen performansını etkileyen bireysel etkenler öğretmenlerin inançları, değer yargıları, algı ve tutumları, bilgileri, yetenekleri ve davranış unsurları şeklinde sıralanabilir (Cheng ve Tsui, 1996). Bireysel etkenlerden mesleki bilgi açısından ise öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimin etkisinden söz edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki deneyimleri ve kendilerini geliştirmeleri için varolan mevcut olanaklardan ne düzeyde faydalanabildikleri de performansları üzerinde önemli etkiye sahiptir (Darling-Hammond, Wei ve Johnson, 2009). Öğretmenlerin performanslarını belirleyen unsurlardan olan yeni öğretim tekniklerini kullanabilme ve öğrencileri değerlendirme süreçleri hakkındaki becerileri de bireysel etkenler arasında sayılabilir (Cemaloğlu, 2002). Diğer yandan Hatipoğlu ve Kavas (2016) öğretmenlerin olumlu ve olumsuz kişilik özelliklerinin de performansları üzerinde etkili olduğunu dile getirseler de Drew'e göre (2006) bu konuda yapılan çalışmaların önemli bir bölümü kişilik özellikleri ile öğretmen performansı arasında anlamlı ilişkilerin bulunmadığını göstermektedir.

Öğretmen performansını etkileyen çevresel faktörler arasında öğretmenlerin içinde buldukları toplumun ve çalıştıkları çevrenin şartlarının da yer aldığı dile getirilebilir (Bellm, 2008). Öğretmenlerin performansını etkileyen çevrenin genişliği toplumdan başlayarak okula ve hatta sınıfın kendisine kadar da indirgenebilir. Öğretmenlerin çalıştığı okul ortamı ve öğrencilerin akademik seviyeleri de çevresel faktörler bakımından öğretmen performansı üzerinde bir etkiye sahiptir (Steinberg ve Garrett, 2016). Diğer yandan öğretmenlerin performansı üzerinde öğrencilerin

ailelerinin de belirli bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Hatipoğlu ve Kavas'ın (2016) veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi üzerine yaptıkları araştırmanın bulgularına göre velilerin öğretmenlere karşı olumlu tutumları ile öğretmenlerin performans düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmen performansına etki eden bir diğer çevresel unsur olarak örgütsel süreçlerin varlığından bahsedilebilir. Okulların öğretmenlere performansları konusunda dönütler vermesi, öğretmenleri yönlendirmesi ve kendilerini geliştirebilecekleri potansiyel eğitim imkânları sunması da öğretmen performansını olumlu yönde etkileyecektir (Bozkurt-Bostancı ve Kayaalp, 2011). Bununla beraber hem yöneticiler ile öğretmenler arasındaki güçlü iletişimin (Cerit, 2012) hem de öğretmenlerin kendi aralarında kurdukları iletişimin yoğunluğunun öğretmen performansı üzerindeki çevresel etkenlerden biri olduğunu dile getirmek mümkündür (De Bevoise, 1984).

Öğretmen performansı üzerinde etkili olan diğer faktörler arasında ise mesleki stres düzeyinin önemli bir yerinin olduğu ileri sürülebilir. Blase'in (1986) yaptığı araştırmaya göre öğretmenlerin uzun süreli mesleki stres altında bulunmaları performansları üzerinde de olumsuz bir etkiye sahiptir. Araştırmacı bu durumu "Performans Uyum Sendromu" adını verdiği bir kavram üzerinden açıklamaktadır. Darling-Hammond'a göre (1999) ise öğretmen performansı üzerinde etkisi olan etmenlerden biri olarak öğretmenlerin deneyimleri ön plana çıkmaktadır. Bu görüşe göre deneyimi iki yıldan az olan öğretmenlerin performansı deneyimi üç ila beş yıl arasında olanlara göre daha düşük seviyede iken; beş yılın ardından öğretmen deneyimi performans üzerindeki etkisini yitirmektedir. Diğer yandan Hanushek'in (1989) öğretmen deneyimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere yaptığı meta-analiz araştırmasına göre incelenen 140 araştırmanın yalnızca %30'unda her iki kavram arasında bir ilişki olduğu saptanmıştır. Benzer bir araştırma Greenwald, Hedges ve Laine (1996) tarafından da 30 araştırma incelenerek yapılmış ve yine araştırmaların yalnızca %30'unda öğretmen deneyimi ile performansı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen performansının göstergelerinden biri olarak da öğrencilerin özellikle merkezi sınavlarda elde ettikleri puanlar dikkate alınmaktadır (Buyruk, 2014). Campbell vd.'ne göre (2003) ise öğrenci başarısı öğretmen performansının

bir göstergesi olmakla birlikte öğrenci başarısını öğrencilerin standart testlerden aldığı puanlar ile sınırlamak, öğretmenlerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisini araştırma fırsatını sınırlandırmaktadır. Ayrıca öğretmen performansının öğrenci başarısı ile sınırlandırılmasına yönelik bir takım eleştiriler bulunduğu ileri sürmek de mümkündür. Stufflebeam'e göre (2003, s.604) böyle bir durumda öğretmen performansının önemli belirleyicilerinden olan çalışılan ortam göz önünde bulundurulmamakta, öğrenci puanları süreci yansıtmaktan uzak olduğundan güvenilir bir yöntem olmamakta ve öğrenci başarısını değerlendirmek için kullanılan mevcut yöntemler modern eğitim felsefesinden hala oldukça uzak bulunmaktadır. Dolayısıyla her ne kadar öğretmenlerin öğrenci başarılarına yönelik sınıf içi performansları önemli görünse de öğretmenlerden beklenen performans davranışları sınıfın sınırlarını aşan bir boyutta hareket etmektedir (Campbell ve ark., 2003).

Son olarak öğretmen performansı üzerinde etkisi olduğu düşünülen unsurlardan biri olarak mesleki özerklik kavramı ele alınabilir. Hyslop-Margison ve Sears'e göre (2010) öğretmenlerin mesleki özerklik düzeylerinin artması performansları üzerinde de olumlu bir etkiye sahip olacaktır. Araştırmacılara göre mesleki özerklik öğretmenlerin performanslarını değerlendirecek ölçütlerin ortadan kaldırılması anlamına gelmemektedir. Daha ziyade mesleki özerklik yoluyla öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesi politika yapıcılardan alınarak çoğunlukla öğretmenlerin kendisine kaydırılmaktadır (Seixas, 1993).

Öğretmen performansını etkileyen unsurlardan da anlaşılacağı üzere kavramın eğitim bilimleri literatüründe yer alan birçok başka kavramla da bir ilişki içerisinde olduğu ileri sürülebilir. Örneğin öğretmen performansı ile okulun örgütsel performansı ve belirlediği amaçlara ulaşma etkililiği arasında bir ilişki olduğundan söz edilebilir (EARGED, 2006). Yüksek performansa sahip bir öğretmenin aynı zamanda etkili bir öğretmen olacağı düşünülebilir. Çünkü etkili bir öğretmen öğrencilerinin bireysel farklılıklarının farkına vararak bu farklılıklara uygun öğretim teknikleri uygulayan, çevresindeki insanların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak onlarla etkili bir iletişim kuran öğretmendir (Can, 2004). Ayrıca öğretmen performansı esasen öğretmen etkililiğinin değerlendirilmesinin de bir ölçütüdür (Yonghong ve Chongde, 2006).

Öğretmen performansı ile ilişkili olduğu düşünülen kavramlar arasında örgüt kültürü de gösterilebilir (Cemaloğlu, 2002). Okullarda güçlü bir örgütsel kültürün bulunması öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını ve verimliliklerini de arttıracığından dolayı performansları ile de ilişkili bir kavram olduğu ileri sürülebilir (Şişman, 2002, s.159). Ayrıca Fitria (2018) tarafından yapılan araştırmada örgüt kültürünün öğretmen performansı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen performansının öğretmenlerin inanç, duygu ve örgütsel bağlılık düzeyleri ile (Cheng ve Tsui, 1996) iş tatmini (Arifin, 2015) gibi kavramlarla da ilişkili olduğu iddia edilebilir.

Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi

Örgütlerde çalışanların ürettikleri mallar veya sundukları hizmetlere yönelik olarak performanslarının değerlendirilmesi ilk olarak 1900'lü yılların başında Winslow Taylor tarafından yürütülen çalışmalarla başlamıştır (Baransel, 1993). Eğitim örgütlerinde performansın ölçümü, denetimi ve değerlendirilmesine yönelik uygulamaların ise ilk kez 1950'lilerde okullarda seyrek de olsa uygulanmaya başlandığı dile getirilebilir (Castle ve Shaklee, 2006). Performans değerlendirmenin tüm örgütlerde yaygın biçimde ele alınmaya başlanması ise 1980'li yıllardan ardından gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Aslan, 2005).

Türkiye'de öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin ilk girişimlerin 1965 yılında yayınlanmış 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile ve 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ile yürütüldüğü ileri sürülebilir (Çelebi, Babaoğlu, Selçuk ve Peker, 2018). Ancak eğitim örgütlerinde performans değerlendirme çalışmaları detaylı biçimde MEB bünyesinde kurulmuş "Eğitim Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı" tarafından 1990'lı yılların ortalarında başlamıştır. 2000'li yıllarla birlikte kalkınma planlarında konu edinen performans değerlendirme sistemi yayınlanan çeşitli kalkınma planlarında farklı değerlendirme yöntemleri ile kendisine yer bulmuştur (Buyruk, 2014).

Performans değerlendirme bir çalışanın belirlenmiş amaçlara ulaşmak için yürüttüğü işe yönelik faaliyetlerindeki başarı ve başarısızlıklarını önceden belirlenmiş aralıklarla değerlendirerek başarısızlıkların olası nedenlerini ve bu başarısızlıkları ortadan kaldıracak çözüm önerilerini belirlemek için yürütülen süreçler şeklinde tanımlanabilir (Canman, 1993). Yapılan bir başka tanımda ise

performans değerlendirme Sabuncuoğlu ve Tokol (2001, s.320) tarafından çalışanların bilgi ve yeteneklerinin, işin gerektirdiği niteliklere ne kadar uygun olduğunun analiz edilmesi süreci şeklinde tanımlanmıştır. MEB'in yaptığı tanıma göre ise performans değerlendirme çalışanların işe yönelik çalışmalarındaki başarı düzeylerinin ölçülerek analiz edilmesi ve kendilerine geri bildirimde bulunma süreci şeklinde tanımlanmaktadır (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2008).

Öğretmen performansının değerlendirilmesinin özellikleri ve amacı.

Performans değerlendirmenin temel özellikleri arasında örgütün tüm çalışanlarının işe yönelik kullandıkları sistemlerin, güçlü ve zayıf yönlerinin, ne tür yeterliklere sahip olduklarının bir bütün olarak göz önünde bulundurulması gerekliliği sayılabilir (Fındıkçı, 2000, s.297). Diğer yandan performans değerlendirmesi önceden planlanmış ve amaçları belirlenmiş süreçler halinde yürütülmelidir (Akal, 1988, s.1). Bu süreç bireysel anlamda çalışanların performanslarını ölçmeye yönelik olsa bile ortak iş yapmaya, bilgi alışverişine ve çalışanların kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayan bir sistem olarak kurulmuş olmalıdır (Gündüz ve Tangut, 2005). Ayrıca özellikle eğitim kurumlarındaki performans değerlendirmede belirlenmiş kriterlerin mutlaka okullara uygun olarak seçilmesi gerektiği gibi değerlendirme sürecinde objektifliğin sağlanması da okullarda performans değerlendirmenin en önemli özelliklerinden biridir (Jannasch-Pennel, DiGangi, Pukys ve Diken, 2002). Okullarda performans değerlendirme öğretmenlerin neleri bilmesi ve ne tür yeteneklere sahip olmaları gerektiğini de içermelidir (Wilson ve Wineburg, 1993).

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesine yönelik sistemler temelde iki amaca hizmet etmektedir. Bu amaçlardan ilki öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetleri içerisindeki güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek güçlü yönlerinin geliştirilmesi, eksik yönlerinin ise tamamlanmasını sağlamaktır. Diğer amaç ise öğretmenlerin performanslarını belirleme yoluyla ödül, terfi, ilerleme gibi kararlar için bir zemin oluşturmaktır (TEDMEM, 2018). Bu yolla performans değerlendirmesinde ulaşılmaması arzulanan amaçlardan birinin de örgütün etkinliğinin artırılması olduğu ileri sürülebilir (Pelit ve Çetin, 2019). Diğer yandan performans değerlendirmenin temel amacını örgütsel kültür yönüyle ele alan Akşit'e göre (2006) performans değerlendirmede amaç çalışanların örgüte sundukları katkıları ve yeteneklerini sürekli arttıracabilecekleri bir örgüt kültürünü yaratmaktır.

MEB'e göre (2017) performans değerlendirmenin amaçları tüm öğretmenlerin görevlerini gerçekleştirirken ortaya koydukları başarı, verimlilik, bilgi ve beceri düzeylerini tespit etmek; bu yolla öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu eğitim olanaklarını öğretmenlere sunmak ve dllendirmelerde bulunmaktır. Ancak Akşit (2006) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %57'si ğretmen performans değerlendirme uygulamalarındaki amacın öğretmenleri geliştirmek olduğuna ikna olmamiş görünmektedirler. Araştırmacının bulguları neticesinde ulaştığı sonuç ise öğretmenlerin önemli bir bölümünün performans değerlendirme uygulamaları için belirlenmiş amaçları anlamadıkları ya da bu uygulamalarının belirlenen amaçları sağlamaktan uzak olduğu yönündedir.

Öğretmen performansının değerlendirilmesinin ltleri ve işlevleri.

Öğretmen performansı kavramına ilişkin önemli problemlerden biri ğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak olan ölçütlerin neler olduğunun belirlenmesidir (Stanley, 1971, s.15). Geçmişte ğretmen performansının belirleyicisi olan ölçütlerde öğretmenlerin davranışsal becerileri fazlasıyla n plandayken; günümüzde çok daha geniş ve kapsayıcı ölçütler norm haline gelmektedir. Öğretmen performans ltleri olarak artık planlama, etkili bir sınıf ortamı yaratma becerileri ve öğretmenlerin hem kendileri hem de öğrencileri için yeni öğrenme yollarına rehberlik edebilmeleri ön plana çıkmaktadır (Avalos ve Assael, 2006). Öğretmen performansını gösteren ltleri Muhammad ve Abubakar (2018) ise amaçlara ulaşma düzeyi, verilen görevleri yerine getirmek, yetenekler, deneyimler ve kararlılık olarak sıralamaktadır. Yonghong ve Chongde'ye göre (2006) ise öğretmenlerin girişimcilikleri, yaratıcılıkları ve örgütsel bağlılıkları ğretim faaliyetleri üzerinde etkili olduğundan dolayı ğretmen performansının değerlendirilmesinde birer ölçüt olarak kullanılmalıdır.

Öğretmen performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin araştırmaları bulunan çeşitli araştırmacıların farklı ölçütler belirlediği de ileri sürülebilir. Fithria, Mukhtar ve Akbar'a göre (2017) bu ölçütler, "ders planı oluşturma becerisi, oluşturulmuş planları uygulama becerisi, öğrencileri değerlendirebilme ve bu değerlendirmeleri takip edebilme becerisi" olarak sıralanmaktadır. Bir başka araştırmada (Campbell, McHenry, Wise, 1990) ise bu ölçütler şu şekilde aktarılmaktadır:

- 1- İşe yönelik verilen görevler hakkındaki yetkinlik,
- 2- İş harici görevler hakkındaki yetkinlik,
- 3- Yazılı ve sözlü iletişim becerileri,
- 4- Kişisel olarak gösterdiği çabalar,
- 5- Disiplinli olmaya yönelik kişilik özellikleri,
- 6- Grup çalışmalarına sunduğu katkılar,
- 7- Liderlik becerileri,
- 8- Yönetim becerileri.

Öğretmen performans değerlendirmesinin ölçütlerinin belirlenmesi için bireysel çalışan araştırmacıların yanında bir takım kuruluşların ve karar alıcıların da çalışmalarının olduğu ileri sürülebilir. Örneğin Washington merkezli bir düşünce kuruluşu olan "Centre for American Progress" tarafından yayınlanmış ve Darling-Hammond'un (2010) hazırladığı raporda bu ölçütlere değinilmektedir. Rapora göre öğretmen performansının değerlendirilmesi için öğretmenlerin sınıf içerisindeki doğrudan gözlemlenebilir davranışları ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri bir arada ele alınmalıdır. 2012 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nin (ABD) Michigan eyaletinde zorunlu hale getirilen öğretmen performans değerlendirmesi hakkında Bellibaş ve Gedik (2016) tarafından yürütülen araştırmada da Michigan'daki okul bölgelerinin belirlediği bir takım değerlendirme ölçütleri sunulmuştur. Araştırmaya göre Michigan'da yer alan bir okul bölgesinin öğretmen performans değerlendirmesi için belirlediği ölçütler "pedagojik beceriler, sınıf yönetimi, profesyonel sorumluluklar ve öğrenci başarısı" iken bir başka okul bölgesinde bu ölçütler "mesleki bilgi, planlama ve hazırlık, öğretimin kalitesi, sürekli değerlendirme, sınıf ortamı ve profesyonellik" şeklinde belirlenmiştir. Türkiye'de ise merkezi yönetim tarafından tüm ülke çapında belirlenen ve öğretmen performansının göstergeleri olarak kabul edebileceğimiz öğretmen yeterlikleri "mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenme ve gelişimi izleme ve değerlendirme, okul-aile-toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi" şeklinde sıralanabilir (MEB, 2017).

Öğretmen performansının ölçütlerinin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken unsurların başında bilimselliğin ve örgütün amaçlarına uygunluğun geldiği ileri sürülebilir (Çelikten ve Özkan, 2018). Bununla beraber Stiggins ve Bridgeford

(1985) bu ölçütlerin belirlenmesinde uyulması gereken kriterler hakkında oldukça detaylı bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırmacılara göre öğretmen performansının ölçütleri için uyulması gereken altı temel kural bulunmaktadır:

- 1- Ölçütler öğrenci çıktıları ile uyum içerisinde olmalı ve öğretmenler ile yöneticilerin işbirliği içerisinde hazırlanmalıdır.
- 2- Belirlenen her bir ölçüt değerlendirilmesinin ne zaman ve kim tarafından yapıldığına bakılmaksızın tutarlı bir şekilde değerlendirilebilecek özelliklere odaklanmalıdır.
- 3- Belirlenen bütün ölçütler açık ve spesifik biçimde ifade edilmiş ve anlaşılabilir olmalıdır.
- 4- Her bir ölçütün öğretmenler tarafından kendi sınıf içi uygulamalarına yönelik olduğu onaylanmış olmalıdır.
- 5- Belirlenen kriterler pratik uygulamalara aktarılabilir düzeyde olmalıdır.
- 6- Ölçütlerin değerlendirilmesinde öğretmen ve değerlendirici zayıf noktaları belirleyerek bu noktaların geliştirilmesi için beraber hareket edebilmelidir.

Konan ve Yılmaz (2018) tarafından yapılan araştırmaya katılan öğretmenler de araştırma kapsamında bir takım performans değerlendirme ölçütleri belirlemişlerdir. Katılımcı öğretmenlere göre bu ölçütler "psikolojik bakımdan öğretmenliğe uygunluk, öğretmenlerin ahlaki tutumları, okul çevresine uyum becerileri, meslektaş iletişimi, akademik çalışmalar" şeklinde sıralanabilir. Ayrıca Akşit'in (2006) yaptığı araştırmanın önemli bulgularından biri de öğretmenlerin önemli bir bölümünün performans değerlendirmenin ölçütlerini bilmediklerini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin performans değerlendirmenin ölçütleri hakkındaki görüşleri üzerine Sayın ve Arslan (2017) tarafından yürütülmüş bir araştırmada da öğretmenlerin performans değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde çeşitli kademelerde çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurulması gerektiği düşünceleri ön plana çıkmaktadır.

Okullarda uygulanacak etkili bir öğretmen performansı değerlendirmesinin hem bireysel hem de örgütsel bir takım işlevlerinin olacağı ileri sürülebilir. Fındıkçı'ya göre (2000, s.137) performans değerlendirmenin örgütsel faydaları arasında örgütün amaçlarının çalışanlara duyurulması, güçlü bir örgütsel iletişimin

sağlanması, verimlilikte artış, amaçlara ulaşma düzeyinin takibi, alınacak kararlara kaynak sağlama ve eğitim ihtiyaçlarının tespiti bulunmaktadır. Bireysel işlevler arasında ise ilk olarak etkili bir öğretmen performansı değerlendirmesinin etkili okullardaki etkili olmayan öğretmen performanslarını ve etkili olmayan okullarda da etkili öğretmen performanslarını ortaya koyması sayılabilir. Bu sayede okul ve öğretmen etkililiği arasındaki sorunlu ilişkilerin çözüme kavuşturulması kolaylaşmaktadır (Campbell ve ark., 2003). Çünkü performans değerlendirmesi neticesinde elde edilen bulgular yoluyla öğretmenlere geri bildirimler verilerek var olan sorunların çözüme kavuşturulması da temel amaçlardan biridir (Stroh, Northcraft ve Neale, 2002). Ayrıca performans değerlendirme sayesinde çalışanların yaptıkları işe uygun olup olmadıkları da belirlenebilmektedir (Akşit, 2006). Son olarak performans değerlendirmenin çalışanlara sağladığı bireysel faydalar "ihtiyaçların belirlenmesi, kariyer planlama imkânı sunması, güçlü ve zayıf yönlerin tanınması ve bu yollarla performansın artırılması" şeklinde sıralanabilir (Çalık, 2003).

Bozkurt-Bostancı (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler performans değerlendirmesi yoluyla en çok kendi mesleki gelişmelerinin artacağı gibi bir beklentiye girmektedirler. Ayrıca Ocak, Karataş ve Ocak'ın (2005) yürüttüğü araştırmaya göre de öğretmenler performans değerlendirme sisteminin öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim almalarını sağlayacağını düşünmektedirler. Aktarılan araştırmalarda katılımcı öğretmenler tarafından belirtilen performans değerlendirme işlevleri dışında performans değerlendirmenin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için nelere ihtiyaç duyduklarını fark etmelerini sağladığı da ileri sürülebilir (Elliott, 2015). Diğer yandan öğretmen performans değerlendirme uygulamaları yerel veya ulusal çapta öğretmen yetiştirmek için yürürlükte olan uygulamaların etkililiği hakkında da bir fikir vermektedir (Yonghong ve Chongde, 2006). Böylelikle başta ademi-merkeziyetçi bir sisteme sahip olan ülkeler olmak üzere tüm ülkelerde bölgeler arasında öğretmen eğitimi açısından bir tutarlık sağlanabileceği de iddia edilebilir (Darling-Hammond, 2010). Tüm bunların dışında öğretmen performans değerlendirmesinden elde edilen sonuçlar aşağıda aktarılan faaliyetler için kullanılabilir (Akşit, 2006):

- 1- Öğretmen yetiştirmeye yönelik alınacak kararlar,
- 2- Öğretmenlerin seçilmesi ve mesleğe yerleştirilmesi uygulamaları,

- 3- Öğretmenlere meslekleri boyunca verilecek eğitimler,
- 4- Öğretmenlerin kariyer basamaklarının belirlenmesi ve terfi işlemleri,
- 5- Performansa dayalı ödül sistemlerinin geliştirilmesi.

Performans değerlendirmenin işlevleri ve gerekliliğinin aynı zamanda kavramın önemini gösterdiği de düşünülebilir. Dolayısıyla bir örgütte insan kaynaklarının verimli kullanımına duyulan ihtiyaç performans değerlendirmenin de neden gerekli olduğu sorusuna verilecek yanıtlar biridir (Canman, 1993). Ayrıca eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin belirlenen hedeflere ulaşma düzeylerinin, güçlü ve zayıf yönlerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi için de performans yönetimi oldukça önemli görünmektedir (Kahraman ve Çankaya, 2015). Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri üzerine yapılan analizlerin günümüzün hızlı değişim çağında eğitim örgütleri olarak bu değişime ayak uydurabilmek açısından kritik olduğu da öne sürülebilir (Ege ve Şener, 2013). Diğer yandan öğretmen performansının ölçülmesinden elde edilen sonuçlar öğrenci başarısı üzerine yapılacak araştırmaların da temelini oluşturan etkenlerden biridir (Pianta ve Hamre, 2009, s.653).

Bazı Ülkelerde ve Türkiye’de Öğretmen Performansının Değerlendirilmesi

Performans değerlendirmesine ilişkin uygulamaların ve kavramın gelişiminin yerel karar mekanizmalarının kullanıldığı ülkelerde ve Türkiye gibi merkezi yönetimin güçlü olduğu ülkelerde farklı yollar izlediği ileri sürülebilir. Bu nedenle kavramın daha sağlıklı biçimde anlaşılabilmesi adına bu başlık altında hem hem çeşitli ülkelere hem de Türkiye’den öğretmen performansının değerlendirilmesine ilişkin bilgiler paylaşılmıştır.

Bazı ülkelerde öğretmen performansının değerlendirilmesi. 1980’li yıllarda Amerikan Başkanı Ronald Reagan önderliğinde Amerikan eğitim sisteminin sorunlarını içeren “A Nation At Risk (ANAR) [Risk Altındaki Ulus]” adlı raporun yayınlanmasıyla birlikte ABD’de öğretmen performans değerlendirme kavramı gündem haline gelmiştir. Raporda eğitimde yaşanan problemlerin önemli bir bölümünün öğretmen performanslarındaki yetersizliklerden kaynaklandığı belirtilmektedir (ANAR, 1983, s.17). 1982 yılında “American Association of Secondary Administrators (Amerikan Ortaöğretim Müdürleri Birliği)” tarafından ulusal çapta yapılan araştırmada da okul müdürlerinin ABD’de performans değerlendirme konusunda problemler yaşadığını aktarmaktadır (Lewis, 1982, s.11).

Natriello ve Durnbusch (1980) tarafından yapılan araştırmaya göre öğretmenler performans değerlendirme sistemlerinin etkisiz olduğunu, objektif olmadığını, değerlendirme standartlarının kendileriyle paylaşılmadığını ve sonuçlar hakkında kendilerine geribildirim yapılmadığını dşunmekteler. Stiggins ve Bridgeford (1985) tarafından yapılan araştırmaya göre ise araştırmaya katılan ABD’li öğretmenler, etkili bir performans değerlendirmede şu unsurların bulunması gerektiğini belirtmişlerdir:

- 1- Değerlendirme bir gereklilik değil okul çapında değer yaratan bir öncelik olarak görülmelidir.
- 2- Sonuçların sınıftaki gerçek performansı yansıtabilmesi için sık aralıklarla yapılması gerekmektedir.
- 3- Performansla ilgili, spesifik ve eksiksiz bilgileri sağlayan yöntemler bir araya getirilmelidir.
- 4- Öğretmenlere faydası olabilecek önerilerde bulunacak olan uzman değerlendiriciler performans değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir.
- 5- Değerlendirmeler sonunda belirsiz genellemeler yerine yapıcı eleştiriler ve geribildirimler sunulmalıdır.

ABD’de ğretmen performans değerlendirmesinin süregelen zaman içerisinde sürekli bir tartışma konusu olması neticesinde 2000’li yıllarla birlikte birçok eyalette ğretmen performans değerlendirmesi zorunlu hale gelmiştir. 2011 yılında yayınlanan bir yasa ile ğretmen performans değerlendirmesinin zorunlu hale getirildiği eyaletlerden biri de Michigan olmuştur. Michigan eyaletinde yürütülen uygulamaya göre ğretmen performans değerlendirmesi konusunda okullar sorumlu kurumlardır ve değerlendirme beş adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar, “ltlerin belirlenmesi, ölçütlerin öğretmenlere tanıtılması, öğretmenlerin öz-değerlendirme yapmaları, sınıf gözlemleri, öğretmenler ile ortak puanın belirlenmesi” şeklinde sıralanabilir (Bellibaş ve Gedik, 2016). ABD’de uygulanan ğretmen performansı değerlendirme sistemlerinde en önemli unsurlardan birinin değerlendirme standartlarının belirlenmesi ve öğretmenlere benimsetilmesi olduğu da ileri sürülebilir. Bu bağlamda Missouri eyaletinde sekiz, New Jersey eyaletinde öğretmenler için on ve okul yöneticileri için altı maddeyi içeren performans değerlendirme standartları oluşturulmuştur (şişman, 2009). Michigan eyaletinde

uygulanan performans değerlendirme sisteminin en önemli unsurlarından birinin ise değerlendirme sonrası sunulan geribildirimler olduğu iddia edilebilir (Bellibaş ve Gedik, 2016).

Brown (2005) tarafından İngiltere’de öğretmen performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin yürütülen araştırmada öğretmenler uygulanan performans değerlendirme sisteminin mesleki gelişim amacını sağlamadığını dile getirmektedirler. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğretmenler İngiltere’de performans değerlendirme sisteminin gözden geçirilmesini arzulamaktadırlar. 2007 yılında yapılan bir çalışmayla da İngiltere’de de ABD’dekine benzer biçimde öğretmen performans değerlendirme süreci için öncelikle performans standartları belirlenmiştir. Öğretmenler bu standartlara karşılama düzeyleri bakımından beş farklı kategoriye ayrılarak puanlanırlar. Belirlenen standartların temelini yaşam boyu öğrenme kavramı oluşturmaktadır. İngiltere’de belirlenen standartlar “mesleki değerler ve uygulamalar, öğrenmeye ve öğretmeye yönelik uygulamalar, planlama becerileri, değerlendirme becerileri” şeklinde sıralanabilir (TDA, 2007).

Dünyada öğretmen performans değerlendirme süreçlerine ilişkin en ilginç örneklerden birinin ise Şili’de uygulandığı iddia edilebilir. Güney Amerika’da yer alan Şili’de öğretmen performansının değerlendirilme sürecinin nasıl işleyeceğinin belirlenmesi için öncelikle öğretmen sendikaları, yerel eğitimin yönetiminden sorumlu belediyeler ve eğitim bakanlığı arasında karşılıklı toplantılar düzenlenmiştir. Yapılan toplantılar neticesinde değerlendirme uygulamalarının hangi kriterlere dayanacağı ve kimlerin değerlendirmelerde yer alacağı gibi konularda uzlaşmalara varılmıştır. Ancak tüm sürecin yönetimi Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışan Hizmet İçi Eğitim Merkezine bırakılmıştır. Değerlendirme sürecinde sınıf içi gözlemlerin, videoların ve öğretmenler tarafından oluşturulacak portfolyoların ve öğrenci başarı düzeylerinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Tüm bu verilerin değerlendirilmesi ise başöğretmen unvanıyla çalışan öğretmenler ile akran değerlendirmesine dayanmaktadır. Ayrıca yeni öğretmenlere de özellikle müfredat bilgilerini ölçen standart testlerin uygulanması karara bağlanmıştır. Şili’de uygulanan öğretmen performans değerlendirme sisteminin en katı uygulamalarından birinin ise ilk değerlendirmede yetersiz bulunan öğretmenlere mesleki gelişim fırsatlarının sunulması ancak ikinci değerlendirmede de başarısız olmaları durumunda meslekten ihraç edilmeleri kararı gösterilebilir (Avalos ve Assael, 2006).

Sonuç olarak öğretmen performans değerlendirmenin günümüzde öğretmenleri geliştirecek bir süreç olarak düşünüldüğü ancak uygulamaların bu amacı gerçekleştirmekten uzak olduğu düşünülmektedir (Stiggins ve Bridgeford, 1985). Performans değerlendirme süreçlerini amacından uzaklaştıran en önemli etkenlerin başında ise sürecin bürokratik bir hantallığa mahkum edilmesi gelmektedir (Campbell ve ark., 2003). Ayrıca öğretmen performans değerlendirmesini olumsuz biçimde etkileyecek değerlendirici tutumları da şu şekilde sıralanabilir (Stiggins ve Bridgeford, 1985):

- 1-Öğretim becerilerinden ziyade kişisel özelliklere odaklanmak,
- 2-Değerlendirmenin güvenilirliğini tehlikeye atacak biçimde davranmak,
- 3-Spesifik kriterlerden uzaklaşarak çok genel bir değerlendirmede bulunmak,
- 4-Belirsiz ve mesleki performans dışındaki konularda değerlendirmelerde bulunmak.

Öğretmen performans değerlendirme uygulamalarındaki en önemli aşamalardan birinin değerlendirme sonucunda uygulanacak geribildirimler olduğu da ileri sürülebilir. Öğretmen performansına yönelik sunulacak geribildirimlerin üç temel özelliği bulunmaktadır: Geri bildirim hangi yolla (video, yüz yüze, kontrol listesi, çevrimiçi) sunulacağı, geribildirim hangi sıklıkla yapılacağı, geribildirim kimin tarafından sunulduğu öğretmen performansına yönelik yapılacak geribildirimlerde üç kritik noktadır (Akalın, 2014). Öğretmenlerin performanslarına yönelik yapılacak olan değerlendirme neticesinde sunulan geribildirimlerin rehberlik rolünü sağlayabilmeleri için ise değerlendirme sonucunda alınacak önlemlerin mutlaka şeffaf olmaları gerekmektedir (Dee ve Wyckoff, 2015). Türkiye'deki öğretmen performansı değerlendirme uygulamalarında da öğretmenler değerlendirme sonucunda geribildirim alamadıklarını ve bu durumun Türkiye'deki uygulamaların eksik yönlerinden biri olduğunu belirtmektedirler (Topuz ve Yılmaz, 2019).

Türkiye'de öğretmen performansının değerlendirilmesi. Türkiye'de okullarda performans değerlendirme konusunda ulusal karar alıcı örgüt olarak MEB tarafından çeşitli çalışmalar yapılmış olsa da bu çalışmalarda istenen sonuçlara ulaşılamadığı dile getirilebilir (Beltekin, Özdemir, Yılmaz, Akkalkan ve Cemaloğlu, 2014). Bireysel araştırmacılar tarafından yürütülen araştırmalarda da (Alay, 2006; Aygün, 2008; Üstüncal, 2013) yapılan performans değerlendirme uygulamalarında

objektifliğin sağlanması konusunda problemler yaşandığı için öğretmenlerin adil bir değerlendirilmenin yapılamayacağı düşünceleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca Alay (2006) ve Çavuş (2010) tarafından yürütülen araştırmalar da öğretmenlerin performans değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ortaya koymaktadır. Ancak konu üzerine yapılan bir başka araştırma (Topuz ve Yılmaz, 2019) okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirmenin gerekli olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

Geniş kapsamlı bir katılımcı grubu ile Akbaba-Altun ve Memişoğlu (2008) tarafından performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşlerini belirlemek üzerine yapılan bir araştırmanın bulgularına göre hem katılımcı okul müdürlerinin hem de öğretmenlerin önemli bir bölümü performans değerlendirmeyi gerekli görmektedirler. Ancak okul müdürleri ve öğretmenler aynı zamanda uygulanan sistemlerin yetersizliğinden, rehberliğin eksikliğinden ve bir yıllık bir performansın bir saat içerisinde değerlendirilemeyeceğinden de bahsetmektedirler. Aynı araştırmanın katılımcıları arasında yer alan ilköğretim müfettişleri ise uygulanan sistemin yetersizliği ve rehberlik faaliyetlerinin eksikliğinin yanı sıra değerlendirmede çok başlılığın performans değerlendirmenin sorunları arasında yer aldığını belirtmektedirler. Akbaba-Altun ve Memişoğlu'nun (2008) yürüttüğü araştırmaya göre öğretmenler, yöneticiler ve müfettişler performans değerlendirmeye ilişkin uygulanan sistemin yetersizliği, objektif denetimin gerekliliği, veli ve öğrenci değerlendirmesinin olumsuz etkileri, rehberlik faaliyetlerinin eksikliği ve çoklu veri kaynakları ile değerlendirmenin olumsuz etkileri hakkında görüş birliğine varmış görünmektedirler.

Öğretmen Performansını Değerlendirme Yöntemleri

Öğretmenlere ilişkin yürütülecek olan politikaların temelinde öğretmen performansı ve bu performansın nasıl ölçülüp değerlendirileceği yer almaktadır (Harris ve Sass, 2014). Her sektör grubunda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de performans değerlendirmenin kendine özgü yönleri bulunmaktadır. Öğretmenlerin performans değerlendirmesinde kullanılacak yöntemler de öğretmenlerin mesleki başarılarının değerlendirilmesine yönelik olmalıdır (EARGED, 2006). Bu amaca uygun olarak kullanılan performans değerlendirme yöntemlerine ilişkin çeşitli sınıflandırmalardan bahsetmek mümkündür. Ancak en genel tabirle performans değerlendirme yöntemleri geleneksel yöntemler ile modern yöntemler şeklinde

sınıflandırılabilir. Geleneksel yöntemler çalışanların örgütsel sadakatlari, kurduğu ilişkiler ve dış görünüşü gibi kişisel özelliklerine odaklanırken; modern yöntemler önceden belirlenmiş ölçütler yoluyla hedeflenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldığına odaklanmaktadır (Kayıkçı ve Şarlak, 2013). Ayrıca geleneksel ölçüm yöntemlerinde çoğunlukla çalışanların arkadaşları veya yöneticileri tarafından doldurulan izlenimci puanlamalar veya kontrol listeleri kullanılmaktadır (Avalos ve Assael, 2006). Ancak bu tür yöntemlerin nispeten yapılandırılmamış, yüzeysel ve formalite gereği kullanılan yöntemler olduğunu ileri sürmek mümkündür (Dee ve Wyckoff, 2015).

Son yıllarda öğretmen performansının ölçüm yöntemlerinde odaklanılan ölçütlerden birinin öğrencilerin başarı düzeyleri olduğu ileri sürülebilir (Darling-Hamond, 2010). Öğrencilere uygulanan ulusal ya da yerel düzeydeki standart testlerden alınan puanlar öğretmenlerin performans düzeyleri için kullanılmaktadır. Özellikle 1990'lı yıllar boyunca öğrencilere uygulanan sınavlardan elde edilen puanlar öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde bir yöntem olarak sıklıkla kullanılmıştır (Boxley, 2003). Ancak öğretmen performansının öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlarla ölçülmesi özellikle ABD'de ciddi tartışmalara yol açmıştır (Darling-Hammond, 2010) ve öğretmen performansının ölçümü açısından yeterince güvenilir bir yöntem olmadığı düşünülmektedir (Milanowski, 2011). Öğretmen performansının ölçümünde öğretmenlerin çıktılarında ziyade eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik davranışlarına odaklanmanın daha etkin sonuçlar yaratacağı ileri sürülebilir (Büyükgöze ve Özdemir, 2017).

Öğretmen performansını değerlendirme yöntemlerinin tarihsel ilerleyişi. Boyce'a göre (1915) öğretmen performans değerlendirmesinde çok faktörlü yöntemlere ilk defa 1915 yılında ABD'de Ulusal Eğitim Araştırmaları Derneği'nin (National Society for the Study of Education) yıllığında dikkat çekilmektedir (Akt., Medley ve Coker, 1987). Kullanımının kolay olduğu düşünülen bu yöntem 1930'lara kadar ülke genelinde sıklıkla kullanılan bir yöntem haline dönüşmüştür. ABD'deki bu ilk öğretmen performans değerlendirme yöntemlerinde önceden belirlenmiş değerlendirmeciler öğretmenleri belirli özellikleri açısından puanlamakta ve bu puanlar nihayetinde belirli oranlarda bir araya getirilerek öğretmen performansı için tek bir puan oluşturulmaktaydı (Medley ve Coker, 1987).

1990'lı yıllara gelindiğinde ise öğretmen performansını değerlendirmek için farklı yöntemlerin denenmeye başlandığı görülmektedir. İlk olarak Ulusal Mesleki

Öğretim Standartları (National Board for Professional Teaching Standards) tarafından kıdemli öğretmenlerin değerlendirilmesi için performansa dayalı bir yaklaşım geliştirilmiş ve California, Connecticut, Oregon gibi birçok farklı eyalette benimsenmiştir (Darling-Hammond, 2010). Daha sonra ülke çapında 27 eyaletin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş Öğretmen Performansı Değerlendirme Konsorsiyum'u (Teacher Performance Assessment Consortium) içerisinde ders videolarının, öğretim programlarına ilişkin planların ve öğrenci çalışmalarının bulunduğu çeşitli portfolyoların hazırlanması yoluyla ilerleyen bir değerlendirme yöntemi geliştirmiştir. Bu portfolyolarda öğretmenler bir yandan yürüttükleri çalışmaları örneklendirirken bir yandan da öğrencilerine neyi nasıl öğrettiklerini, bu öğrenmeleri nasıl değerlendirdiklerini ve öğrencilerine ne tür geri bildirimlerde bulduklarını açıklamaktadırlar (Medley ve Coker, 1987).

Yukarıda aktarılan portfolyo yöntemi 2002 yılında Kaliforniya Öğretmen Sertifikasyonu Komisyonu (California Commission on Teacher Credentialing) tarafından geliştirilerek "Kaliforniya Öğretmenleri İçin Performans Değerlendirme" (Performance Assessment for California Teachers) [PACT] modeli adında bir yöntem oluşturulmuştur (Pecheone ve Chung, 2006). Michigan eyaletinde ise 2011-2012 yılından itibaren uygulamaya koyulan öğretmen performans değerlendirme sisteminde yerellik ve esneklik temele alınarak öğrenci başarısına odaklanan bir performans değerlendirme yöntemi dizayn edilmiştir. Michigan örneğinde uygulanan bu yöntemde öğrenci başarısının değerlendirmedeki yüzdesi her yıl artırılarak kullanılmış ve öğrenci başarısının yanı sıra gözlem gibi çeşitli değerlendirme unsurlarından da faydalanılmıştır (Bellibaş ve Gedik, 2016). İngiltere'de ise 1990'lı yıllara kadar okullarda performans değerlendirilmesinde müfettiş denetimi yöntemi uygulanmıştır. Ancak 1990'lı yıllardan sonra doğrudan kraliyet otoritesine bağlı müfettişlerin performans değerlendirmesi yapmaları yerine yerelliği güçlendirmek için müfettişler yalnızca okulda denetimi yapacak kişileri yetiştirmek ve rehberlik görevi yapmakla görevlendirilmişlerdir. 2005 yılında yapılan bir değişiklikle altı yılda bir yapılan performans değerlendirmeleri üç yılda bir düşürülmüş ve daha önce İngiltere Eğitim Standartları Ofisi (OFSTED) tarafından yapılan değerlendirme görevi okulun kendisine bırakılmıştır. Bu değerlendirmeler esnasında okullar daha önce hazırlanmış bir "Kendini Değerlendirme Formu" doldurmaktadırlar.

Değerlendirmeler yapılırken başta aileler ve öğrenciler olmak üzere okulun tüm paydaşlarının da fikirlerine başvurulur (Meşeci, 2007).

Türkiye’de öğretmenlerin performans değerlendirmesinde kullanılan ilk yöntem, tüm devlet memurları için geçerli olan ve 1986’da yürürlüğe giren Devlet Memurları Kanunu ile belirlenmiş sicil yöntemidir (Aktaş, 2020). Sicil yönteminde öğretmenler sicil amirleri tarafından her yılın Aralık ayında puanlanarak raporlanır ve bu raporun gizli biçimde saklanması sağlanmaktadır. Sicil amirleri memurların performansının değerlendirilmesi için belirlenmiş sorulardan her birine memur için puanlar vererek bu puanların ortalaması alınmaktadır. Tüm amirlerin verdikleri puanların da tekrar ortalaması alınarak memurun toplam puanı belirlenmektedir ve 60 puandan düşük alanlar yetersiz olarak değerlendirilmektedir. Sicil amirleri puan verdikleri her bir memuru “dış görünüşü, zekâ derecesi, azim, sebatkârlık, dürüstlükleri, kötü alışkanlıkları ve güvenilirlikleri” gibi kişisel özellikleri bakımından puanlamaktadırlar (Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği, 1986). Uzun yıllar uygulanan sicil yöntemi ile performansın değerlendirilmesi zamanla gizlilik ve değerlendirmenin objektifliği yönünden eleştirilerle karşılaşmıştır (Kayıkçı ve Şarlak, 2013). 2011 yılına gelindiğinde ise tüm devlet memurlarının performans değerlendirmesi için sicil yönteminden vazgeçilerek yönetmelik yürürlükten kaldırılmıştır (Aktaş, 2020).

2001 yılında MEB “Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları” ismiyle yayınladığı raporda sicil yöntemini ve okul müdürü, müfettiş gibi sicil amirlerinin değerlendirmesi sisteminin eksikliklerini ortaya koyarak çoklu veri kaynağına dayalı bir performans değerlendirme modeli geliştirmiştir. (Aktaş, 2020). Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) (2000) tarafından hazırlanan ve 2001-2005 yıllarını kapsayan sekizinci beş yıllık kalkınma planında eğitim örgütlerinde performans değerlendirmenin yapılması için toplam kalite yönetimi dikkate alınarak yeni bir modelin geliştirilmesi öngörülmektedir. 2002-2003 eğitim-öğretim yılında 23 ilde yer alan okullardaki pilot uygulamalar yoluyla da “Okullarda Performans Yönetimi Modeli” denenmiştir. Çoklu veri kaynağına dayanan bu modelde öğretmenler öğrenciler (%5), veliler (%5), öz-değerlendirme (%10), meslektaşlar (%5), okul müdürleri (%35) ve müfettişler (%40) tarafından değerlendirilmektedirler (EARGED, 2006).

Türkiye’de sicil yönteminin kaldırılması ve pilot uygulaması denenilen çoklu değerlendirmenin ardından ise MEB, 2015 yılında performans değerlendirmeye

ilişkin ölçütlerin yer aldığı “Öğretmen Performans Değerlendirme Aday Öğretmenlik İş ve İşlemleri Yönetmeliği”ni yayınlamış ve yeni bir performans değerlendirme yöntemi geliştirmiştir. Bu yeni yöntemin pilot uygulaması ise 2017 yılında 12 ilde bulunan 132 okulda gerçekleştirilmiş, 2019 yılında uygulamaya koyulmuştur. Bu yönetime göre öğretmenler okullarında okul müdürleri (%25), kendi zümrelerinde yer alan öğretmenler (%20), zümreleri dışında yer alan öğretmenler (%15), veliler (%15), öğrenciler (%15) tarafından ve kendi öz değerlendirmeleri (%10) yoluyla değerlendirileceklerdir (Şahin, Ökmen ve Kılıç, 2019). Uygulamaya koyulan yeni yöntemin performans ölçütleri ise şu şekilde sıralanabilir (Aktaş, 2020):

- 1- Planlama becerileri,
- 2- Eğitim ortamına ilişkin düzenleme becerileri,
- 3- İletişim becerileri,
- 4- Öğrencileri hedefler doğrultusunda motive edebilme becerileri,
- 5- Öğrenme sürecini destekleyebilmek için çevresel şartları kullanabilme,
- 6- Zaman yönetimi becerileri,
- 7- Öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi ve bu yöntem ve teknikleri kullanma becerileri,
- 8- Değerlendirme becerileri,
- 9- Eğitim-öğretime ilişkin belirlenmiş politikalara uyum becerileri,
- 10- Öğretmenlik mesleğine uygun tutum ve davranışları sergileme.

Öğretmen performansının etkili değerlendirilmesi. Dünyada uygulanan tüm bu yöntemlerin beraberinde etkili bir performans değerlendirme yönteminin bir takım özellikleri olduğu ileri sürülebilir. Öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak etkin bir yöntemin geliştirilmesinden önce ilk yapılması gereken öğretmenlerin değerlendirmeye alınacak görev tanımlarının net bir şekilde belirlenmesidir (Koçak, 2006). Ayrıca öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak yöntem yoluyla performansa ilişkin bir takım sorulara cevapların bulunması gerekmektedir. Bu sorulardan ilki öğretmenlerin etkili bir öğretim için yeterli bilgilere ve yeteneklere sahip olup olmadığıdır, bir diğer sorunun ise öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve yeteneklerini etkili öğretim için

kullanıp kullanmadıkları ya da ne ölçüde kullandıklarıdır (Şişman, 2011, s.97). Devlet Personel Başkanlığı tarafından tüm eğitim örgütleri de dâhil olmak üzere tüm kamu çalışanlarının performans değerlendirmesinde kullanılacak yöntemlerin taşınması gereken temel ilkeler arasında “adalet ve nesnellik, saydamlık, belirlilik, katılımcılık ve uzlaşma, stratejik planlar ve mevzuat ile uyumluluk, ölçülebilirlik, işlevsellik ve çok yönlülük” özellikleri sıralanmaktadır (Aktaş, 2020).

Öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde uygulanacak yöntemde de tıpkı diğer sektörlerin çalışanları için geçerli olduğu gibi öğretmenlerden beklenen görevler ve performansın ölçütleri önceden belirlenmiş olmalıdır. Ayrıca uygulanacak yöntem öğretmenlerin gelişimini sağlamaya ve rehberlik faaliyetlerini yürütmeye olanak sağlayacak şekilde planlanmalıdır (Akşit, 2006). Diğer yandan uygulanacak yöntemde mutlaka öğrencilerin performansı üzerinde etkisi olabilecek öğretim ve okul dışı faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin akademik performanslarını tek bir sınav yerine belirli aralıklarla sürekli olarak değerlendirmek bu etkenleri saf dışı bırakmak için etkili olabilir (Leigh ve Mead, 2005).

Öğretmen performansının ölçülmesinde öğretmenlerin sınıf içerisinde öğretim faaliyetlerinin etkililiği için neler yaptıklarının gözlemlenmesi ve geleceğe yönelik olası etkilerinin de bir ölçüt olarak yöntemlere dâhil edilmesi güçlü bir değerlendirme yönteminin oluşturulmasını sağlayacaktır (Darling-Hammond, 2010). Ayrıca kullanılan yöntemlerde mutlaka geribildirim de vurgu yapılıyor olmalıdır (Milanowski, 2011). Öğretmenlerin performans değerlendirmesinde kullanılacak bir yöntem olarak sınavlara tâbi tutulmasının ise performans değerlendirme açısından oldukça etkisiz bir yöntem olduğu ileri sürülebilir (Darling-Hammond, 2010).

Öğretmen performansı ve performans değerlendirme yöntemleri üzerine çalışmaları bulunan bazı araştırmacıların kullanılacak yöntemlerin anahatlarına ilişkin bir takım önerilerine de yer vermek mümkün görünmektedir. Örneğin Manatt’a göre (1982) etkili bir performans değerlendirme sistemi şu özelliklere sahip olmalıdır (Akt., Stiggins ve Bridgeford, 1985):

- a) Değerlendirme süreçlerine öğretmenler mutlaka dâhil edilmelidir.

- b) Değerlendirme kriterlerinin belirlenmesinde merkezi yönetim yerel öncelikleri göz önünde bulundurmalı ve yerel otoriteler ile işbirliği içerisinde çalışmalıdır.
- c) Değerlendirme yoluyla hangi amaçlara ulaşmanın arzulandığı mutlaka belirlenmelidir.
- d) Değerlendirme sürecinde içerisine öğretmenlerin hem öz değerlendirmelerine hem de diğer öğretmen arkadaşları tarafından değerlendirilmelerine dikkat edilmeli; böylelikle objektif bir veri toplama sistemi sağlanmalıdır.
- e) Değerlendirmenin öncesinde, değerlendirme sonuçlarının analizinde ve analiz sürecinin sonrasında öğretmenlerle bir araya gelinerek süreç üzerine etkileşimlerde bulunulmalıdır.

Darling-Hammond, Wise ve Pease (1983) ise başarılı bir öğretmen değerlendirme yönteminin şu adımları izlemesi gerektiğini düşünmektedirler:

- a) Öğretmen değerlendirmesinde kullanılacak kriterler okulun tüm paydaşları tarafından açık biçimde anlaşılmalı olmalıdır.
- b) Değerlendirmenin kriterleri hakkında bilgi verilen tüm paydaşlar yöntemde izlenecek süreçlerin okulun amaçları ile arasında nasıl bir ilişki olduğunu anlamalı, aradaki uyum konusunda bir uzlaşmaya varılmış olmalıdır.
- c) Performansları değerlendirilen öğretmenler uygulanan yöntemin kendi mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik olduğu konusunda ikna olmalıdırlar.
- d) Tüm değerlendirme sürecinde önceden belirlenmiş prosedürlere uyum ile esneklik arasında ince bir dengenin yerleştirilmiş olması gerekmektedir.

Son olarak Levy ve Williams (2004) ise öğretmen performansının değerlendirilmesinde kullanılacak yöntemin geliştirilmesinde dikkat edilecek bir takım unsurlara dikkat çekmektedirler. Araştırmacılara göre uygulanacak yöntemin geliştirilmesinde öncelikle yöntemin uygulanacağı okulun bağlamsal konumu dikkate alınmalıdır. Ayrıca örgüte ilişkin bağlamsal değişkenler ile değerlendirilen öğretmenler ve değerlendirmeyi yapacak olanlara ilişkin değişkenler de mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmen Performansının Yönetimi

Willimas'a göre (1998) performans yönetimi kavramı eğitim örgütleri de dahil olmak üzere 1990'lı yıllardan bu yana kullanılan ve üzerine çalışmalar yapılmış bir kavram olarak göze çarpmaktadır (Akt., Sönmez ve Recepoğlu, 2019). Performans yönetimi eğitim örgütleri açısından öğretmenlerin çalışmalarını daha etkili kılmak amacıyla yürütülen performansa yönelik çalışmalar şeklinde tanımlanabilir (Down, Hogan ve Chadbourne, 1999). Diğer yandan performans yönetimi kavramının tanımına etkili bir performans sonucu elde edebilmek için yapılan planlamalar, sistemler ve uygulanan değerlendirmeler de dâhil edilmelidir (Uyargil, 2007, s.2). Yapılan bir başka tanımda ise Işığışık (2008) performans yönetimi uygulamalarını çalışanların taşıdığı potansiyelin açığa çıkarılmasını sağlayan ve belirli bir sistem dâhilinde yürütülen bir süreç olarak ele almaktadır.

Eğitim kurumlarında başta öğretmenler olmak üzere tüm çalışanların performans yönetimlerinin okul yöneticilerinin sorumluluğunda olduğunu ileri sürmek mümkündür (Cemaloğlu, 2002). Ancak öğretmenlerin de kendi performanslarının yönetimi açısından kendilerine belirli hedefler koymaları, öz değerlendirmede bulunmaları ve yaptıkları değerlendirmeler yoluyla eksik yönlerini geliştirmeye çalışmaları yoluyla kendi performans yönetimleri üzerinde sorumlulukları bulunmaktadır (Spindler ve Biott, 2000). Dolayısıyla okullarda büyük oranda ve kolektif biçimde yöneticilerin, bireysel olarak ise öğretmenlerin sorumluluğunda olan performans yönetiminin kabaca planlama, performansı ölçme ve değerlendirme süreçlerini içeren bir süreç olduğu dile getirilmektedir (Plachy ve Plachy, 1998, s.1). Tüm bu sürecin etkili yürütülebilmesi için de yapılan değerlendirmeler neticesinde ödüllendirme, eğitime yönelme gibi çeşitli kararların alınması gerekmektedir (Benligiray, 2013, s.14). Performans yönetimi için uygulanacak değerlendirme süreçlerinde örgütlerin kendi değerlendirme yöntemlerini geliştirmelerinin de performans yönetimini daha sağlıklı hale getireceği ileri sürülebilir (Helvacı, 2002). Ancak performans yönetimi için geliştirilmiş bir sistemde uygulanacak değerlendirme yöntemi üzerine de dikkatli çalışılmış olması gerekmektedir. Nitekim eğitim örgütlerinde üretim yapan örgütlere kıyasla değerlendirilen maddi sonuçlar değil maddi olmayan süreçler ve bu süreçlerin kalitesidir. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde eğitim-öğretim süreçlerinin kalitesinden ziyade sonuçlara odaklanan bir performans yönetimi değerlendirmesinin örgütün

insan sermayesine zarar vereceği ileri sürülebilir (Martin-Sardesai ve Guthrie, 2018).

Örgütlerde performans yönetimi uygulamalarındaki amaçlar örgütün toplam performansını değerlendirmek, çalışanların eksik ve güçlü yönlerini belirleyerek eksik yönleri tamamlamak ve örgütün insan sermayesini açığa çıkarmak olarak sıralanabilir (Cemaloğlu, 2002). Ayrıca etkili performans yönetimi örgütlerde çalışanların işbirliği içerisinde çalışmalarını da teşvik ederek örgütsel performans üzerinde de olumlu bir etkiye neden olacaktır (Armstrong, 2007, s.261). Diğer yandan Isherwood, Johnson ve Brundrett (2007) tarafından yapılan araştırma performans yönetimi uygulamalarının öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını arttırarak bireysel yeteneklerini geliştirmelerini sağladığını ortaya koymaktadır. Performans yönetimine ilişkin aktarılan tüm bu işlevlerin performans yönetiminin önemini ortaya koyduğu ileri sürülebilir. Ayrıca performans yönetimi örgütlerin amaçlarına ulaşabilmeleri, yaşanan değişimlere hızlı biçimde uyum sağlayabilmeleri ve çalışanların gelişimi için de kritik bir öneme sahip görünmektedir (Helvacı, 2002).

Öğretmen performansının etkili yönetimi. Daha önce de belirtildiği gibi özellikle eğitim örgütlerinde performans yönetimi uygulamaları büyük oranda okul yöneticilerinin sorumluluğundadır (Cemaloğlu, 2002). Niederriter (2003) tarafından yapılan araştırmaya göre de okul yöneticilerinin öğretmenlerin performansları üzerinde önemli derecede etkileri bulunmaktadır. Çünkü okullarda öğretmenlerin gelişiminden, güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilerek geliştirilmesinden büyük oranda okul yöneticileri sorumludur. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulardan biri de düşük performans sergileyen öğretmenlerin yeterince yönetsel destek almadıkları olmuştur. Bu noktada etkili bir yöneticiye düşen görev öğretmenleri gerekli biçimde yönlendirmek, örgütün ve paydaşların beklentilerini açığa kavuşturmak ve çalışanların motivasyon düzeylerini arttırmaktır (Barutçugil, 2004). Okullardaki insan sermayesinin yeterliği, çalışanların motivasyon düzeyleri ve örgütün ilişkisel sermaye düzeyi öğretmen performansı üzerinde belirleyici olan üç unsur olarak ön plana çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin de tüm bu unsurların farkında olarak öğretmenlerin performansı için bu unsurları etkili biçimde kullanması beklenmektedir (Akçakoce ve Bilgin, 2016). Özellikle ilişkisel sermaye unsurlarının ve çevre ile kurulan ilişkilerin öğretmenler üzerinde yarattığı psikolojik durumu tahlil ederek öğretmenlerin mesleki motivasyonları üzerinde çalışmalar yapılması hem

performansı arttıracak hem de örgütün beklenen amaçlara ulaşmasını sağlayacaktır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Okullarda etkili bir performans yönetiminin değerlendirme ayağında diğer örgütlere kıyasla yönetici değerlendirmesinin daha zor gerçekleştirildiği ileri sürülebilir. Çünkü öğretmenlerin mesleki performansları çoğunlukla yöneticilerin varlığından yalıtılmış biçimde sınıf ortamında yürütülmektedir. Bu açıdan performans yönetiminde değerlendirme sistemlerinin yanında yönetici-öğretmen etkileşiminin de etkili bir performans yönetimi için önemli olduğu dile getirilebilir (Cerit, 2012). Ayrıca etkili bir performans değerlendirme için yöneticiler öğretmenlerin kişilik özelliklerini ve ilgi alanlarını tanımalı, okul içerisinde yürütülecek çeşitli araştırmalarla öğretmenlerin mesleklerine ilişkin algılarının neler olduğu belirlenmelidir (Cemaloğlu, 2002). Ancak Leigh ve Mead'e göre (2005) öğretmenlerin ücretlerinin artırılması veya çeşitli sertifikaların kendilerine verilmesi öğretmenlerin performanslarını arttırmada etkisiz yöntemler olarak ön plana çıkmaktadır. Araştırmacılara göre performans yönetimi yoluyla performansın artırılmasında modası geçmiş bu eski yöntemlerin yerine performansa dayalı ödeme sistemlerinin tasarlanması ve dezavantajlı okullarda çalışan öğretmenleri ödüllendirmek daha etkili olacaktır.

Bir örgütte çalışan performansının gelişimi için uygulanacak performans yönetimi süreçlerinde en öne çıkan etkenlerden birinin de örgüt kültürü olduğu ileri sürülebilir. Yeniliklere elverişli, yaratıcı ve çalışanlarının yeni bilgi ve beceriler edinmesine olanak sağlayan bir örgüt kültürü performansın da artmasına neden olacaktır (Bozkurt-Bostancı, 2004). Ayrıca örgütün yöneticisinin örgütteki kültürü oluşturan etkenler olan inançlar, sayılılar, semboller gibi unsurların farkına varması ve bu unsurları örgütün amaçları doğrultusunda etkin biçimde kullanma becerisi de performans yönetimi için öne çıkan etkenler arasındadır (Şişman, 2002, s.159). Diğer yandan insan kaynaklarına ilişkin uygulamalar da özellikle öğrenci başarısının artmasını sağlayacak öğretmen performansı üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak eğitim örgütlerinde bu etken günümüzde hala gözardı edilmektedir. Dolayısıyla okullarda da etkin bir insan kaynakları modelinin oluşturulması önerilmektedir (Heneman ve Milanowski, 2004).

Literatürde etkili performans yönetiminde en tartışmalı olan konulardan birinin performans dayalı ödemeler olduğu ileri sürülebilir. Nitekim öğretmenlere

performansa dayalı ödeme yapılmasının olumlu sonuçları ile (Ballou ve Podgursky, 1997; Ballou, 2001; Woessmann, 2011) olumsuz sonuçlarının (Goldhaber, DeArmond, Player ve Choi, 2008; Murnane ve Cohen, 1986) olduğunu gösteren pek çok araştırmaya rastlamak mümkündür. Örneğin Sclafani ve Tucker'a göre (2006) performansa dayalı olarak yapılacak ek ödemeler okullarda hem öğretmenlerin performanslarını hem de üretkenliğini arttırmaktadır. Woessmann (2011) tarafından OECD üyesi 28 ülkenin karşılaştırılmasıyla yapılan araştırmaya göre de performansa dayalı öğretmen ödemelerinin yapıldığı ülkelerde bulunan öğrenciler matematik, fen ve okuma alanlarında diğer ülkelerin öğrencilerine göre %25 oranında daha başarılı olmuşlardır. Ancak bu sonucun doğrudan öğretmen performansına değil öğrenci başarısına odaklandığı; dolayısıyla öğretmen performansı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki ekseninde değerlendirilmesi gerektiği ileri sürülebilir. Dee ve Wyckoff (2015) aradaki bu bağı kurarak öğretmenlere yapılacak performansa dayalı ödemelerin öğretmen performansını arttıracaklarını ve bu durumun da öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağını savunmaktadırlar. Benzer biçimde Dee ve Keys (2004) de 1980'lerin ortalarından 1990'ların ortalarına kadar ABD'nin Tennessee eyaletinde uygulanan performansa dayalı ödeme sistemlerinin öğrencilerin matematik performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır.

Eberts, Hollenbeck ve Stone (2002) ise geleneksel ödeme sisteminden performansa dayalı ödemeye geçen bir okulun iki dönemi arasındaki farkları beş yıllık bir süre içerisinde gözlemlenmişlerdir. Araştırmacıların elde ettikleri bulgulara göre performansa dayalı ödemeye geçildikten sonra öğrencilerin aldıkları dersleri tamamlama oranları %20 oranında artış göstermiştir. Performansa dayalı ödemelerin özellikle hali hazırda yüksek performans gösteren öğretmenleri daha da teşvik ederek performanslarını arttırmalarında etkili olduğu da dile getirilebilir (Dee ve Wyckoff, 2015).

Öğretmenlere performansa dayalı yapılan ödemelerin olumlu sonuçlarına dayanan yukarıdaki araştırmaların yanı sıra Tennessee eyaletinde uygulanan performansa dayalı ödeme sistemi özellikle eyaletin en büyük ikinci şehri olan Nashville'de hem öğrenci performansları üzerinde hem de öğretmenlerin performansları üzerinde gözle görünür hiçbir etkiye sebep olmamıştır (Dee ve Wyckoff, 2015). Ayrıca öğretmenlerin performansa dayalı ödeme sistemleri

konusundaki olumsuz tutumları da bu sisteme getirilen önemli eleştirilerden biri olarak ön plana çıkmaktadır (Murname ve Cohen, 1986). Diğer yandan öğretmen performansının geçerli ve güvenilir biçimde ölçülmesinin zorluğu da performansa dayalı ödemelerin uygulanmasında karşılaşılabilecek güçlüklerden biri olarak ön plana çıkmaktadır (Goldhaber ve ark., 2008).

Elberts vd. (2002) tarafından yapılan araştırma performansa dayalı ödeme modeline geçilen okulda sistemin uygulanmaya başlamasının ardından öğrencilerin not ortalamalarında %0.53 oranında bir düşüşü ortaya koymaktadır. Bu bulgu da performansa dayalı ödeme sistemleri ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığı konusunda soru işareti yaratmaktadır. Aynı araştırmanın bir başka bulgusuna göre de performansa dayalı ödeme sistemine geçildikten sonra araştırmaya dâhil edilmiş okuldaki öğrencilerin dersleri geçme oranları da %17.68 oranında düşmüştür. New York şehrinde uygulanan performansa dayalı ödeme sisteminde öğretmenlere belirlenen performans görevlerini yerine getirmeleri durumunda 3.000 dolara kadar ulaşan ödemeler yapılmıştır. Ancak bu uygulamanın da şehir genelindeki okullarda performansı artırıcı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Dee ve Wyckoff, 2015).

Ballou'ya göre (2001) performansa dayalı ödeme sistemleri özel okullarda olumlu sonuçlar verirken kamu okullarında istenen sonuçları sergilememektedir. Araştırmacıya göre bu durumun nedeni kamu okullarında öğretmenlerin ve öğretmen sendikalarının bu uygulamalara şiddetle karşı çıkmalarında yatmaktadır. Murname ve Cohen ise (1986) performansa dayalı ödeme sistemlerindeki başarısızlıkların nedenini etkili bir öğretmen performans değerlendirme sisteminin kurulamamış olmasına bağlamaktadırlar. Ayrıca Çetin ve Arslan da (2017, s.115) performans değerlendirme uygulamalarında temel amacın çalışanların performanslarını arttıracak yolları bulmak olduğunu dile getirmektedirler. Araştırmacılara göre performans değerlendirme ücrette artış gibi faktörler için kullanıldığında olumsuz sonuçlar doğuracaktır.

Performansa dayalı ödeme sistemlerinde kısa süreli performans değerlendirmeleri neticesinde yapılacak ödemeler olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına yol açabilir. Bir öğretmenin performans göstergeleri bir yıl çok iyi düzeydeyken bir başka yıl içerisinde yeterli düzeyde seyretemeyebilir. Bu nedenle yeni uygulanacak olan performansa dayalı ödeme sistemlerinde performans puanı

yerine performans istikrarının ölçüt olarak kullanılması önerilmektedir (Morgan ve ark., 2014). Karşılaşılan tüm sorunlara rağmen öğretmenlerin maaşlarını toplamda arttırmanın performansları üzerinde bir etkisi olmasa da performansa dayalı tazminat ödemeleri şeklinde yürütülen sistemlerin öğretmen performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacağı düşünülmektedir. Ancak bu noktada karşılaşılabilecek en önemli problemlerden biri sendikaların ve öğretmenlerin performansa dayalı ödeme sistemlerine karşı olumsuz tutumlarıdır. Öğretmenlerin böylesi sistemlere karşı çıkmasının nedeni olarak ise performans değerlendirme yöntemlerine ve ödemelerde adalete güven duymamaları ile beraber böyle bir sistemin yöneticilere gereğinden fazla güç vereceğine yönelik inançlarıdır (Leigh ve Mead, 2005). Dolayısıyla etkili bir performans yönetiminin inşası için oluşturulacak bir performansa dayalı ödeme politikasının adil ve sağlıklı işleyen bir performans değerlendirme sisteminden geçtiği ileri sürülebilir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında kullanılan yöntemler ve ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen mevcut araştırmada, nicel araştırma deseni ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları örneklemin bireyler arasında nasıl bir dağılım gösterdiğini ortaya koyan bir modeldir. Bu tür araştırmalarda bir durum olduğu şekliyle betimlenir ve sıklıkla anket ve ölçeklerden yararlanır. İlişkisel araştırmalar ise iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s.15). Mevcut araştırmada Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde görev yapmakta olan ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin hem entelektüel sermaye birikimleri hem de performans düzeyleri ölçüleceğinden ve bu iki kavram arasındaki ilişki ile bu ilişkinin yönü ve düzeyi de test edileceğinden dolayı en uygun yöntem olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırma süreci içerisinde okullardaki entelektüel sermaye birikimi bağımlı bir değişken olarak ele alınarak; bağımsız değişkenler olan ortaöğretim kurum türü, öğretmenlerin çalıştıkları okulun büyüklüğü, öğretmenlerin öğrenim düzeyi, branşları, kıdemleri, mevcut okuldaki çalışma süreleri ve ders dışında okulda geçirdikleri zaman değişkenlerine göre fark oluşturup oluşturmadığı incelenmektedir.

Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde (Kayapınar, Yenişehir, Sur, Bağlar) yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 4.348 (2020-2021 MEB İstatistikleri) öğretmen oluşturmaktadır. Evreni oluşturan tüm öğretmenlere ulaşmanın zaman sınırlılığı ve ekonomik açıdan maliyetli olması nedeniyle evreni temsil edebileceği varsayılan bir örneklem üzerinde araştırma yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini oluşturan 4.348 öğretmenin evrendeki ilçelere göre dağılımları da dikkate

alındığında %95 güven aralığı ölçüt alınarak en az 359 öğretmenin evreni temsil edebileceği (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) varsayılmaktadır.

Araştırmanın evrenini oluşturan öğretmenlerin Diyarbakır ili merkez ilçeleri arasındaki dağılımları incelendiğinde ilçelerde yer alan öğretmen sayıları arasında önemli farkların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle mevcut evrenden araştırmaya dâhil edilecek öğretmenlerin oluşturacağı örneklemin seçiminde her bir ilçe birer tabaka olarak kabul edilerek tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Tabakalı örnekleme yönteminde belirlenen her bir tabakanın örnekleme uygun biçimde temsil edilmesi ve homojen biçimde dağılmış alt grupların oluşturulması amaçlanmaktadır (Balcı, 2005, s.85). Bu bağlamda örnekleme yer alacak öğretmenlerin tabakalara dağıtılması işlemi için evrende her bir tabakada yer alan öğretmen sayısının toplam öğretmen sayısının yüzde kaçını oluşturduğu dikkate alınmıştır. Araştırmanın hedef evrenini ve örneklemini oluşturan öğretmen sayılarına ilişkin bilgiler ve bu öğretmenlerin tabakalar içerisindeki dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

2020-2021 İstatistiklerine Göre Diyarbakır İli Merkez İlçelerindeki Resmi Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapmakta Olan ve Örnekleme Alınan Öğretmen Sayıları

Merkez İlçeler	Evrendeki Okul Sayısı	Evrendeki Öğretmen Sayısı	Öğretmenlerin Evrendeki Yüzdesi	Uygulanan Ölçek Sayısı	Uygulanan Ölçeğin Örnekleme Yüzdesi
Bağlar	26	1128	%26	84	%26
Sur	12	381	%9	29	%9
Kayapınar	26	1340	%31	100	%31
Yenişehir	32	1499	%34	109	%34
Toplam	96	4.348	%100	322	%100

Tablo 2’de de görüldüğü üzere Diyarbakır ili merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin evrende yer alan ve tabakalara göre belirlenen yüzdelerine sadık kalınarak oluşturulan örnekleme 322 öğretmen yer almaktadır.

Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik ve oransal dağılımları

Değişken	Kategori	n	%
Ortaöğretim Türü	Fen Lisesi	24	7.5
	Anadolu Lisesi	197	61.2
	Meslek Lisesi	65	20.2
	İmam Hatip Lisesi	36	11.2
	Toplam	322	100
Okul Büyüklüğü	Küçük Okul	56	17.4
	Orta Büyüklükte Okul	66	20.5
	Büyük Okul	200	62.1
	Toplam	322	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	245	76.1
	Lisansüstü	77	23.9
	Toplam	322	100
Branş	Sözel Dersler	160	49.7
	Sayısal Dersler	105	32.6
	Sanat/Spor Dersleri	19	5.9
	Rehberlik/Okul Öncesi	14	4.3
	Meslek Dersleri	24	7.5
	Toplam	322	100
Kıdem	1-5 yıl arası	60	18.6
	6-10 yıl arası	74	23
	11-15 yıl arası	44	13.7
	16-20 yıl arası	48	14.9
	21-25 yıl arası	59	18.3
	26 yıl ve fazlası	37	11.5
	Toplam	322	100
Mevcut Okuldaki Kıdem	1-3 yıl arası	143	44.4
	4-6 yıl arası	105	32.6
	7 yıl ve fazlası	74	23.0
	Toplam	322	100
Ders Dışında Okulda Geçirilen Süre (Haftalık/Saat)	Hiç zaman geçirmeyen	115	35.7
	1-3 saat arası	61	18.9
	4-6 saat arası	93	28.9
	7 saat ve fazlası	53	16.5
	Toplam	322	100

Tablo 3'te de görüldüğü üzere 322 öğretmenin oluşturduğu örneklemdeki öğretmenlerin yarısından fazlası Anadolu Liselerinde görev yapmakta iken örnekleme en düşük sayıda öğretmenin yer aldığı ortaöğretim türü Fen Liseleridir. Öğretmen sayısına göre belirlenen (Jones, 1997) okul büyüklüğü değişkeninin dağılımına göre ise öğretmenlerin %17.4'ü küçük okullarda, %20.5'i orta büyüklükte okullarda, %62.1'i ise büyük okullarda çalışmaktadırlar. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%76.1) lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Örnekleme oluşturan öğretmenlerin branşları incelendiğinde örnekleme yer alan öğretmenlerin toplam %82.3'ü sözel ve sayısal derslere ilişkin branşlara mensuptur. Örnekleme yer alan öğretmenlerin kıdem değişkenleri ise tablodan görüldüğü üzere benzer

oranlarda dağılım göstermektedirler. Mevcut okullarındaki çalışma sürelerinin dağılımı ise öğretmenlerin yarıya yakını 1 ila 3 yıldır mevcut okullarında çalışmaktadırlar. Son olarak, öğretmenlerin yarıya yakınının okullarında dersler dışında hiç zaman geçirmediği tespit edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Diyarbakır ilinin dört merkez ilçesinde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında verilerin toplanması amacıyla öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (Ek-C) ardından Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden (Ek-Ç) gerekli izinler alınmıştır. Belirlenen örnekleme uygun olacak biçimde araştırmacı tarafından belirlenen okullar ziyaret edilerek okul yöneticilerinin de izni ile ölçekler öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından önce öğretmenler araştırma hakkında bilgilendirilmiş; süreç içerisinde okul psikolojik danışmanları ve rehber öğretmenlerinin de yardımına başvurulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçekleri gönüllülük esasına uygun biçimde doldurmuşlardır. Toplamda araştırmaya 322 öğretmen ölçekleri doldurmak yoluyla katkı sunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Diyarbakır ili merkez ilçelerinde bulunan resmi ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiyi tespit edebilmek amacıyla öğretmenlere ilişkin demografik bilgilere yönelik soruların yer aldığı bir bilgi formu, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeği" ve Dilbaz-Sayın (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Literatürde okullarda entelektüel sermaye birikiminin ölçülmesine ilişkin geliştirilmiş iki ölçeğe (Sarıçan, 2018; Karakuş ve Çobanoğlu, 2013) rastlanmıştır. Ancak bu ölçekler incelendiğinde bazı maddelerde birden fazla durumu ölçmeye yönelik ifadelerin bulunduğu ve okullarda entelektüel sermayenin boyutlarındaki bazı ölçütlere (mezunlarla ilişkiler vb.) yer vermedikleri saptanmıştır. Diğer yandan incelenen ölçeklerin entelektüel sermaye ile ilişkili olan örgütsel kültür ve iklim gibi konulara değindiği ancak bu kavramların entelektüellik ile ilişkisini kurmak açısından eksikliklerin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenlerle mevcut araştırma kapsamında okullarda entelektüel sermaye birikiminin ölçülmesi için yeni bir ölçeğin geliştirilmesi kararlaştırılmıştır. Demografik bilgileri edinmek amacıyla kullanılan bilgi formunda öğretmenlerin görev yaptıkları

ortaöğretim kurum türünü (fen lisesi, anadolu lisesi, meslek lisesi vb.), okullarındaki öğretmen sayısını, eğitim düzeylerini, branşlarını, mesleki kıdemlerini, mevcut okullarındaki çalışma sürelerini ve ders dışında bir hafta boyunca okulda geçirdikleri zamanı belirleyecek sorular yer almaktadır.

Bilgi formunda yer alan "Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı" sorusu okul büyüklüğünü belirlemeye yönelik olarak sorulmuştur. Okul büyüklüğünün belirlenmesinde Jones'un (1997) öğretmen sayısını temel alarak yaptığı sınıflandırma kullanılmıştır. Bu sınıflandırmaya göre 28 veya daha az sayıda öğretmene sahip okullar küçük okul, 29 ve 39 arasında öğretmene sahip okullar orta büyüklükte okul, 40 ve üzeri öğretmene sahip olan okullar ise büyük okul olarak kabul edilmektedir. Ayrıca ortaöğretimde yer alan branşların fazlalığından dolayı İngilizce, Tarih, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Felsefe dersleri "sözel dersler"; Matematik, Bilişim Teknolojileri, Fizik, Kimya, Biyoloji dersleri "sayısal dersler"; görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi dersleri ise "sanat/spor dersleri" şeklinde isimlendirilerek kategorilendirilmiştir. Ders dışında bir hafta boyunca okulda geçirilen sürede ise okulda hiç zaman geçirmiyor olmanın diğer seçeneklere göre belirgin bir farkının olması sebebiyle okulda ders dışında hiç zaman geçirmeyen öğretmenler tek başlarına gruplandırılmıştır.

Okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeği. Yurdabakan ve Çüm'e göre (2017) ölçek geliştirmenin adımlarını ölçeğin hangi amaçla geliştirileceğinin belirlenmesi, ölçülecek değişkenin kuramsal-kavramsal temellerinin incelenerek işevuruk tanımının yapılması, değişkenin davranışsal göstergelerinin belirlenmesi, ölçek geliştirme tekniğine karar verilmesi, madde havuzunun oluşturulması, ölçeğin açıklamalarının ve yönergesinin yazılması, ön-deneme uygulamasının yapılması, deneme uygulamasının yapılması, madde analizi ve diğer analizlerin yapılarak ölçeğe son şeklinin verilmesi olarak sıralamak mümkündür. Bu doğrultuda okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin geliştirilmesi için de aktarılan adımlar takip edilmiştir. Ölçek ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimini öğretmenlerin algılarına dayanarak ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu amaca uygun olarak öncelikle kavrama ilişkin geniş bir literatür taraması yapılmış ve kavramın farklı araştırmacılar (Bontis ve ark., 2000; Edvinsson ve Sullivan, 1996; Nahapiet ve Ghoshal, 1998; Stewart 1997) tarafından yapılmış tanımları bir araya getirilmiştir. Entelektüel sermaye birikiminin davranışsal göstergelerinin belirlenmesi

için öncelikle kavramın eğitim kurumları açısından işlevi ve önemi üzerinde durulmuştur. Dolayısıyla eğitim kurumlarında entelektüel sermayenin göstergeleri olarak okuldaki öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, problem çözme becerileri, yeni bilgi ve beceriler kazanmaya yönelik olumlu tutumları, edindikleri yeni bilgileri paylaşma davranışları, okulda sağlıklı bir örgüt iklimi ve kültürünün varlığı, okulun paydaşlarla kurduğu etkili ilişkiler vb. kavramlar eğitim örgütlerinde entelektüel sermaye birikimi ile ilişkilendirilebilir. Ölçek geliştirme tekniğine karar verilmesi aşamasında ise zaman ve emek açısından en optimum faydayı sağlayabileceği düşünülen (Erkuş, 2012, s.25) bir yöntem olarak likert tipi ölçek geliştirme tercih edilmiştir. Bu bağlamda ölçekteki ifadelerin yanıtlanması için hiç katılmıyorum (1) ve tamamen katılıyorum (5) aralığında sıralanan beşli bir likert derecelendirmesinin kullanılması kararlaştırılmıştır.

Ölçeğin madde havuzunun oluşturulması için ilgili literatür incelenmiştir. Literatürde yer alan araştırmaların (Bontis, 1998; Ross ve ark., 1998; Saint-Onge, 1996; Stewart, 1997) kayda değer bir bölümünde kavramın insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye şeklinde üç bileşenden oluştuğu görülmektedir. İncelenen araştırmalarla (Bozbura ve Toraman, 2004; Cheng ve Lee, 2016; Güngör ve Celep, 2016; Hobikoğlu, 2011; Karakuş, 2008; Kelly, 2004; Köybaşı, 2018; Latas ve Walasek, 2016; Özevren ve Yıldız, 2010; Pethie ve Guthrie, 2000; Stewart, 1997; Youndt ve Snell, 2004) ve bu üç bileşenli yapıyla uyumlu olacak biçimde 60 sorudan oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır. Madde havuzunun hazırlanması sürecinde maddelerin literatür ile uyumlu biçimde insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye boyutları ile uyum içerisinde olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca madde havuzunun oluşturulması aşamasında bazı sorular benzer ifadelerle tekrarlanarak artık maddeler de yazılmıştır. DeVellis'e göre (2021, s.78) bu yöntemle madde havuzunda artık maddelerin bulunması olguyu çeşitli biçimlerde gösterecek bir dizi madde yoluyla olgunun uyumsuz özelliklerini ortadan kaldırarak bütüncül biçimde yakalanmaya çalışılmasıdır.

DeVellis'e göre (2021, s.100) madde havuzunun oluşturulmasının ardından yazılan maddelerin içerik hakkında bilgi sahibi olan bir grup uzmanın görüşüne sunulması ölçeğin kapsam geçerliliği açısından önemli bir amaca hizmet etmektedir. Bu nedenle mevcut ölçek için de madde havuzunun oluşturulmasının ardından maddeler biri ölçme ve değerlendirme alanında, altısı eğitim yönetimi alanında

uzman yedi akademisyene sunulmuştur. Eğitim yönetimi alanında yer alan uzmanların seçiminde geçmiş çalışmaları arasında entelektüel sermaye konusunun yer almasına özen gösterilmiştir. Uzman görüşü için hazırlanan formda “Uygun değil”, “Kısmen uygun”, “Oldukça uygun” seçenekleri yer almaktadır. Ayrıca uzmanların uygun olmadıklarını ya da kısmen uygun olduğunu düşündükleri madde için önerilerini belirtmeleri de form içerisinde talep edilmiştir. Uzman görüşleri neticesinde sunulan öneriler doğrultusunda üç madde ölçekten çıkarılmış ve bazı maddelerin ifadelerinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Uzman görüşleri neticesinde 57 maddeden oluşan ölçek formu için bir açıklama yönergesi yazılmıştır. Bu açıklama yönergesinde ölçeğin kullanım amacı, nasıl yanıtlanacağı, tamamlanmasının ortalama kaç dakika sürdüğü gibi bilgilerinin yanında; katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve isim yazılmaması gerektiği gibi bilgilere de yer verilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için deneme grubuna uygulanmasından önce maddelerin anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla ölçek deneme grubuna dâhil edilmeyen 12 öğretmene uygulanmıştır. Yapılan ön-deneme uygulamasının neticesinde son bir değerlendirme yapılarak ölçek deneme uygulaması için ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Deneme uygulaması neticesinde ölçeğe ilişkin elde edilen geçerlik ve güvenilirlik analizleri bulgularına izleyen başlıkta yer verilmiştir.

Okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri. Okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Diyarbakır ilinin merkez ilçelerinde bulunan resmi ve özel ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşan iki farklı gruba ölçek uygulanmıştır. 298 öğretmenden oluşan ilk grup ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan madde analizleri ve Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için kullanılırken; 375 öğretmenden oluşan ikinci örneklem grubu ise Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için kullanılmıştır.

298 öğretmenin oluşturduğu ilk çalışma grubundaki katılımcıların 285'i (%95.6) resmi okullarda, 13'ü (%4.4) özel okullarda görev yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin 162'si ortaokullarda (%54.4), 136'sı (%45.6) ortaöğretim kurumlarında görev yapmaktadırlar. Katılımcı öğretmenlerin 243'ünün (%81.5)

eğitim düzeyi lisans iken, 55'inin (%18.5) eğitim düzeyi ise lisansüstü eğitim şeklindedir.

Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında maddelerin ayırt edicilik güçlerinin belirlenebilmesi amacıyla madde analizi yapılmıştır. Yapılan madde analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 4'te aktarılmıştır:

Tablo 4

Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeğine İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde	M	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alfa
1	3,3523	1,05410	-,413	-,175	,660	,983
2	3,4597	1,02168	-,405	-,126	,712	,983
3	3,7215	,95678	-,764	,589	,669	,983
4	3,8255	,96910	-,739	,391	,679	,983
5	3,6174	1,07370	-,538	-,253	,710	,983
6	3,2685	1,09256	-,159	-,574	,697	,983
7	3,5973	1,05995	-,471	-,355	,665	,983
8	3,4195	1,06453	-,260	-,495	,772	,983
9	3,3154	1,06734	-,272	-,462	,732	,983
10	3,4128	1,13148	-,526	-,421	,726	,983
11	3,4262	1,12647	-,370	-,572	,768	,983
12	3,1040	1,13970	-,205	-,747	,377	,984
13	3,4295	1,09332	-,465	-,283	,682	,983
14	3,1074	1,11700	-,228	-,663	,696	,983
15	2,9698	1,15867	-,006	-,696	,717	,983
16	2,9396	1,19611	-,109	-,923	,644	,983
17	3,3423	1,08725	-,302	-,425	,767	,983
18	3,1779	1,30986	-,224	-1,070	,603	,984
19	3,2852	1,05848	-,162	-,520	,671	,983
20	3,3255	1,26255	-,319	-,916	,723	,983
21	3,1980	1,12714	-,254	-,628	,774	,983
22	3,1342	1,20133	-,237	-,700	,820	,983
23	3,0268	1,17176	-,103	-,793	,791	,983
24	3,3926	1,16206	-,288	-,697	,692	,983
25	3,3893	1,18754	-,354	-,687	,749	,983
26	2,7349	1,28976	,182	-1,039	,645	,983
27	3,1812	1,20913	-,145	-,823	,817	,983
28	3,3557	1,20366	-,398	-,661	,774	,983
29	3,1141	1,21456	-,152	-,851	,828	,983
30	3,2047	1,16126	-,224	-,649	,832	,983
31	3,2013	1,16907	-,131	-,786	,844	,983
32	3,3490	1,11268	-,265	-,598	,794	,983
33	3,3826	1,20659	-,272	-,882	,756	,983
34	3,2550	1,16431	-,187	-,779	,830	,983
35	3,2987	1,11376	-,287	-,514	,804	,983
36	3,2282	1,25326	-,232	-,854	,638	,983
37	3,7315	1,15546	-,740	-,226	,369	,984
38	2,6208	1,22013	,265	-,871	,570	,984
39	3,2752	1,11530	-,252	-,499	,772	,983
40	3,5738	,99303	-,331	-,277	,718	,983
41	3,4295	1,15910	-,409	-,516	,775	,983
42	3,1812	1,19231	-,247	-,756	,780	,983
43	2,9698	1,17598	,134	-,816	,732	,983
44	3,3792	1,20904	-,451	-,585	,768	,983
45	3,4732	1,11658	-,531	-,295	,714	,983
46	3,3087	1,09421	-,373	-,366	,759	,983
47	3,2282	1,12589	-,288	-,567	,707	,983
48	3,3557	1,07980	-,406	-,344	,689	,983
49	2,7416	1,19074	,258	-,802	,612	,984

Madde	M	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silinirse Cronbach Alfa
50	2,8322	1,20829	,199	-,796	,643	,983
51	3,0201	1,24164	-,049	-,997	,611	,984
52	2,9597	1,20257	-,051	-,859	,655	,983
53	2,8020	1,22450	,062	-,967	,661	,983
54	3,0000	1,18065	-,124	-,771	,749	,983
55	2,8725	1,17945	,076	-,793	,721	,983
56	3,2785	1,15744	-,205	-,613	,754	,983
57	3,3121	1,12213	-,236	-,603	,783	,983

Tablo 4'te görüldüğü üzere ölçekte yer alan maddelerin ortalama değerleri 2.62 ile 3.72 arasında değişmektedir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e göre (2010) madde analizinde ölçekte yer alacak maddelerin çarpıklık-basıklık değerleri ± 1 arasında olmalıdır. Mevcut ölçekte 18. ve 26. maddelerin basıklık değerleri belirlenen değerlerin dışında olduğundan dolayı tekli normallik varsayımını karşılamadıkları için ölçekten çıkarılmıştır. Diğer maddelerin çarpıklık ve basıklık katsayıları -0.997 ile 0.589 arasında değişmektedir.

Düzeltilmiş madde toplam korelasyon değerleri ise mevcut ölçekte 0.369 ile 0.830 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'e göre (2005, s.171) madde toplam korelasyon değeri 0.30 ve üzerinde olan maddelerin ölçme açısından iyi derecede ayırt ediciliğe sahip maddeler olduğu; 0.30'un altında kalan maddelerin ise ölçekten çıkarılabileceği ileri sürülebilir. Mevcut ölçekte hiçbir maddenin korelasyon değerinin 0.30'un altında olmadığı görülmektedir.

298 öğretmenden oluşan ilk çalışma grubuyla yapılan madde analizlerinin ardından aynı örneklem grubu yoluyla AFA gerçekleştirilmiştir. Toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Barlett küresellik testi ve Anti-İmaj korelasyon matrisi kullanılmıştır. Analiz neticesinde KMO değeri 0,965 olarak bulunmuştur. Barlett küresellik testinin (Ki Kare=7809,54; sd=435; p=.000) sonucunun anlamlı olduğu görülmüştür. KMO değerinin 0.70'ten büyük olması ve Barlett küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi verilerin faktör analizine uygun olduğuna işaret etmektedir (Can, 2017, s.325). Anti-İmaj korelasyon matrisinde ise verilerin köşegen değerlerinin 0.5'in üzerinde olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Can, 2017, s.326). Mevcut ölçekte de anti-imag korelasyon matrisinde maddeler için değerlerin .936 ile .981 arasında değiştiği belirlenmiştir.

AFA esnasında aynı özelliği ölçen gereksiz maddelerin ölçekten arındırılması için Temel Bileşenler Analizi (TBA) (Can, 2017, s.317) kullanılmıştır. TBA analizi

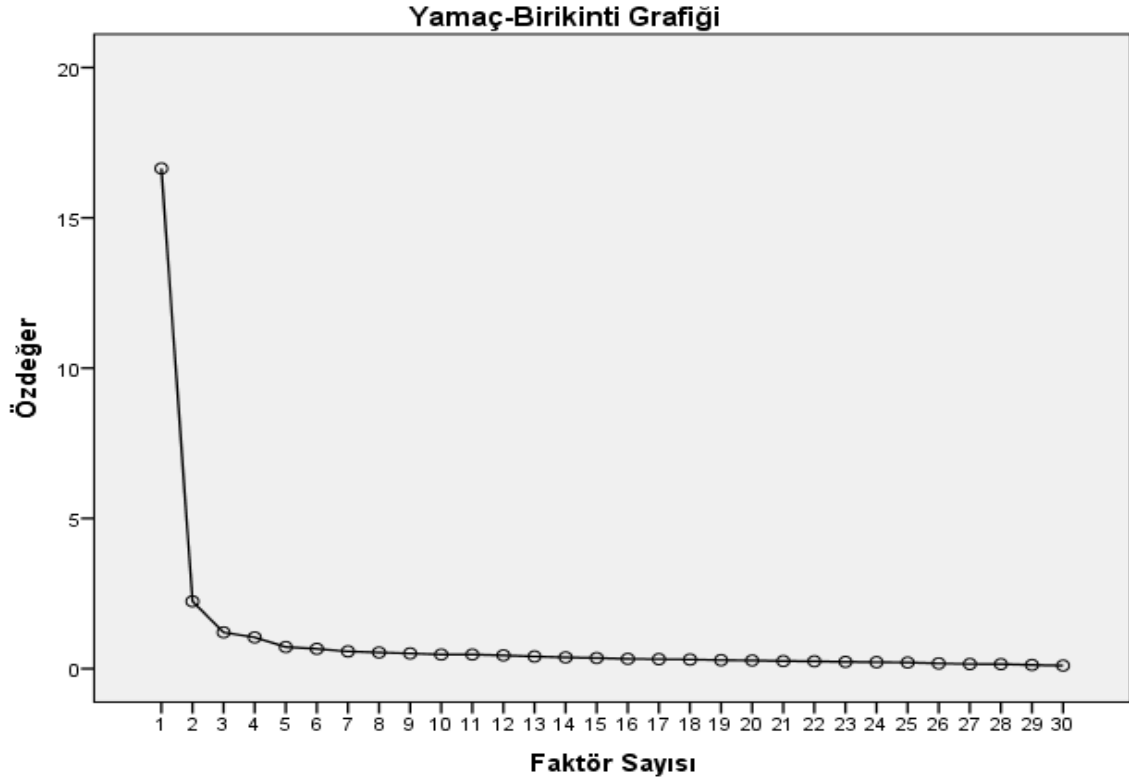
neticesinde ölçekte yer alan maddelerin özdeğeri birin üzerinde olan üç faktör altında toplandığı tespit edilmiştir. Faktör yapısına ilişkin elde edilen değerler Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5

Temel Bileşenler Analizinde Ölçeğin Faktör Yapısını Gösteren Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	16.64	25.14	25.14
2	2.24	24.74	49.88
3	1.20	17.08	66.96

Tablo 5'te görüldüğü üzere ölçekte yer alan maddeler özdeğeri birden büyük olan üç faktör altında toplanmaktadır. TBA sonuçlarına göre belirlenen üç boyut ölçekteki toplam varyansın %66.96'sını açıklamaktadır. Faktör sayısının belirlenmesinde birden büyük özdeğere sahip faktörlerin yanında kullanılan göstergelerden biri de yamaç birikinti grafikleridir (Field, 2009, s.639). Mevcut ölçekteki yamaç birikinti grafiği de Şekil 6'da paylaşılmıştır:



Şekil 6. Yamaç-birikinti grafiği

Şekil 6'da paylaşılan yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde üçüncü faktörden sonra grafikteki çizginin eğiminin azaldığı ve grafiğin yatay bir görünüme büründüğü görülmektedir. Dolayısıyla yamaç-birikinti grafiğinden elde edilen veriler de ölçeğin üç faktörlü yapısını doğrulamaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin bu üç boyuttan hangisine dâhil olduğunu belirlemek amacıyla dik döndürme yöntemlerinden Varimax kullanılmıştır. Varimax yönteminin kullanılmasındaki amaç en az maddeyle en fazla bilgiyi elde edecek bir ölçme aracı geliştirmektedir (Can, 2017, s.323). Yapılan açımlayıcı faktör analizinde maddenin dahil olduğu faktördeki yük değerinin .33'den yüksek olmasına, birden fazla faktörde yer alan binişik maddelerden .20 ve üzerinde bir farkın olmasına (Can, 2017, s.324, 330) ve aynı faktörde yer alacak maddelerin anlam yönünden bir bütünlük sağlamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca ölçekte yer alan maddelerin ortak faktör varyansı değerlerinin .20'nin üzerinde olması önerilmektedir (Şencan, 2005). Tüm bu aktarılan ölçütler doğrultusunda okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinde yer alan bir madde ortak faktör varyansı değerini karşılamadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 56 maddeden 18 madde binişik madde olduklarından ve faktör yük değerleri arasındaki fark 0.20'den fazla olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. Son olarak madde havuzunun oluşturulması aşamasında yazılan artık maddelerden yukarıda aktarılan şartları sağlayan maddeler arasında faktör yükü daha yüksek olan madde seçilerek geriye kalan sekiz benzer madde de ölçekten çıkarılmıştır. Maddelerin ölçekten çıkarılmasının ardından her defasında AFA tekrar edilmiştir. Ölçekten çıkarılan maddelerin ardından kalan 30 madde ile yapılan faktör analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 6'da paylaşılmıştır:

Tablo 6

Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeğine İlişkin Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Madde Havuzunda Madde No	Ölçekte Madde No	Faktör 1 İnsan Sermayesi	Faktör 2 Yapısal Sermaye	Faktör 3 İlişkisel Sermaye	Ortak Faktör Varyansı
1	1	.753			,671
2	2	.771			,722
3	3	.688			,603
6	4	.760			,689
7	5	.745		.348	,682
9	6	.800			,754
11	7	.742		.339	,728
13	8	.649			,582
15	9	.620		.346	,588
16	10	.667			,550
17	11	.633		.344	,655
20	12		.645	.362	,639
24	13		.661		,608
25	14		.739		,744
28	15		.740	.428	,789
29	16		.608		,741
30	17		.695	.383	,792
31	18	.410	.688		,816
44	19	.344		.622	,679
45	20		.349	.605	,586
46	21			.646	,683
47	22			.653	,608
48	23			.678	,606
50	24			.746	,618
51	25			.698	,552
53	26			.693	,583
54	27			.729	,708
55	28			.738	,676
56	29			.739	,722
57	30			.701	,713

Tablo 6’da görüldüğü üzere yapılan açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeği üç faktörden oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .605 ile .800 arasında değişmektedir. Fornell ve Larcker’e göre (1981) bir ölçekteki madde faktör yüklerinin .50’den büyük olması ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Maddelerin ortak faktör varyansları ise .550 ile .816 arasında değişmektedir. Birden fazla faktörde .33’ten daha büyük (Can, 2017, s.324) bir faktör yükü değerine sahip olup binişik madde olarak yer alan maddeler arasında ise faktör yükleri arasındaki farklar .256 ile .403 arasında değişmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi neticesinde ortaya çıkan üç faktörlü yapıda faktörler literatürden elde edilen bilgiler ile uyumlu olacak biçimde “insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye” şeklinde isimlendirilmiştir. Faktörler neticesinde elde edilen üç boyuta ilişkin bilgiler Tablo 7’de aktarılmaktadır:

Tablo 7

AFA Neticesinde Elde Edilen Boyutlar ve İçeriğinde Yer Alan Madde Numaraları

Boyutlar	Madde Sayısı	Maddeler
İnsan Sermayesi	11	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
Yapısal Sermaye	7	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
İlişkisel Sermaye	12	19, 20,21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30

Tablo 7’de de görüldüğü üzere okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin üç boyutundan ilk boyut olan insan sermayesi boyutu 11 maddeden (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11), yapısal sermaye boyutu 7 maddeden (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18) ve ilişkisel sermaye boyutu da 12 maddeden (19, 20,21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30) oluşmaktadır. Bu üç boyut altında toplanan ölçek AFA neticesinde nihai olarak 30 maddeden oluşmaktadır.

Okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin güvenilirliğinin hesaplanması için ölçeğin üç alt boyutu ve tamamına ilişkin Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Cronbach Alfa katsayısının bir ölçeğin kendi içinde ne kadar tutarlı olduğunun göstergesi olduğu ileri sürülebilir (Can, 2017, s.388). Ölçeğin alt boyutlarına ve tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayıları Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8

Ölçeğin Alt Boyutları ve Bütünü için Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
İnsan Sermayesi	11	.944
Yapısal Sermaye	7	.938
İlişkisel Sermaye	12	.947
Ölçeğin Tamamı	30	.972

Tablo 8’de de görüldüğü üzere okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin Cronbach Alfa katsayısı .972 olarak bulunmuştur. Ayrıca insan sermayesi

boyutunda Cronbach Alfa değeri .944 iken; yapısal sermaye boyutu için .938, ilişkisel sermaye boyutu için ise .947 olarak tespit edilmiştir. Tavşancıl'a göre (2006, s.29) Cronbach Alfa katsayısının 0.90'dan büyük olması yüksek derece güvenirlüğün bir göstergesidir. Dolayısıyla elde edilen veriler yoluyla ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu ileri sürülebilir.

Açımlayıcı faktör analizi yoluyla elde edilen 30 madde ve 3 faktörlü ölçek yapısını doğrulamak amacıyla 375 öğretmenden oluşan ikinci örneklem grubuna doğrulayıcı faktör analizi (DFA) kullanılmıştır. 375 kişiden oluşan örnekte yer alan öğretmenlerin 308'i (%82.1) resmi okullarda; 67'si (%17.9) özel okullarda görev yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin 138'i (%36.8) ortaokullarda; 237'si (%63.2) ise ortaöğretim kurumlarında çalışmaktadırlar. Son olarak örnekte yer alan öğretmenlerden 292'si (%77.9) lisans mezunu iken; 83'ü (%22.1) lisansüstü eğitim mezunudur.

375 öğretmenin oluşturduğu örneklem üzerinden uygulanan doğrulayıcı faktör analizinde ilk olarak ölçeğe ilişkin uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz neticesinde elde edilen verilerin değerlendirilmesi için kullanılan ölçütler (Çokluk ve ark., 2010; Sümer, 2000) ve analiz edilen mevcut model için elde edilen değerler Tablo 9'da paylaşılmıştır.

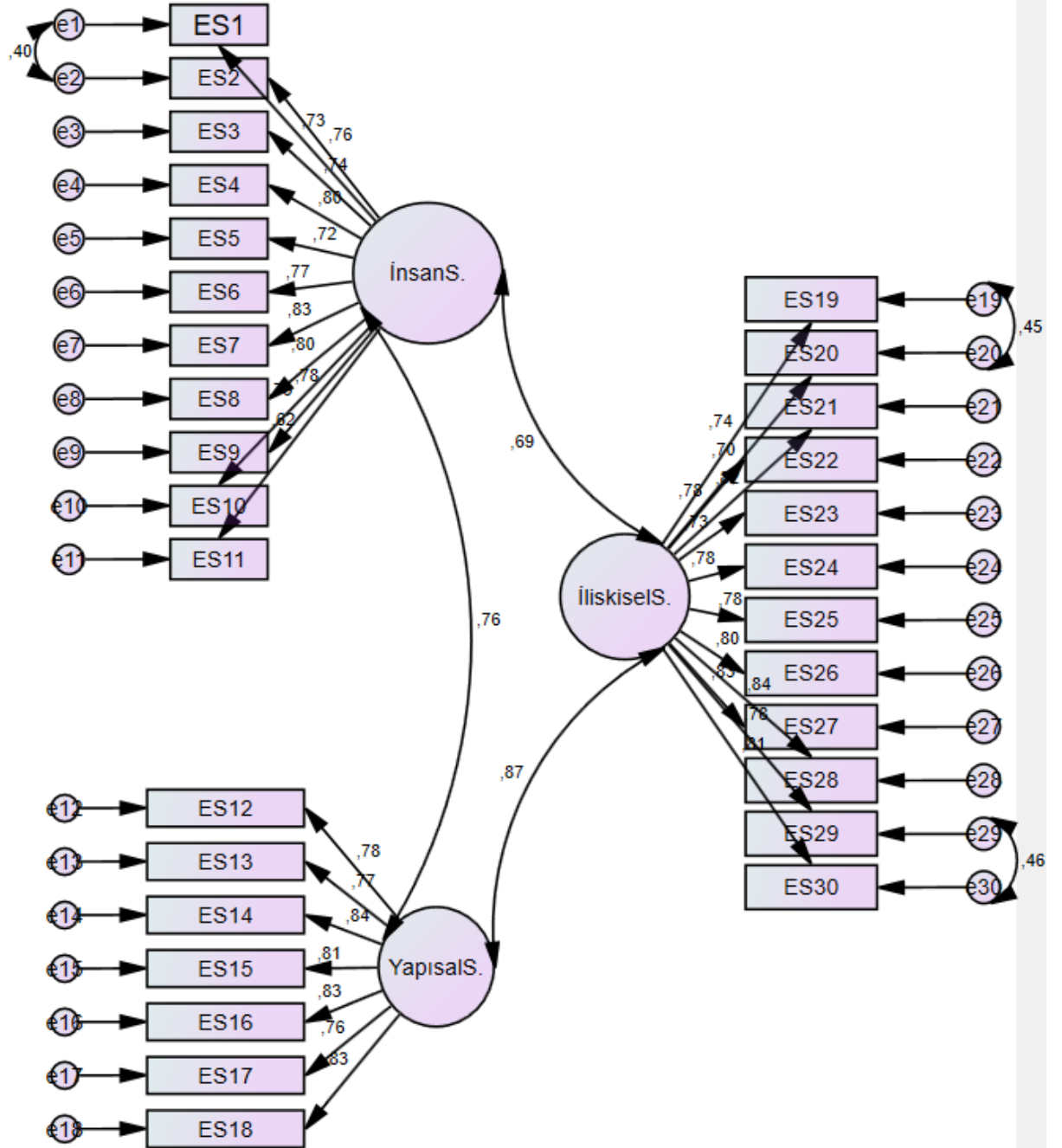
Tablo 9

Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeğinde Önerilen Model için Uyum Kriterleri ve Elde Edilen Değerler

Uyum indeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değer
χ^2/df	≤ 3	≤ 5	2,52
RMSEA	$\leq ,05$	$\leq ,08$	,06
SRMR	$\leq ,05$	$\leq ,08$	,05
GFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,83
AGFI	$\geq ,90$	$\geq ,85$	,80
CFI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,93
NNFI/TLI	$\geq ,95$	$\geq ,90$	,96

Tablo 9'dan da görüldüğü üzere önerilen modele ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen uyum değerlerine göre GFI ve AGFI değerleri kabul edilebilir uyum değerlerine yakın olmakla beraber değerlerden daha küçük tespit edilmiş olsalar da; RMSEA ve CFI değerleri kabul edilebilir uyum kriterlerini karşılamaktadır. Ayrıca elde edilen bulgulara göre χ^2/df , SRMR ve NNFI/TLI

değerleri mükemmel uyuma işaret etmektedir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi neticesinde doğrulanan üç faktörlü modele ait yol diyagramı Şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7. Okullarda entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin DFA yol diyagramı

Şekil 7'den de görüldüğü üzere ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren değerler .69 ile .87 arasında değişmektedir. Madde yükleri incelendiğinde ise insan sermayesi boyutu için .62 ile .86; yapısal sermaye boyutu için .76 ile .84 ve ilişkisel sermaye boyutu için ise .70 ile .83 arasında değiştiği gözlenmiştir. Elde edilen

bulgular ölçekteki her bir maddenin dâhil olduğu faktörü temsil ettiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir (Fornell ve Larcker, 1981).

Son olarak ölçeğin ayırt ediciliğine ilişkin geçerliğini belirlemek amacıyla da alt boyutların kendi aralarında ve ölçeğin tamamıyla aralarında bulunan korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler Tablo 10'da paylaşılmıştır:

Tablo 10

Ölçeğin Alt Boyutlarının Birbirleriyle ve Ölçeğin Tamamıyla İlişisine Yönelik Pearson Korelasyon Katsayıları

Boyutlar	İnsan Sermayesi	Yapısal Sermaye	İlişkisel Sermaye	Ölçek Toplamı
İnsan Sermayesi	1			
Yapısal Sermaye	.75*	1		
İlişkisel Sermaye	.70*	.80*	1	
Ölçek Toplamı	.89*	.91*	.92*	1

*p<.01

Tablo 10'da paylaşılan verilere göre ölçeğin alt boyutlarının birbirleriyle ve ölçeğin toplamıyla arasındaki ilişkinin p<.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Diğer yandan alt boyutlar arasındaki korelasyon değerlerinin de .70 ile .80 arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon değerinin .80'den daha yüksek değerler almamış olması ölçeğin ayırt edici geçerliğinin bulunduğuna işaret etmektedir (Brown, 2006, s.33).

Beşli likert tipinde hazırlanan ve 30 maddeden oluşan ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 30 iken en yüksek puan ise 150'dir. Ölçekten elde edilen puanlar yükseldikçe okuldaki entelektüel sermaye birikiminin de yükseldiği sonucuna ulaşılmaktadır. Ölçekte ters kodlanması gereken herhangi bir madde bulunmamaktadır.

Öğretmen performansı değerlendirme ölçeği. Araştırma kapsamında öğretmenlerin performanslarına ilişkin algılarını belirleyebilmek amacıyla Dilbaz-Sayın (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği" gerekli izin araştırmacıdan alınarak (Ek-A) kullanılmıştır. Beşli likert biçiminde hazırlanan ölçeğin değerlendirilmesinde "*tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kısmen katılıyorum (3), katılmıyorum (2), hiç katılmıyorum (1)*" şeklinde bir puanlama yapılmaktadır. Dolayısıyla ölçekten elde edilen puanların artması

öğretmenlerin kendi performanslarının da o derecede yüksek olduğuna dair bir algıya sahip olduklarını işaret etmektedir.

Araştırmacı tarafından ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilk etapta Çanakkale ilinin Merkez ilçesindeki ilkököl ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde katılımcılara yöneltilen "Başarılı bir öğretmenin mesleki ve kişisel özellikleri neler olmalıdır?" sorusu neticesinde elde edilen kriterler yoluyla oluşturulmuş madde havuzu eğitim bilimleri alanında çalışan dört ayrı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri neticesinde bazı maddeler ölçekten çıkartılırken bazı maddelerde ifade değişikliğine gidilmiş ve nihayetinde 59 maddeden oluşan bir madde havuzu hazırlanmıştır (Dilbaz-Sayın, 2017).

Madde havuzunun hazırlanmasının ardından Dilbaz-Sayın (2017) tarafından 59 maddeden oluşan ölçek ön-deneme uygulaması kapsamında Çanakkale ili Merkez ilçesindeki ilkököl ve ortaokullarda görevli 177 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmacı ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için ön-deneme uygulamasından elde ettiği verileri kullanarak ölçeğin faktör analizine uygunluğu için KMO ve Barlett testini kullanmıştır. Dilbaz-Sayın (2017) tarafından yapılan analiz neticesinde ölçeğin KMO değeri 0.944 olarak bulunmuşken, Barlett testi de anlamlı sonuç vermiştir. Ardından araştırmacı geçerlik analizi için açımlayıcı faktör analizi uyguladığını belirtmektedir. Varimax döndürme yöntemi kullanılarak yapılan analizde 0.45'lik faktör yükü aranmış ve 15 madde bu değer altında kaldığı için madde havuzundan çıkarılmıştır. Araştırmacının yaptığı faktör analizi neticesinde de ölçeğin 39 madde ve altı alt boyuttan oluştuğu bulgulanmıştır. Ancak açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular araştırmacı tarafından raporlanmamış, istatistiksel bilgilere yer verilmemiştir. Ayrıca araştırmacı ölçeğin güvenirlik analizi için Cronbach Alfa katsayısını kullanmıştır. Yapılan analizlere göre ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı altı alt boyut ve ölçeğin tamamı için 0.82 ile 0.97 arasında değişmektedir.

Dilbaz-Sayın (2017) tarafından geliştirilen ölçeğin açımlayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen istatistiksel bilgilere yer verilmemiş olması nedeniyle mevcut araştırmada toplanan veriler yoluyla ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri ilk kez ölçek geliştiriliyor gibi yapılmıştır. Başka ifade ile belirtilen ölçek madde havuzu gibi değerlendirilmiştir. Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulara izleyen başlıkta yer verilmektedir.

Öğretmen performansı değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesi için öncelikle ölçeğin faktör analizine uygunluğunu tespit etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı, Barlett küresellik testi ve Anti-İmaj korelasyon matrisi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin KMO değeri 0.969 olarak bulunmuştur. Barlett küresellik testinin ise (Ki Kare=10494,71; sd:741; p=.000) anlamlı sonuç verdiği tespit edilmiştir. KMO değerinin 0.70'ten büyük olması ve Barlett küresellik testinin anlamlı sonuç vermesi verilerin faktör analizine uygun olduğuna işaret etmektedir (Can, 2017, s.325). Anti-İmaj korelasyon matrisinde ise verilerin köşegen değerlerinin 0.5'in üzerinde olması verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir (Can, 2017, s.326). Öğretmen performans değerlendirme ölçeğinin anti-ımağ korelasyon matrisinde yer alan değerlerinin .938 ile .982 arasında değiştiği görülmektedir.

Yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçekte yer alan maddelerin özdeğeri birin üzerinde olan beş faktör altında toplandığı bulgulanmıştır. Faktör yapısına ilişkin değerler Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

AFA Neticesinde Ölçeğin Faktör Yapısını Gösteren Bulgular

Faktör	Özdeğer	Varyans (%)	Toplam Varyans (%)
1	17,74	14,11	14,11
2	2,37	13,37	27,49
3	1,36	13,21	40,70
4	1,13	10,32	51,02
5	1,10	9,79	60,82

Tablo 11'den de görüldüğü üzere öğretmen performansı değerlendirme ölçeğinde yer alan maddeler öz değeri birden büyük olan beş faktör altında toplanmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinin sonuçlarına göre belirlenen bu beş boyut ölçekteki toplam varyansın %60.82'sini açıklamaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin hangi faktöre dâhil olduğunu belirlemek için en az maddeyle en fazla bilgi elde etmek amacıyla (Can, 2017, s.323) dik döndürme yöntemlerinden Varimax kullanılmıştır. Ayrıca maddenin dahil olduğu faktördeki yük değerinin .33'ten yüksek olmasına ve binişik maddeler arasındaki farkın da .20'den fazla olmasına (Can, 2017, s.324, 330) dikkat edilmiştir. Yapılan analiz neticesinde yukarıda aktarılan kriterlere uymadığı tespit edilen 6, 9, 10, 15, 16, 17, 19, 31, 34, 37, 38 numaralı maddeler ile dahil olduğu faktöre anlam yönünden uymayan 27,30 ve 32. maddeler ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Yapılan nihai analiz

neticesinde maddelerin dâhil oldukları faktörler yeniden isimlendirilmiştir. Ölçekten çıkarılan maddelerin ardından kalan 25 madde ile yapılan faktör analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 12’de aktarılmıştır.

Tablo 12

Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları

İlk Ölçekte Madde No	Son Ölçekte Madde No	Faktör 1 Bireysel Yeterlikler	Faktör 2 Sınıf İçi Etkililik	Faktör 3 Kişisel Özellikler	Faktör 4 İlişkisel Yeterlikler	Faktör 5 Sınıf Dışı Etkililik
1	1	,724				
2	2	,619			,331	
3	3	,657			,347	
4	4	,706				
5	5	,561				
7	6		,626			
8	7		,579	,353		
11	8		,568	,342		
12	9		,603			
13	10		,659			
14	11		,630	,414		
18	12		,604			
20	13			,553		
21	14			,593		,365
22	15	,338		,575		
23	16				,490	
24	17				,486	
25	18				,575	
26	19		,385		,587	
28	20		,347		,637	
29	21					,720
33	22			,592		
35	23					,823
36	24					,788
39	25					,590

Tablo 12’den de anlaşılacağı üzere yapılan açıklayıcı faktör analizine göre öğretmen performansı değerlendirme ölçeği 25 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri .486 ile .823 arasında değişen değerler almaktadır. Diğer yandan birden fazla faktörde .33’ten daha büyük (Can, 2017, s324) bir faktör yükü değerine sahip olup binişik madde olarak yer alan maddelerin ise faktör yükleri arasındaki farklar .202 ile .310 arasında değişmektedir.

Öğretmen performansı değerlendirme ölçeğinin güvenilirliğinin hesaplanması için ölçeğin beş alt boyutu ile tamamına ilişkin Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13

Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Alt Boyutları ve Bütünü için Cronbach Alfa Değerleri

Boyutlar	Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
Bireysel Yeterlikler	5	.855
Sınıf İçi Etkililik	7	.890
Kişisel Özellikler	4	.833
İlişkisel Yeterlikler	5	.875
Sınıf Dışı Etkililik	4	.836
Ölçeğin Tamamı	25	.951

Tablo 13'den de görüldüğü üzere öğretmen performansı değerlendirme ölçeğinin ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa katsayısı .951 olarak bulgulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise Cronbach Alfa değeri bireysel yeterlikler boyutunda .855; sınıf içi etkililik boyutunda .890; kişisel özellikler boyutunda .833; ilişkisel yeterlikler boyutunda .875 ve sınıf dışı etkililik boyutunda ise .836 olarak tespit edilmiştir. 0.90'dan büyük Cronbach Alfa değeri yüksek derecede bir güvenilirliğin işareti olarak yorumlanmaktadır. Diğer yandan 0.60 ile 0.90 arasındaki değerler de oldukça güvenilir şeklinde yorumlanabilir (Tavşancıl, 2006, s.29).

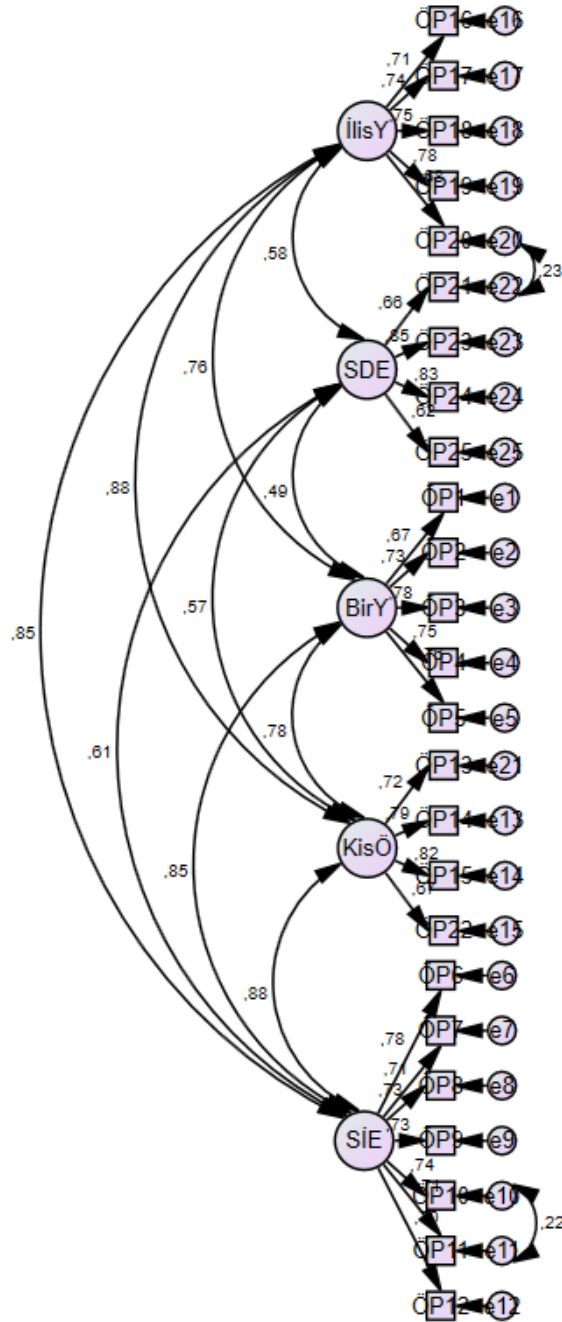
Açımlayıcı faktör analizi yoluyla elde edilen beş faktör ve 25 sorudan ölçeğin ölçek yapısını doğrulamak amacıyla uygulama verilerinden hareketle ölçek verileri üzerinde DFA kullanılmıştır. Yapılan DFA neticesinde öncelikle ölçeğe ilişkin uyum iyiliği değerleri hesaplanmıştır. Yapılan analiz neticesinde elde edilen verilerin değerlendirilmesi için kullanılan ölçütler (Çokluk ve ark., 2010; Sümer, 2000) ve analiz neticesinde elde edilmiş değerler Tablo 14'de paylaşılmıştır.

Tablo 14

Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeğinde Önerilen Model için Uyum Kriterleri ve Elde Edilen Değerler

Uyum indeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Elde Edilen Değer
χ^2/df	≤ 3	≤ 5	2.53
RMSEA	$\leq .05$	$\leq .08$	.06
SRMR	$\leq .05$	$\leq .08$	.03
GFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.88
AGFI	$\geq .90$	$\geq .85$	.85
CFI	$\geq .95$	$\geq .90$	.93
NNFI/TLI	$\geq .95$	$\geq .90$	.96

Tablo 14 incelendiğinde önerilen modele ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum değerlerine göre χ^2/df , SRMR ve NNFI/TLI değerleri mükemmel uyuma; RMSEA, GFI, AGFI ve CFI değerleri ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir. Dolayısıyla öğretmen performansı değerlendirme ölçeğine ilişkin yapılan DFA ile AFA neticesinde önerilen modelin doğrulandığını ileri sürmek mümkündür. Yapılan DFA neticesinde doğrulanmış olan beş faktörlü modele ilişkin yol diyagramı Şekil 8'de sunulmuştur.



Şekil 8. Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeğinin DFA Yol Diyagramı

Şekil 8’de görüldüğü gibi ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren değerler .49 ile .85 arasında değişmektedir. Madde yükleri incelendiğinde ise ilişki yeterlikler için .71 ile .78; sınıf dışı etkililik için .62 ile .85; bireysel yeterlikler için .67 ile .78; kişisel özellikler için .67 ile .82 ve sınıf içi etkililik için ise ölçeğin madde yükleri arasında .71 ile .78 arasında değerler aldığı gözlenmektedir. Elde edilen bulgular ölçekteki her bir maddenin dâhil olduğu faktörü temsil ettiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir (Fornell ve Larcker, 1981).

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analiz edilebilmesi için Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı (SPSS) 22 ve AMOS 23 programları kullanılmıştır. Verilerin toplanması ve SPSS programına işlenmesi sürecinde oluşabilecek olası hataların analizlerin geçerlik ve güvenilirliklerini olumsuz etkilememesi amacıyla analizlerin öncesinde tüm veriler taranmış veri setinde eksik veri olmamasına dikkat edilmiştir.

Analizler öncesinde verilerin toplanması amacıyla %95 güven aralığında evreni temsil edeceği düşünülen (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) 359 katılımcıya eksiksiz ulaşabilmek için bu sayının yaklaşık bir buçuk katı kadar (500) ölçek formu basılı olarak dağıtılmıştır. Geri dönen ve hatasız doldurulduğu tespit edilen 322 ölçek formu ile analizler gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizi için öncelikle parametrik ve parametrik olmayan analiz yöntemlerinden hangisinin kullanılacağını belirlenmesi için veriler üzerinde normallik testleri uygulanmış ve aynı zamanda varyansların eşitliği göz önünde bulundurulmuştur. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerinin tespiti için çarpıklık-basıklık katsayıları, Kolmogorov-Smirnov testi, histogram grafiği, Q-Q plot grafiği ve kutu-çizgi grafikleri incelenmiştir.

Araştırmada kullanılan her iki ölçek de 5’li Likert tipinde hazırlanmış ölçeklerdir. Ölçeklerden elde edilen ortalama puanların yorumlanmasında puan aralığı sayılarının ölçekte yer alan seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilen aralıklar kullanılmıştır. İlgili aralık değerleri Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Ölçeklere İlişkin Puan Aralıkları ve Karşılıkları

	Düşük	Orta	Yüksek
Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeği	1.00-1.66	1.67-3.33	3.34-5.00
Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği	1.00-1.66	1.67-3.33	3.34-5.00

Tablo 15'te görüldüğü gibi 1.66 puanlık değişimler her iki ölçek için de düşük, orta ve yüksek düzeyde karşılıkları ifade etmektedir. Puanların artması her iki ölçek için de ölçülmesi istenen değer artışına işaret etmektedir.

Okullarda entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla toplanan veriler üzerinde yapılan analizler sırasıyla aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir.

1. Katılımcı öğretmenlerin demografik bilgilerini elde etmek amacıyla yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır.

2. Araştırma kapsamında geliştirilen entelektüel sermaye birikimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik analizleri esnasında farklı örneklem üzerinde madde analizleri, açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmen performansı değerlendirme ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği için de açımlayıcı faktör analizine ve doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur.

3. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimi ve alt boyutları ile öğretmen performansı düzeyi ve alt boyutlarına yönelik algılarını belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır.

4. Katılımcı öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye düzeyleri ve alt boyutlarının eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemek için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Entelektüel sermaye düzeyleri ve alt boyutlarının ortaöğretim kurum türü, okul büyüklüğü, öğretmenlerin kıdemleri, mevcut okullarındaki çalışma süreleri ve ders dışında okulda geçirdikleri zaman değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin inceleme için ise tek yönlü ANOVA testinden faydalanılmıştır. Yapılan ANOVA testleri neticesinde anlamlı farkın tespit edildiği grupları belirlemek için yapılan çoklu karşılaştırmalarda grupların örneklem sayılarında farklar

bulunması nedeniyle Scheffe testi uygulanmıştır. Ancak entelektüel sermaye düzeyi ve alt boyutlarının öğretmenlerin branşları değişkeni ile aralarındaki farkın incelenmesinde normallik varsayımları karşılanmadığından dolayı Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

5. Ortaöğretim kurumlarındaki entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi için her iki puan normallik testleri ile incelenmiş; öğretmen performansı toplam puanları normal dağılım göstermediği için Spearman Korelasyon testi ile analiz gerçekleştirilmiştir.

6. Son olarak ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikiminin öğretmen performansının yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

Ayrıca yapılan analizler arasında tek yönlü ANOVA testi ve ilişkisiz örneklemeler için t testi uygulamalarında anlamlı çıkan sonuçların etki büyüklüğü hesaplanarak ilgili tablolarda değerlere yer verilmiştir. Etki büyüklüğü için kullanılan referans aralıkları (Green ve Salkind, 2005, s.157) Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16

Etki Büyüklüğü için Kullanılan Referans Aralıkları

Kullanılan Test	Düşük Etki Büyüklüğü	Orta Düzeyde Etki Büyüklüğü	Yüksek Etki Büyüklüğü	Oldukça Yüksek Etki Büyüklüğü
Tek Yönlü ANOVA	0.01-0.06	0.06-0.14	0.14+	---
İlişkisiz Örneklemeler için T Testi	0-0.5	0.5-0.8	0.8-1.0	1.0+

Tablo 16'ya göre etki büyüklüğü hesaplamalarında tek yönlü ANOVA ve t testi analizleri için iki farklı referans aralığı kullanılmaktadır. Tabloda görüldüğü üzere her iki analiz için de hesaplanan değerler büyüdükçe analizlerden elde edilen sonuçların etki büyüklükleri de artmaktadır.

Bölüm 4

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Diyarbakır ili merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin algılarına göre çalıştıkları okullardaki entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla kullanılan veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizi neticesinde ulaşılan bulgulara ve yorumlara verilmiştir. Araştırmanın bulguları alt problemlerin sırasıyla uyum içerisinde tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ve alt boyutları ile öğretmen performansı ve alt boyutlarının betimsel istatistikleri sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ardından ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ve alt boyutlarının çeşitli değişkenler ile karşılaştırılmasından elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Sonrasında ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkiye yönelik analizlerden elde edilen bulgular ve yorumlar tablolaştırılarak sunulmuştur. Son olarak ise ortaöğretim kurumlarındaki entelektüel sermaye birikiminin öğretmen performansı üzerindeki etkisine yönelik analizlerden elde edilen bulgular ve yorumlar aktarılmıştır.

Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki entelektüel sermaye birikimine ve kavramın alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17’de paylaşılmıştır.

Tablo 17

Öğretmenlerin Ortaöğretim Kurumlarındaki Entelektüel Sermaye Birikimi ve Alt Boyutlara İlişkin Algılarının Özeti

	En Düşük	En Yüksek	<i>M</i>	<i>ss</i>
İnsan Sermayesi	1.18	5	3.46	.70
Yapısal Sermaye	1.00	5	3.31	.93
İlişkisel Sermaye	1.00	5	3.13	.86
Entelektüel Sermaye	1.30	4.93	3.29	.72

Tablo 17’de aktarıldığı üzere ortaöğretim kurumlarındaki entelektüel sermaye birikimi insan sermayesi boyutunda ($M=3.46$) yüksek düzeyde algılanmaktadır.

Ancak yapısal sermaye ($M=3.31$), ilişkisel sermaye ($M=3.13$) ve entelektüel sermayenin genelinde ($M=3.29$) orta düzeyde algılanmaktadır. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikiminin orta düzeyde algılandığı, yalnızca insan sermayesinin yüksek düzeyde algılandığı görülmektedir.

Ortaöğretim Kurumlarında Öğretmen Performansına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin okullarında gösterdikleri öğretmen performansına ve öğretmen performansı kavramının alt boyutlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğretmenlerin Kendi Performanslarına Ve Öğretmen Performansının Alt Boyutlarına İlişkin Algılarının Özeti

	En Düşük	En Yüksek	<i>M</i>	<i>ss</i>
Bireysel Yeterlikler	1.00	5.00	4.27	.54
Sınıf İçi Etkililik	1.00	5.00	4.24	.58
Kişisel Özellikler	1.50	5.00	4.40	.53
İlişkisel Yeterlikler	1.00	5.00	4.27	.57
Sınıf Dışı Etkililik	1.50	5.00	3.66	.80
Öğretmen Performansı	1.36	5.00	4.19	.50

Tablo 18’e göre ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin performanslarına ilişkin algıları incelendiğinde kavramın tüm alt boyutları özelinde yüksek düzeyde bir performans oranından bahsetmek mümkündür. Ayrıca ölçeğin tümünden elde edilen ortalama puan da ($M=4.19$) yüksek düzeyde bir performansa işaret etmektedir.

Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Öğretmen Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumu

Bu bölümde ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algılarının “ortaöğretim kurum türü”, “öğretmenlerin çalıştıkları okulun büyüklüğü”, “öğretmenlerin eğitim düzeyi”, “branşları”, “kıdemleri”, “mevcut okullarındaki çalışma süreleri” ve “ders dışında okulda geçirdikleri zaman” değişkenlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin veriler izleyen başlıklar altında sunulmaktadır.

Ortaöğretim kurum türü değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algılarının ortaöğretim kurum türü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi ve gruplar arasındaki çoklu karşılaştırmalar için Scheffe testi uygulanmıştır. Analizden elde edilen veriler Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Ortaöğretim Kurum Türü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Ortaöğretim Kurum Türü	N	M	S	F	p	Anlamlı Fark	η^2
İnsan Sermayesi	Fen Lisesi (1)	24	3.36	.67	.54	.655	---	
	Anadolu Lisesi (2)	197	3.49	.71				
	Meslek Lisesi (3)	65	3.46	.62				
	İmam-Hatip Lisesi (4)	36	3.37	.78				
	Toplam	322	3.46	.70				
Yapısal Sermaye	Fen Lisesi (1)	24	3.54	.78	3.79	.011*	3-4	0.03
	Anadolu Lisesi (2)	197	3.33	.92				
	Meslek Lisesi (3)	65	3.00	.99				
	İmam-Hatip Lisesi (4)	36	3.56	.82				
	Toplam	322	3.31	.93				
İlişkisel Sermaye	Fen Lisesi (1)	24	3.76	.79	9.51	.000*	1-2 1-3 3-4	0.08
	Anadolu Lisesi (2)	197	3.12	.85				
	Meslek Lisesi (3)	65	2.79	.83				
	İmam-Hatip Lisesi (4)	36	3.42	.78				
	Toplam	322	3.13	.86				
Entelektüel Sermaye (Toplam)	Fen Lisesi (1)	24	3.56	.58	3.34	.019*	1-3	0.03
	Anadolu Lisesi (2)	197	3.31	.73				
	Meslek Lisesi (3)	65	3.09	.70				
	İmam-Hatip Lisesi (4)	36	3.43	.70				
	Toplam	322	3.29	.72				

*p<.05

Tablo 19’a göre ortaöğretim kurum türleri, okullardaki entelektüel sermaye birikimi [$F_{(3-318)}=3.34$, $p<0.05$] ile yapısal sermaye birikimi [$F_{(3-318)}=3.79$, $p<0.05$] ve ilişkisel sermaye birikimi [$F_{(3-318)}=9.51$, $p<0.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farka yol açmaktadır. Ancak ortaöğretim kurum türlerinin insan sermayesi [$F_{(3-318)}=.54$, $p>0.05$] boyutunda anlamlı bir farka yol açmadığı tespit edilmiştir.

Ortaöğretim kurum türüne göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre Fen liselerindeki entelektüel sermaye birikiminin ($M=3.56$), Meslek liselerine ($M=3.09$) göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan etki değeri hesaplamalarında bu farkın etki büyüklüğü ($\eta^2=0.03$) düşük düzeyde bulunmuştur. Dolayısıyla Fen liselerinin, Meslek liselerine kıyasla düşük düzeyde bir etki

büyükülüğü ile anlamlı biçimde entelektüel sermaye birikimlerinin daha yüksek olduğu ileri sürülebilir. Diğer yandan İmam Hatip liselerindeki ($M=3.56$) yapısal sermaye birikiminin Meslek liselerine ($M=3.00$) göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan etki değeri hesaplamalarında bu farkın etki büyükülüğü ($\eta^2=0.03$) düşük düzeyde bulunmuştur. Dolayısıyla İmam Hatip liselerinin yapısal sermaye birikimleri, Meslek liselerine kıyasla düşük düzeyde bir etki büyükülüğü ile anlamlı biçimde daha yüksektir. Son olarak Fen liselerindeki ilişkisel sermaye birikiminin ($M=3.76$), Anadolu liseleri ($M=3.12$) ve Meslek liselerine ($M=2.79$) göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte İmam-Hatip liselerinin ($M=3.42$) ilişkisel sermaye birikimlerinin de Meslek liselerinden ($M=2.79$) anlamlı biçimde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya ilişkin yapılan etki değeri hesaplamalarında bu farkın etki büyükülüğü ($\eta^2=0.08$) orta düzeyde bulunmuştur. Buradan hareketle Fen liselerinin, Anadolu liseleri ve Meslek liselerine; İmam-Hatip liselerinin ise Meslek liselerine kıyasla orta düzeyde bir etki büyükülüğü ile anlamlı biçimde ilişkisel sermaye birikimlerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenlerin çalıştığı okul büyüklüğü değişkenine ilişkin bulgular.

Araştırmaya katılan ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algılarının çalıştıkları okul büyüklüğü değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi ve gruplar arasındaki çoklu karşılaştırmalar için Scheffe testi uygulanmıştır. Analizden elde edilen veriler Tablo 20'de aktarılmıştır.

Tablo 20

Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Okul Büyüklüğü Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Okul Büyüklüğü	N	M	S	F	p	Anlamlı Fark	η^2
İnsan Sermayesi	Küçük Okul (1)	56	3.52	.79	.50	.605	---	---
	Orta Büyüklükte Okul (2)	66	3.39	.73				
	Büyük Okul (3)	200	3.47	.66				
	Toplam	322	3.46	.70				
Yapısal Sermaye	Küçük Okul (1)	56	3.60	.83	3.79	.023*	1-2	0.02
	Orta Büyüklükte Okul (2)	66	3.16	1.06				
	Büyük Okul (3)	200	3.27	.89				
	Toplam	322	3.31	.93				
İlişkisel Sermaye	Küçük Okul (1)	56	3.38	.79	2.90	.056	---	---
	Orta Büyüklükte Okul (2)	66	3.12	1.00				
	Büyük Okul (3)	200	3.06	.83				
	Toplam	322	3.13	.86				
Entelektüel Sermaye (Toplam)	Küçük Okul (1)	56	3.48	.70	2.32	.099	---	---
	Orta Büyüklükte Okul (2)	66	3.23	.78				
	Büyük Okul (3)	200	3.26	.70				
	Toplam	322	3.29	.72				

*p<.05

Tablo 20'ye göre öğretmenlerin çalıştıkları okul büyüklüğü, entelektüel sermaye birikiminin alt boyutlarından yapısal sermaye boyutunda [$F_{(2-319)}=3.79$, $p<0.05$] anlamlı bir farka yol açmaktadır. Ancak öğretmenlerin çalıştıkları okulların büyüklüğü entelektüel sermayenin toplamı [$F_{(2-319)}=2.32$, $p>0.05$], insan sermayesi [$F_{(2-319)}=.50$, $p>0.05$] ve ilişkisel sermaye [$F_{(2-319)}=2.90$, $p>0.05$] boyutlarında anlamlı bir farka yol açmamaktadır.

Okulların büyüklüğüne göre anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre küçük okullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları yapısal sermaye birikimi ($M=3.60$), orta büyüklükte okullar ($M=3.16$) ve büyük okullara ($M=3.27$) kıyasla anlamlı biçimde daha yüksektir. Yapılan etki değeri hesaplamalarında bu farkın etki büyüklüğü ($\eta^2=0.03$) düşük düzeyde bulunmuştur. Dolayısıyla küçük okullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları yapısal sermaye birikiminin, orta büyüklükte okullarda çalışanlar ile büyük okullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları yapısal sermaye birikimlerine kıyasla düşük düzeyde bir etki büyüklüğü ile anlamlı biçimde daha yüksek olduğu ileri sürülebilir. Diğer yandan öğretmenlerin çalıştıkları okulların büyüklüğü, ortaöğretim kurumlarındaki ilişkisel sermaye birikimi üzerinde anlamlı bir farka yol açmıyor görünse de elde edilen oranın anlamlı fark yaratacak düzeye oldukça küçük okullar lehine oldukça yakın olduğu bulgulanmıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algılarının öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21

Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre T Testi Sonuçları

	Eğitim Düzeyi	N	M	ss	sd	t	p	d
İnsan Sermayesi	Lisans	245	3.51	.67	320	2.26	.024*	0.29
	Lisansüstü	77	3.31	.76				
Yapısal Sermaye	Lisans	245	3.33	.90	320	.97	.329	---
	Lisansüstü	77	3.22	1.02				
İlişkisel Sermaye	Lisans	245	3.16	.85	320	.93	.348	---
	Lisansüstü	77	3.05	.91				
Entelektüel Sermaye	Lisans	245	3.33	.69	320	1.53	.125	---
	Lisansüstü	77	3.18	.80				

*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim düzeyinin, okullardaki insan sermayesi [$t_{(320)}=2.26$, $p<.05$] boyutunda anlamlı bir farka yol açtığı görülmektedir. Ancak yapılan analizler neticesinde öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yapısal sermaye [$t_{(320)}=.97$, $p>.05$], ilişkisel sermaye boyutlarında [$t_{(320)}=.93$, $p>.05$] ve entelektüel sermayenin toplamında [$t_{(320)}=1.53$, $p>.05$] anlamlı bir farka yol açmadığı saptanmıştır.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde lisans mezunu öğretmenlerin okullarındaki insan sermayesi birikimine ilişkin algıları ($M=3.51$), lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algılarından ($M=3.31$) daha yüksektir. Yapılan etki değeri hesaplamalarında bu farkın etki büyüklüğü ($d=0.29$) düşük düzeyde bulunmuştur. Dolayısıyla lisans mezunu öğretmenlerin, lisansüstü mezunu öğretmenlere kıyasla düşük düzeyde bir etki büyüklüğü ile anlamlı biçimde okullarındaki insan sermayesi birikimini daha yüksek algıladıkları ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algılarının branş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal-Wallis H testinden elde edilen veriler Tablo 22’de aktarılmıştır.

Tablo 22

Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Branş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark	η^2
İnsan Sermayesi	Sözel Dersler (1)	160	171.67					
	Sayısal Dersler (2)	105	142.55					
	Sanat/Spor Dersleri (3)	19	188.79	4	10.37	.035*	1-2 2-3	0.03
	PDR/Okul Öncesi (4)	14	126.89					
	Meslek Dersleri (5)	24	175.19					
Yapısal Sermaye	Sözel Dersler (1)	160	169.72					
	Sayısal Dersler (2)	105	145.19					
	Sanat/Spor Dersleri (3)	19	184.03	4	6.52	.163	---	
	PDR/Okul Öncesi (4)	14	141.79					
	Meslek Dersleri (5)	24	171.77					
İlişkisel Sermaye	Sözel Dersler (1)	160	165.60					
	Sayısal Dersler (2)	105	151.36					
	Sanat/Spor Dersleri (3)	19	180.34	4	3.02	.554	---	
	PDR/Okul Öncesi (4)	14	146.57					
	Meslek Dersleri (5)	24	172.31					
Entelektüel Sermaye	Sözel Dersler (1)	160	169.54					
	Sayısal Dersler (2)	105	143.83					
	Sanat/Spor Dersleri (3)	19	190.63	4	8.14	.087	---	
	PDR/Okul Öncesi (4)	14	139.25					
	Meslek Dersleri (5)	24	175.06					

Tablo 22’de aktarılan analiz sonuçlarına göre ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin branşları ile okullarında algıladıkları insan sermayesi [$\chi^2_{(4)}=10.37$, $p<.05$] birikimi arasında anlamlı bir fark bulgulanmıştır. Ancak öğretmenlerin branşları ile okullarında algıladıkları entelektüel sermaye birikimi [$\chi^2_{(4)}=8.14$, $p>.05$], yapısal sermaye birikimi [$\chi^2_{(4)}=6.52$, $p>.05$] ve ilişkisel sermaye birikimi [$\chi^2_{(4)}=3.02$, $p>.05$] arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla kullanılacak özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U testi uygulanmıştır. Analiz sonucunda sözel branşlara

mensup öğretmenler ile sanat/spor derslerine mensup öğretmenlerin algıladıkları insan sermayesi birikiminin, sayısal derslere mensup öğretmenlere kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan etki büyüklüğü hesaplamasına göre ortaya çıkan fark ($\eta^2=0.03$) düşük düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algılarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analizden elde edilen veriler Tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	M	S	F	p	Anlamlı Fark
İnsan Sermayesi	1-5 yıl arası (1)	60	3.49	.73	0.12	.987	___
	6-10 yıl arası (2)	74	3.42	.69			
	11-15 yıl arası (3)	44	3.45	.67			
	16-20 yıl arası (4)	48	3.51	.64			
	21-25 yıl arası (5)	59	3.47	.73			
	26 yıl ve fazlası (6)	37	3.46	.73			
	Toplam	322	3.46	.70			
Yapısal Sermaye	1-5 yıl arası (1)	60	3.50	.95	1.38	.230	___
	6-10 yıl arası (2)	74	3.21	.92			
	11-15 yıl arası (3)	44	3.25	.83			
	16-20 yıl arası (4)	48	3.46	1.03			
	21-25 yıl arası (5)	59	3.30	.75			
	26 yıl ve fazlası (6)	37	3.09	1.10			
	Toplam	322	3.31	.93			
İlişkisel Sermaye	1-5 yıl arası (1)	60	3.16	.85	0.50	.776	___
	6-10 yıl arası (2)	74	3.02	.89			
	11-15 yıl arası (3)	44	3.10	.71			
	16-20 yıl arası (4)	48	3.21	1.00			
	21-25 yıl arası (5)	59	3.22	.72			
	26 yıl ve fazlası (6)	37	3.10	1.06			
	Toplam	322	3.13	.86			
Entelektüel Sermaye (Toplam)	1-5 yıl arası (1)	60	3.26	.75	0.53	.749	___
	6-10 yıl arası (2)	74	3.21	.71			
	11-15 yıl arası (3)	44	3.26	.65			
	16-20 yıl arası (4)	48	3.38	.80			
	21-25 yıl arası (5)	59	3.33	.62			
	26 yıl ve fazlası (6)	37	3.23	.84			
	Toplam	322	3.29	.72			

Tablo 23 incelendiğinde ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerinin öğretmenlerin okullarında algıladığı entelektüel sermaye birikimi düzeyi [$F_{(5-316)}=0.53$, $p>0.05$]; insan sermayesi birikimi düzeyi [$F_{(5-316)}=0.12$, $p>0.05$]; yapısal sermaye birikimi düzeyi [$F_{(5-316)}=1.38$, $p>0.05$] ve ilişki sermaye birikimi düzeyi [$F_{(5-316)}=0.50$, $p>0.05$] üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemleri ile okullarında algıladıkları entelektüel sermaye birikimi ve kavramın alt boyutları arasında anlamlı bir farkın olmadığını dile getirmek mümkündür.

Öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süreleri değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algılarının mevcut okullarındaki çalışma süreleri değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analizden elde edilen veriler Tablo 24'te sunulmuştur.

Tablo 24

Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Mevcut Okullarındaki Çalışma Süreleri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Mevcut Okuldaki Çalışma Süresi	N	M	S	F	p	Anlamlı Fark
İnsan Sermayesi	1-3 yıl arası (1)	143	3.49	.68	0.41	.663	—
	4-6 yıl arası (2)	105	3.47	.66			
	7 yıl ve fazlası (3)	74	3.40	.77			
	Toplam	322	3.46	.70			
Yapısal Sermaye	1-3 yıl arası (1)	143	3.39	.91	1.02	.359	—
	4-6 yıl arası (2)	105	3.22	.95			
	7 yıl ve fazlası (3)	74	3.27	.92			
	Toplam	322	3.31	.93			
İlişkisel Sermaye	1-3 yıl arası (1)	143	3.13	.88	0.00	.993	—
	4-6 yıl arası (2)	105	3.13	.83			
	7 yıl ve fazlası (3)	74	3.14	.89			
	Toplam	322	3.13	.86			
Entelektüel Sermaye (Toplam)	1-3 yıl arası (1)	143	3.32	.71	0.17	.841	—
	4-6 yıl arası (2)	105	3.28	.70			
	7 yıl ve fazlası (3)	74	3.27	.78			
	Toplam	322	3.29	.72			

Tablo 24 incelendiğinde ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma sürelerinin, öğretmenlerin okullarında algıladığı

entelektüel sermaye birikimi [$F_{(2-319)}=0.17$, $p>0.05$]; insan sermayesi birikimi [$F_{(2-319)}=0.41$, $p>0.05$]; yapısal sermaye birikimi [$F_{(2-319)}=1.02$, $p>0.05$] ve ilişkisel sermaye birikimi [$F_{(2-319)}=0.00$, $p>0.05$] ile arasında anlamlı bir farka yol açmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin mevcut okullarında geçirdikleri süre ile okullarında algıladıkları entelektüel sermaye birikimi ve kavramın alt boyutları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Öğretmenlerin ders dışında okulda geçirdikleri zaman değişkenine ilişkin bulgular. Araştırmaya katılan ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algılarının ders dışında okulda geçirdikleri zaman değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analizden elde edilen veriler Tablo 25'te aktarılmıştır.

Tablo 25

Öğretmenlerin Entelektüel Sermaye Birikimine İlişkin Algılarının Ders Dışında Okulda Geçirdikleri Zaman Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Ders Dışında Okulda Geçirilen Zaman	N	M	S	F	p	Anlamlı Fark
İnsan Sermayesi	Hiç zaman geçirmeyen (1)	115	3.42	.82	1.32	.265	—
	1-3 saat arası (2)	61	3.43	.60			
	4-6 saat arası (3)	93	3.59	.56			
	7 saat ve fazlası	53	3.40	.71			
	Toplam	322	3.46	.70			
Yapısal Sermaye	Hiç zaman geçirmeyen (1)	115	3.38	.93	1.60	.189	—
	1-3 saat arası (2)	61	3.26	.82			
	4-6 saat arası (3)	93	3.37	.85			
	7 saat ve fazlası	53	3.07	1.14			
	Toplam	322	3.31	.93			
İlişkisel Sermaye	Hiç zaman geçirmeyen (1)	115	3.22	.86	0.74	.528	—
	1-3 saat arası (2)	61	3.05	.78			
	4-6 saat arası (3)	93	3.12	.87			
	7 saat ve fazlası	53	3.05	.95			
	Toplam	322	3.13	.86			
Entelektüel Sermaye (Toplam)	Hiç zaman geçirmeyen (1)	115	3.33	.78	0.83	.478	—
	1-3 saat arası (2)	61	3.24	.63			
	4-6 saat arası (3)	93	3.35	.67			
	7 saat ve fazlası	53	3.18	.78			
	Toplam	322	3.29	.72			

Tablo 25 incelendiğinde ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders dışında okulda geçirdikleri zamanların, öğretmenlerin okullarında algıladığı

entelektüel sermaye birikimi [$F_{(3-318)}=1.32$, $p>0.05$]; insan sermayesi birikimi [$F_{(3-318)}=1.60$, $p>0.05$]; yapısal sermaye birikimi [$F_{(3-318)}=0.74$, $p>0.05$] ve ilişki sermaye birikimi [$F_{(3-318)}=0.83$, $p>0.05$] üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu verilerden hareketle ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders dışında okulda geçirdikleri zaman ile okullarında algıladıkları entelektüel sermaye birikimi ve kavramın alt boyutları arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı ifade edilebilir.

Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan ortaöğretim öğretmenlerinin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algıları ile kendi performanslarına ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman korelasyon testi uygulanmıştır. Korelasyon testinden elde edilen verilerin ilişki düzeyinin belirlenmesinde kullanılan referans aralıkları .00-.30 arası düşük, .30-.70 arası orta ve .70-1.00 arası yüksek düzeyde korelasyon olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2005). Spearman korelasyon testinden elde edilen veriler Tablo 26'da paylaşılmıştır.

Tablo 26

Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Entelektüel Sermaye Birikimi	-									
2. İnsan Sermayesi	.78*	-								
3. Yapısal Sermaye	.91*	.62*	-							
4. İlişkisel Sermaye	.93*	.56*	.82*	-						
5. Öğretmen Performansı	.41*	.33*	.36*	.42*	-					
6. Bireysel Yeterlikler	.33*	.26*	.30*	.33*	.80*	-				
7. Sınıf İçi Etkililik	.33*	.24*	.29**	.34*	.89*	.68*	-			
8. Kişisel Özellikler	.28*	.28*	.23*	.25*	.83*	.65*	.73*	-		
9. İlişkisel Yeterlikler	.32*	.28*	.28*	.32*	.83*	.61*	.68*	.71*	-	
10. Sınıf Dışı Etkililik	.43*	.33*	.39*	.44*	.73*	.41*	.55*	.45*	.50*	-

* $p<.01$

Tablo 26 incelendiğinde değişkenler arasındaki tüm ilişkilerin düşük, orta ve yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı olduğu görülmektedir ($p<.01$). Ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile kavramın alt boyutları olan insan

sermayesi ($r=.78$), yapısal sermaye ($r=.91$) ve ilişkisel sermaye ($r=.93$) arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Benzer biçimde öğretmen performansının da kavramın alt boyutları olan bireysel yeterlikler ($r=.80$), sınıf içi etkililik ($r=.89$), kişisel özellikler ($r=.83$), ilişkisel yeterlikler ($r=.83$) ve sınıf dışı etkililik ($r=.73$) arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen performansı ile entelektüel sermaye birikiminin alt boyutları olan insan sermayesi ($r=.33$), yapısal sermaye ($r=.36$) ve ilişkisel sermaye ($r=.42$) arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Diğer yandan entelektüel sermaye birikiminin ise öğretmen performansının alt boyutlarından kişisel özellikler ($r=.33$) ile düşük düzeyde; bireysel yeterlikler ($r=.33$), sınıf içi etkililik ($r=.28$), ilişkisel yeterlikler ($r=.32$) ve sınıf dışı etkililik ($r=.43$) ile arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkilerin bulunduğu görülmektedir. Son olarak ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasında ($r=.41$) orta düzeyde ve pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin bulunduğu ileri sürülebilir.

Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermayenin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin entelektüel sermaye birikimine ilişkin algılarının, performanslarına yönelik algılarının yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Analizden elde edilen bulgulara Tablo 27’de yer verilmiştir.

Tablo 27

Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişkiye Yönelik Spearman Korelasyon Testi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	3.25	.11		27.26	.000
Entelektüel Sermaye Birikimi	.28	.03	.41	8.08	.000

$F = 65.30$, $p = .000$; $R = .412$, $R^2 = .169$

Tablo 27’de yer alan bulgulardan da görüldüğü üzere ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algıları, performanslarına ilişkin algılarındaki varyansın yaklaşık olarak %17’sini açıklamaktadır. Yapılan regresyon analizi neticesinde elde edilen modelin anlamlı

olduğu da tespit edilmiştir [$F_{(1-320)}=65.30$, $p<0.05$]. Beta katsayıları ile t değerleri incelendiğinde entelektüel sermaye birikiminin, öğretmen performansının pozitif yönlü bir yordayıcısı olduğu ortaya koyulmuştur ($\beta = .41$, $p<0.05$). Elde edilen bu bulgu entelektüel sermayenin öğretmen performansı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu başlık altında mevcut araştırma kapsamında elde edilen bulgular araştırma problemlerinin sırasına uygun olacak biçimde literatürde yer alan kaynaklar yoluyla tartışılmış; elde edilen verilerin gösterdiği sonuçlardan hareketle politika geliştiricilere ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında ilk olarak ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algıları ve entelektüel sermayenin alt boyutları olan insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişki sermaye boyutlarına ilişkin algılarının ne düzeyde olduğu ortaya koyulmuştur. Elde edilen bulgulardan hareketle ortaöğretim öğretmenlerinin okullarındaki insan sermayesi birikiminin yüksek düzeyde olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğretmenlerin okullarındaki öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve yetenekler bakımından oldukça yeterli olduklarını düşünmeleri ile açıklanabilir. İnsan sermayesinin büyük oranda örgütün çalışanlarının bilgi, beceri ve uzmanlık düzeylerine bağlı olması (Youndt ve Snell, 2004) ve öğretmenlerin de mesleki yeterliklerine ilişkin olumlu algıları okullarda insan sermayesinin yüksek olmasının nedenlerinden biri olarak ileri sürülebilir.

Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenler yapısal sermaye birikimini ise orta düzeyde algılamaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin çalıştıkları okullarda yapısal bakımdan kendilerini cesaretlendiren, gelişimlerine olanak sağlayan bir kültür ve iklimin orta düzeyde hâkim olduğu düşüncesine sahip olduklarına işaret etmektedir. Her ne kadar ilişki sermaye boyutuna ilişkin algıların da orta düzeyde olduğu tespit edilmiş olsa da öğretmenler ilişki sermaye birikiminin okullarının entelektüel sermaye birikimi ile diğer alt boyutlara kıyasla daha yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Elde edilen bulgulardan okulların ilişki sermayeye yönelik en çok mezunlarla kurulacak ilişkiler açısından yetersiz oldukları sonucuna ulaşılabilir. Velilere kıyasla mezunlarla kurulacak ilişkilerin zaman ve maddiyat açısından daha maliyetli olması ve mezunlara ilişkin her an ulaşmanın güçlüğü bu sonucun nedenleri arasında sayılabilir.

Köybaşı'nın (2018) okullardaki entelektüel sermaye birikimi hakkındaki öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında yüksek düzeyde bir insan sermayesi ve yapısal sermaye birikimi bulgulamıştır. Ayrıca araştırma kapsamında öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin insan sermayesi boyutunda en yüksek sıklıkta mesleki yeteneklere vurgu yaptıkları görülmektedir. Ancak mevcut araştırma bulgularının aksine Köybaşı (2018) okullarda ilişki sermaye birikiminin yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Fakat buna rağmen yapılan görüşmelerde öğretmenler ilişki sermaye kapsamında değerlendirilen okul-veli ilişkilerinde veli katkısının zayıf olduğunu belirtmektedirler. Demir (2019) ile Sezgin (2018) ve Sarıçan (2018) tarafından ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimine ilişkin yürütülen araştırmalarda da entelektüel sermaye birikimi ve kavramın alt boyutlarının yüksek düzeyde algılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar insan sermayesi bağlamında mevcut araştırmadan elde edilen bulgular ile uyumlu görünmektedir. Lu'nun (2012) Taiwan'daki üniversitelerin entelektüel sermaye birikimleri üzerine yaptığı araştırmada ise üniversitelerin insan sermayesi içerisinde değerlendirilebilecek olan öğretim ve araştırma etkililiği konusunda yeterince etkili olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şahin'in (2011) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda entelektüel sermaye birikimini incelediği araştırmasında ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi toplamda ve tüm alt boyutları özelinde orta düzeyde tespit edilmiştir. Acar'ın (2018) da Süleyman Demirel Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği araştırmada üniversite genelinde entelektüel sermaye birikiminin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin performansları kendi algılarından hareketle incelendiğinde hem öğretmen performansı kavramının bütününde hem de kavramın alt boyutları olan bireysel yeterlikler, sınıf içi etkililik, kişisel özellikler, ilişki yeterlikler ve sınıf dışı etkililik boyutlarında yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bireysel yeterlikler boyutunda öğretmenlerin büyük oranda kendi branşlarında bilgili olduklarını ve bu bilgileri öğrencilerine aktarmakta başarılı olduklarını düşünmeleri ile açıklanabilir. Elde edilen bu sonuç birinci alt problemde insan sermayesi boyutunda elde edilen öğretmenlerin

kendilerini mesleki gereklilikler konusunda yeterli bulmaları sonucu ile de uyumlu görünmektedir.

Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen performansları tüm boyutlar bağlamında yüksek düzeyde görünse de öğretmenlerin kendilerini en eksik hissettikleri alan sınıf dışı yeterlikler alanıdır. Öğretmenler özellikle ders dışı zamanlarda öğrencileri ile yeterince zaman geçirememektedirler. Öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri en geniş alanın sınıf ortamı olması ortaya çıkan bu sonucun nedenlerinden biri olarak gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin performansları üzerinde sınıf içerisindeki faaliyetlerin, sınıf dışı faaliyetlerden daha etkili olduğunu düşünmeleri de bu sonuca neden olmuş olabilir. Bu düşünceyi destekleyen çeşitli araştırmacılar (Creemers, 1994; Caldwell ve Spinks, 1992) bulunmaktadır. Tüm bu sonuçların yanında öğretmenlerin kendi performanslarına yönelik algıları oldukça yüksek düzeyde görünmektedir.

Öğretmenlerin performanslarına ilişkin elde edilen bu sonuçların literatürde yer alan bazı araştırmalarla (Altundepe, 1999; Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Cerit, 2012; Koç, Yazıcıoğlu ve Hatipoğlu, 2009; Özdemir ve Yirmibeş, 2016; Yazıcıoğlu, 2010) uyum içerisinde olduğu ileri sürülebilir. Hatipoğlu ve Kavas (2016) veli yaklaşımlarının öğretmen performansı üzerindeki etkisine yönelik gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen performansının tüm boyutlarda yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca araştırmacıların elde ettiği bir diğer bulgu öğretmenlerin velilerle kurdukları olumlu ilişkilerin öğretmen performansının anlamlı belirleyicilerinden biri olduğu yönündedir. Mevcut araştırmada ise sınıf dışı etkililik boyutunda öğretmenlerin ailelere rehberlik edebilmek açısından kendilerini oldukça yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Aktarılan bu iki sonucun da birbirleri ile uyum içerisinde olduğu görülmektedir.

Ancak mevcut sonuçlar Özdemir ve Gören (2017) tarafından yürütülen araştırmanın sonuçları ile çelişmektedir. Araştırmacıların öğretmenlerin performansları üzerine yaptıkları araştırmada öğretmenlerin performans düzeyleri orta seviyede tespit edilmiştir. Benzer biçimde Chiang ve Hsieh (2012), Riketta (2002) ve Adeyemi (2010) tarafından yürütülen araştırmalarda da öğretmenlerin performanslarının orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar ile mevcut araştırmanın sonuçları arasındaki çelişki mevcut

araştırmanın aksi sonuçlar gösteren bu araştırmaların evren ve örneklemelerinin farklı okul türü ve ülkelerden seçilmiş olmasından kaynaklı olabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında entelektüel sermaye birikimine ilişkin öğretmen algılarının ortaöğretim kurum türü, okul büyüklüğü, öğretmenlerin eğitim düzeyleri, branşları, kıdemleri, mevcut okullarında geçirdikleri süre ve ders dışında okulda geçirdikleri zaman değişkenlerine göre farklılaşma durumlarından elde edilen sonuçlar başlıklar halinde aktarılmış ve tartışılmıştır.

Ortaöğretim kurum türü değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma.

Öğretmenlerin görev yaptıkları ortaöğretim kurum türüne göre okullarındaki entelektüel sermaye birikimine yönelik algıları arasında bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre Fen liseleri entelektüel sermayenin bütünü ve ilişkiel sermaye bakımından Anadolu liseleri ve Meslek liselerinden daha yüksek düzeyde birikime sahiptir. İmam-Hatip liselerinin ise meslek liselerine kıyasla hem yapısal sermaye hem de ilişkiel sermaye bakımından daha yüksek entelektüel sermaye birikimine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla entelektüel sermayenin tamamı ve tüm boyutlarında en yüksek entelektüel sermaye birikimi Fen liselerinde kendini gösterirken hemen arkasından İmam-Hatip liseleri gelmektedir. Bu durumun nedeni olarak diğer okullara kıyasla İmam-Hatip liselerinin ekonomik imkânlarının daha iyi olması ve araştırmanın evrenini oluşturan Diyarbakır ili merkez ilçelerinde yer alan tüm Fen liselerinin proje okulu kapsamında yer alması gösterilebilir.

Diğer yandan en düşük entelektüel sermaye birikiminin ise Meslek liselerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güngör ve Celep'in (2016) ortaöğretim kurumlarındaki örgüt içi bilgi bilgi paylaşımı ve entelektüel sermaye birikimi hakkında gerçekleştirdikleri araştırmada da benzer biçimde Anadolu liselerinin entelektüel sermaye düzeyleri meslek liselerinden yüksek çıkmıştır. Öğrenci ve ailelerinin meslek liselerine karşı olumsuz algılarının bu sonucun nedenlerinden biri olduğu ileri sürülebilir. Atalay-Mazlum ve Balcı (2018) tarafından Meslek liselerine ilişkin öğrencilerin metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan bir araştırmada öğrencilerin meslek liselerini sıklıkla sınırlayıcı/engelleyici bir okul türü olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı araştırmanın bir başka sonucuna göre ise öğretmenler

de öğrencilere benzer biçimde Meslek liselerini büyük oranda olumsuz metaforik benzetmelerle anmaktadırlar. Bu algının Meslek liselerinde entelektüel sermaye birikimini de olumsuz biçimde etkiliyor olduğu düşünülebilir. Diğer yandan Sarıçan'ın (2018) araştırmasına göre Meslek liseleri ile Genel liseler arasında entelektüel sermaye birikimi bakımından bir farka rastlanmamıştır. Bu sonuç mevcut araştırma bulguları ile çelişkili görünmektedir. Ancak Sarıçan (2018) araştırmasında okulların entelektüel sermaye birikimi düzeyini okul yöneticilerinin algılarına göre değerlendirmiştir. Bu durumda Meslek liseleri bağlamında okul yöneticileri ile öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimine ilişkin algıları arasında da bir çelişkinin bulunduğu ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin çalıştıkları okulun büyüklüğü değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırma kapsamında incelenen problemlerden birini ortaöğretim kurumlarındaki öğretmenlerin çalıştıkları okul büyüklüğünün entelektüel sermaye birikimi üzerinde bir fark yaratıp yaratmadığı sorusu oluşturmaktadır. Bu bağlamda küçük okullarda çalışan öğretmenlerin algıladıkları yapısal sermaye birikimi orta büyüklükte okullar ile büyük okullarda çalışanlardan daha yüksek bir orana sahiptir. Ancak bu farkın düşük bir etki düzeyinde olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Küçük okulların, orta büyüklükte okullar ile büyük okullara kıyasla daha yüksek bir yapısal sermaye birikimine sahip olması bir örgütteki üretici faktörlerin artmasının zamanla o faktörlerin marjinal faydasında azalmaya sebep olacağını ileri süren azalan verimler kanunu ile açıklanabilir. Nitekim okulların büyümesi yönetsel etkililiği sağlamanın, fiziki imkânların, öğrenci ve eğitim giderlerinin maliyetini de arttırmaktadır. Kalfa'nın (2006) okullarda kalite, verim ve öğrenci başarısı üzerine yürüttüğü araştırmada küçük okulların kalite, verimlilik ve öğrenci başarısı düzeylerinin diğer okullara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Küçük okulların diğer büyüklükteki okullara kıyasla daha yüksek yapısal sermaye birikimine sahip olması okuldaki öğretmen sayısı arttıkça öğretmenlerin örgüt için sergileyecekleri potansiyel entelektüel birikimlerinden yeterince yararlanılamıyor olmasıyla ve entelektüel birikimi arttıracak kültürel süreçlerin kurulmasının zorlaşmasıyla da açıklanabilir. Edvinsson ve Sullivan'a görede (1996) bir örgütün büyüklüğü ve çalışan sayısının örgütün entelektüel sermaye birikimi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır.

Karakuş ve Çobanoğlu'nun (2013) ilkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesine yönelik yürüttükleri araştırmada okulların büyüklüğü ile entelektüel sermaye birikimi arasında bir ilişkinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin'in (2011) ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yürüttüğü araştırmada ise okul büyüklüğünün okullardaki entelektüel sermaye birikimi üzerinde anlamlı bir farka yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçların Sarıçan'ın (2018) okul yöneticilerinin algılarından hareketle yürüttüğü araştırma için de söz konusu olduğu görülmektedir. Aktarılan araştırmalar mevcut araştırmamızın yapısal sermaye birikimi dışındaki bulguları ile uyumlu görünmektedir. Diğer yandan Oliveira vd. (2006) Portekiz'de yer alan çeşitli örgütler üzerinde yürüttükleri araştırmada entelektüel sermayenin önemli belirleyicilerinden biri olarak örgütün büyüklüğünün ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin eğitim düzeyi değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma.

Araştırma kapsamında ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile okullarındaki entelektüel sermaye birikimi arasında bir farkın oluşup oluşmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemelere göre lisans mezunu öğretmenlerin okullarına yönelik olarak algıladıkları insan sermayesi düzeylerinin lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere kıyasla düşük düzeyde bir etki büyüklüğü ile daha yüksek seyrettiği sonucuna ulaşılmıştır. Lisans mezunu öğretmenler ile lisansüstü eğitim mezunu öğretmenler arasında okullarına yönelik algıladıkları toplam entelektüel sermaye, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye birikimi arasında ise bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Dikici'nin (2014) yürüttüğü araştırmamızın sonuçlarına göre eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim yapmış olan öğretmenler aldıkları eğitim neticesinde çeşitli olumlu kazanımlar elde etmişlerdir. Alabaş, Kamer ve Polat'ın (2012) araştırmalarına göre de öğretmenlerin lisansüstü eğitime başvurma amaçları arasında alanlarına yönelik bilgi ve becerilerini arttırma istekleri sayılabilir. Bozpolat'ın (2016) lisansüstü eğitime ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algılarını incelediği araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim hakkında aktardığı metaforlar arasında "gelişim, uzmanlık, keşif" gibi ifadeler yer almaktadır. Dolayısıyla lisansüstü eğitimin üzerlerinde yarattıkları etki nedeniyle öğretmenler okullarda inşa edilebilecek insan sermayesi düzeyine ilişkin potansiyelin, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha çok farkında olabilirler. Bu nedenle mevcut

entelektüel sermaye birikimi algısı lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerde, lisans mezunu öğretmenlere kıyasla daha düşük çıkmış olabilir.

Güngör ve Celep'in (2016) okullarda entelektüel sermaye birikimine ilişkin yaptığı araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile toplam entelektüel sermaye birikimleri arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacıların elde ettiği sonuç ile mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar örtüşmektedir. Şahin'in (2011) ve Sezgin'in (2018) araştırmalarında ise mevcut araştırma sonucu ile uyumsuz biçimde lisans mezunu öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikimini algılama düzeyleri, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere kıyasla daha yüksektir.

Öğretmenlerin branş değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin branş değişkenlerinin okullarında algıladıkları entelektüel sermaye birikimi ile arasında bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Buna göre sayısal derslere mensup öğretmenlerin, sözel derslere mensup öğretmenler ile sanat/spor derslerine mensup öğretmenlere kıyasla okullarındaki insan sermayesini daha düşük düzeyde algıladıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenlerin branşlarının algılanan toplam entelektüel sermaye birikimi, yapısal sermaye ve ilişki sermaye üzerinde farka yol açacak bir değişken olmadığı ileri sürülebilir. Öğretmenlerin farklı branşlara mensup olmasına rağmen esasen hepsinin temel eğitim içerisinde eğitim-öğretim hizmetleri sunan ve aynı mesleği icra eden kişiler olması bu durumun nedeni olarak gösterilebilir.

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuç ile uyumlu biçimde Güngör ve Celep'in (2016) ortaöğretim kurumlarında yürüttükleri araştırmada öğretmenlerin branşları ile algıladıkları entelektüel sermaye düzeyi arasında bir farka rastlanmamıştır. Sarıçan (2018) ile Başar vd. (2014) araştırmalarında mevcut araştırmanın sonuçları ile uyumlu biçimde branş değişkeni ile algılanan entelektüel sermaye birikimi düzeyi arasında bir fark olmadığı görülmektedir. Literatürde mevcut araştırmanın bulguları ile çelişen bir araştırmaya rastlanmamış olması branşları farklı olsa da öğretmenlerin okullarındaki toplam entelektüel sermaye birikimini benzer düzeylerde algıladığını göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdemi değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Araştırma kapsamında bir bağımsız değişken öğretmenlerin toplam kıdemlerinin okullarına

ilişkin algıladıkları entelektüel sermaye birikimi üzerinde bir farka neden olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemeler neticesinde öğretmenlerin kıdemlerinin entelektüel sermaye birikiminin toplamına ve alt boyutlarında anlamlı bir farka yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca rağmen araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle arada anlamlı bir fark olmasa da kıdemi düşük olan öğretmenlerin algıladıkları entelektüel sermaye birikiminin yüksek kıdemli öğretmenlerden fazla olduğu da ileri sürülebilir.

Escardibul ve Calero'ya göre (2013) öğretmenlerin deneyimleri insan sermayesi düzeyi üzerinde etkili olsa da Metzler ve Woessmann (2012) özellikle deneyimin insan sermayesi içerisinde değerlendirilebilecek olan öğretmen kalitesine ilişkin çok zayıf bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Güngör ve Celep (2016) tarafından yürütülen araştırmaya göre ise öğretmenlerin kıdemleri arttıkça okullarına ilişkin algıladıkları entelektüel sermaye birikiminin düzeyi azalmaktadır. Diğer yandan Şahin, Akan ve Başar (2014)'ın ve Sezgin'in (2018) araştırmalarında ise öğretmenlerin kıdemi arttıkça algıladıkları entelektüel sermaye birikiminin de arttığı tespit edilmiştir. Demir (2019) ve Sarıçan'ın (2018)'in araştırmalarında ise mevcut araştırmaların sonuçları ile uyumlu olarak öğretmenlerin kıdemleri ile algıladıkları entelektüel sermaye birikimi arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aktarılan tüm bu araştırmaların ve mevcut araştırmaların sonuçları arasında çelişkili farklılıkların bulunduğu dile getirilebilir. Bu farklılıkların evren ve örneklemeler arasındaki farklar ile öğretmenlerin mesleki kıdemlerini farklı kategoriler altında gruplamaktan kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süreleri değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Ortaöğretim öğretmenlerinin toplam kıdemlerinin yanı sıra çalıştıkları okuldaki kıdemlerinin okullarına ilişkin algıladıkları entelektüel sermaye birikimi düzeyi üzerinde anlamlı bir fark yaratıp yaratmadığı araştırma kapsamında incelenmiş olup; entelektüel sermaye toplamı ve alt boyutlarıyla öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süreleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Her ne kadar anlamlı biçimde oluşmuş bir farktan söz etmek mümkün olmasa da ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin entelektüel sermaye algılarına ilişkin ortalama puanları mevcut okullarında geçirdikleri süre arttıkça düşmektedir.

Öğretmenlerin aynı okulda çalıştıkları süre okulların iş-devir oranı ile bir arada ele alınabilir. Karakuş ve Çobanoğlu'nun araştırmasına göre (2013) iş devir oranının

entelektüel sermayenin puanları üzerinde bir etkisi yoktur. Başar, Şahin ve Akan'ın (2014) araştırmasına göre ise öğretmenlerin aynı okuldaki çalışma süreleri entelektüel sermayenin bir boyutu (ar-ge) dışında anlamlı bir farka yol açmamaktadır. Sarıçan'ın (2018) araştırmasında da hem aktarılan araştırmalar hem de mevcut araştırmaların sonucu ile uyumlu olarak öğretmenlerin mevcut okullarındaki çalışma süreleri algılanan entelektüel sermaye birikimi arasında bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin ders dışında okulda geçirdikleri zaman değişkenine ilişkin sonuç ve tartışma. Okullarda ders dışında geçirilen zamanın okullarda entelektüel sermaye gelişimine fırsatlar sunacağı düşüncesi ile (Karakuş ve Çobanoğlu, 2013; Rismark ve Solvberg, 2011; Senge, 1993) mevcut araştırma kapsamında öğretmenlerin okullarında dersler haricinde geçirdikleri zaman değişkeni ile entelektüel sermaye birikimlerine ilişkin algıları arasında bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Ancak yapılan analizler neticesinde ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin ders dışında geçirdikleri zaman ile algıladıkları entelektüel sermaye birikimi ve kavramın alt boyutları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Karakuş ve Çobanoğlu (2013) tarafından yürütülen araştırmaya göre öğretmenlerin okullarda geçirdikleri süre okullarda algılanan entelektüel sermayeyi pozitif şekilde yordamaktadır. Bu sonuca göre okullarda öğretmenlerin ders dışında okulda geçirdikleri zaman arttıkça entelektüel sermaye, insan sermayesi, yapısal sermaye ve ilişkisel sermaye birikimi de pozitif biçimde etkilenmektedir. Araştırmacıların ulaştıkları bu sonuç mevcut araştırmadan elde edilen sonuç ile uyumsuz görünmektedir. Ancak diğer yandan öğretmenlerin okulda geçirdikleri zamanın tek başına entelektüel sermayenin gelişiminde bir etkisinin olmayacağı da ileri sürülebilir. Nitekim örgütlerde bu noktada belirleyici olan dersler dışında okulda geçirilen zamanın sıklığının yanında bu zamanın kalitesi, neler yapıldığı ve hatta örgütün kültürel yapısıyla ilgilidir (Lubatkin, Calori, Very, Veiga, 1998). Bu durumda mevcut araştırmada çıkan sonuç araştırmaların yapıldığı evrendeki öğretmenlerin ders dışında okulda geçirdikleri sürenin kalitesi ile ilgili olabilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırma kapsamında ortaöğretim kurumlarındaki entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performans arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan analizler neticesinde elde edilen bulgulardan hareketle ortaöğretim kurumlarındaki entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansının tüm boyutları arasında ve öğretmen performansı ile entelektüel sermayenin tüm boyutları arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı düzeylerinin birlikte hareket ettikleri ileri sürülebilir.

Hsu ve Fang'ın (2009) yaptığı araştırmaya göre başta ilişkisel sermaye olmak üzere entelektüel sermaye birikimi ile örgütlerin öğrenme kapasiteleri arasında pozitif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Bununla beraber literatürde örgütsel öğrenmenin de performans üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar (Eren, Gül ve Tokgöz, 2013; Karahan ve Yılmaz, 2011; Özdemir, 2006) mevcuttur. Dolayısıyla eğitim örgütlerinde de entelektüel sermaye birikimi ile performans arasında bir ilişkinin ortaya çıkmasının beklendiği bir sonuç olduğu ileri sürülebilir. Entelektüel sermaye ve bileşenlerinin hem örgütsel hem de bireysel performans üzerinde etkisi olduğunu gösteren çeşitli araştırmalar da (Bontis ve ark., 2000, Eren ve Akpınar, 2004; Keskin ve ark., 2018; Mura ve Longo, 2013; Pedro ve ark., 2018) mevcuttur. Lu'nun (2012) üniversitelerde gerçekleştirdiği araştırmada da entelektüel sermayenin öğretimin etkililiği üzerinde pozitif bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversitelerde gerçekleştirilen benzer bir araştırma (Shehzad ve ark., 2014) entelektüel sermayenin tüm boyutları özelinde performans üzerinde etkili olduğunu ancak en çok ön plana çıkan boyutun insan sermayesi olduğunu göstermektedir. Tüm bu araştırmaların sonuçları mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ile uyumlu görünmektedir. Ancak Leitner (2015) tarafından Avusturya'daki çeşitli firmalarda gerçekleştirilen araştırma neticesinde entelektüel sermaye ile performans arasında bir ilişki saptanmamıştır.

Demir (2018) tarafından Hatay'da bulunan ilkokullarda yürütülen araştırmaya göre okullardaki entelektüel sermaye birikimi öğretmenlerin iş doyumlarını arttırmaktadır. Dolayısıyla okullarda entelektüel sermaye ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin nedenlerinden biri olarak iş doyumunun aracılık etkisinin olduğu ileri sürülebilir. Nitekim entelektüel sermaye ile iş doyumunu arasındaki ilişkiyi gösteren

başka araştırmalar da (Leal ve ark., 2015; Longo ve Mura, 2011) mevcuttur. Diğer yandan Taleghani, Shirsavar ve Gashti tarafından yürütülen araştırmada entelektüel sermaye birikiminin eğitim örgütlerinde üreticilik ile de ilişkili olduğunu göstermektedir. Üretici ğretmen davranışının da ğretmen performansının unsurlarından biri olduğu düşünülürse okullarda entelektüel sermaye birikimi ile ğretmen performansı arasındaki ilişkinin entelektüel sermayenin üreticilik üzerindeki etkisinden de kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Mevcut araştırmada son olarak ortaöğretim kurumlarında öğretmenlerin okullarındaki entelektüel sermaye birikiminin performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretmenlerin algılarına göre entelektüel sermaye birikiminin okullardaki ğretmen performansı üzerinde bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi arttıca ğretmen performansı da artış göstermektedir.

Literatürde yapılan araştırmalar incelendiğinde elde edilen sonuç ile uyumlu pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Pucar'ın (2012) Bosna Hersek'te bulunan 134 firma üzerinde gerçekleştirdiği araştırmaya göre örgütlerde entelektüel sermayenin performans üzerinde pozitif yönlü bir etkisi bulunmaktadır. Hindistan'da yer alan 253 firma üzerinde yapılan araştırmada da (Maji ve Goswami, 2020) benzer biçimde entelektüel sermaye birikiminin performans üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Zeghal ve Maaloul (2010) ise Birleşik Krallık'ta yer alan 300 firma üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada entelektüel sermayenin örgütlerdeki finansal performans üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Lu'nun (2012) yükseköğretim kurumlarında yürüttüğü araştırma ise üniversitelerde entelektüel sermaye birikiminin ğretim ve araştırma etkililiği üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Entelektüel sermayenin ğretmen performansı üzerindeki etkisi entelektüel sermaye kavramı içerisinde bilgi, deneyim ve yetenek kavramlarına yapılan vurgu ile açıklanabilir. Diğer yandan yapısal sermayenin güçlendirilmesi için bilgiyi üretmeye, korumaya ve paylaşmaya odaklanan bir örgütsel kültürün inşa edilmesine yönelik çabalar da öğretmenlerin performanslarını arttırıcı bir unsur olarak yorumlanabilir.

Öneriler

Bu başlık altında ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişki isimli mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında geliştirilmiş öneriler uygulamacılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara yönelik olarak başlıklar halinde sunulmuştur.

Uygulamacılara ve politika yapıcılara yönelik öneriler. Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Ortaöğretim kurumlarının ilişkisel sermaye düzeylerinin diğer alt boyutlara kıyasla düşük düzeyde seyrettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okullarda ilişkisel sermayeyi güçlendirmek için okulların mezunları ile ilişkilerini güçlendirmeleri, onların deneyimlerinden faydalanmalarını sağlamak adına her okulun mezun bilgilerini bir araya getiren çevrimiçi bir veritabanı kurularak okulların kullanımına açılabilir.
2. İlişkisel sermayenin geliştirilmesi için okulların içerisinde bulunduğu bölgelerde faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşları, dernekler, vakıflar gibi okul dışı gruplarla okullar arasındaki ilişkileri geliştirecek bir proje çalışması yürütülebilir.
3. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin performansları açısından kendilerini en düşük düzeyde yeterli buldukları alanın sınıf dışı etkililik olduğu görülmektedir. Bu bakımdan özellikle seminer dönemlerinde ve yıl içerisinde öğretmenlere ders dışı etkinliklerin önemini aktaran ve çeşitli ders dışı faaliyet örnekleri sunan eğitimler düzenlenebilir ve ders dışı faaliyetlere öğretim programlarında daha yoğun biçimde yer verilebilir.
4. Ortaöğretim kurum türlerinin entelektüel sermaye birikimleri incelendiğinde Fen liseleri ile İmam-Hatip liselerinin diğer ortaöğretim türlerinden anlamlı ve pozitif yönde ayrıştığı görülmektedir. Bu durum Fen liselerinin tamamının proje okulu kapsamında yer almasına, İmam-Hatip liselerinin ise Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'ne bağlı oldukları için ekonomik imkânlarının daha iyi olmasına bağlanmıştır. Bu kapsamda diğer ortaöğretim kurum türleri olan Anadolu liseleri ve

Meslek liselerine de kurumlarındaki entelektüel sermaye birikiminin geliştirilmesi için kullanılmak üzere yıllık bir bütçe tahsis edilmesine yönelik çalışmalar yürütülebilir.

5. Araştırma sonuçları ortaya çıkarmaktadır ki lisans mezunu öğretmenler, lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlere kıyasla okullarındaki insan sermayesi birikimini daha yüksek algılamaktadırlar. Bu durum lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerin okullarına yönelik insan sermayesi birikimi beklentilerinin daha yüksek olması ile açıklanmıştır. Dolayısıyla lisansüstü eğitim görmüş öğretmen sayısının artması da okullarda entelektüel sermaye birikimine yönelik beklentilerin oluşturduğu açığı kapatmak için daha yüksek çaba gösterilmesine neden olacaktır. Bundan dolayı hali hazırda resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin bir yandan da lisansüstü eğitim yapmalarını teşvik edici ve kolaylaştırıcı düzenlemeler yapılması (ders yüklerinin azaltılması, çevrimiçi lisansüstü eğitim imkânı vb.) önerilmektedir.
6. Öğretmenlerin ders dışında okulda geçirdikleri zaman ile algıladıkları entelektüel sermaye birikimi arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin okullarda ders haricindeki zamanlarda kendilerinin ve okulun entelektüel birikimine yönelik faaliyetler yapmadıkları ileri sürülebilir. Bu durum okullardaki kütüphane, internet vb. fiziki imkânların yetersizliğinden kaynaklanıyor olabilir. Bu yetersizliği aşabilmek adına okullarda öğrencilerin kullanımının yanı sıra öğretmenlerin de kullanımına uygun kütüphanelerin oluşturulması, öğretmenlerin ders dışında da entelektüel birikimlerini arttıracak faaliyetlere özendirilmesi ve bu konuda imkânların sağlanması önerilmektedir.

Araştırmacılara yönelik öneriler. Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Ortaöğretim kurum türleri arasında entelektüel sermaye birikimine ilişkin farklar incelendiğinde en düşük entelektüel sermaye birikimine sahip okulların meslek liseleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum

meslek liseleri açısından Türkiye’de çeşitli projeler yoluyla aşılmaya çalışılan problemlerin devam ettiğine işaret etmektedir. Bu problemin etkin biçimde teşhis edilebilmesine yönelik olarak meslek liselerindeki entelektüel sermaye birikiminin hangi koşullardan etkilendiği ve öğretmen, öğrenci ve velilerin bu konu özelindeki düşüncelerinin neler olduğunun belirlenmesi için meslek liseleri özelinde bir nitel araştırma yürütülebilir.

2. Araştırmanın tartışma bölümünde aktarılan bazı çalışmaların sonuçları ile mevcut araştırmadan elde edilen birtakım sonuçlar arasındaki çelişkiler örneklem farklılıklarına bağlanmıştır. Entelektüel sermaye birikimi bazı araştırmalarda okul yöneticilerinin, bazı araştırmalarda ise öğretmenlerin algılarına dayandırılarak ölçülmektedir. Eğitimin çeşitli paydaşlarının okullarda entelektüel sermaye birikimini farklı biçimde algılayabilecekleri düşünüldüğünden; okullarda entelektüel sermaye birikiminin ortaya koyulmasına ilişkin bir araştırma okul yöneticileri, öğretmenler ve hatta öğrenci ve veliler evren ve örnekleme dâhil edilerek yürütülebilir.
3. Mevcut araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenlerin okullarda ders dışında geçirdikleri zaman ile entelektüel sermaye birikimine ilişkin algıları arasında bir fark bulunmamaktadır. Literatürde yer alan bazı araştırmalar ile mevcut sonucun çeliştiği de görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin okullarında ders dışındaki vakitlerini ne şekilde geçirdiklerini ortaya koymayı amaçlayan nitel bir araştırma yürütülebilir.
4. Araştırmadan elde edilen sonuca göre ortaöğretim kurumlarında entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Tartışma bölümünde bu ilişkinin nedenleri olarak iki kavram arasında iş doyumunu ve üreticilik davranışı gibi kavramların aracı bir rolünün olabileceği vurgulanmıştır. Bu nedenle entelektüel sermaye birikimi ile öğretmen performansı arasında hangi kavramların aracı bir rolünün olduğuna ilişkin araştırmalar yürütülmesi önerilmektedir.

5. Araştırmanın 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçelerinde yer alan ortaöğretim kurumlarında yürütüldüğü düşünüldüğünde benzer bir araştırmanın diğer illerde ve farklı okul türlerinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Kaynaklar

- A Nation at Risk, ANAR. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Nation and the Secretary of Education United States Department of Education by The National Commission on Excellence in Education. Retrieved from: https://edreform.com/wp-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf
- Aaronson, D., Barrow, L., & Sander, W. (2007). Teachers and student achievement in the Chicago public high schools. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 95-135.
- Acar, O. K. (2018). Entelektüel sermaye birikiminde insan kaynakları yönetimi politikaları: Süleyman Demirel Üniversitesi örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(14), 193-215.
- Adeyemi, T. O. (2011). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria. *Current Research Journal of Economic Theory*, 3(3), 84-92.
- Akal, Z. (1998). *İşletmelerde performans ölçüm ve denetimi: Çok yönlü performans göstergeleri*. Ankara: MPM Yayınları.
- Akal, Z. (2003). *Performans kavramları ve performans yönetimi*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.
- Akalın, S. (2014). Performans geribildirimi ile öğretmen performansını destekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 57-68.
- Akbaba-Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53(53), 7-24.
- Akçekoçe, A. ve Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 76-101.

- Aktaş, D. (2020). Türkiye’de devlet memurlarının başarısının değerlendirilmesi: Milli eğitim bakanlığı örneği. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 267-296.
- Akyüz, Ö. F. (2011). *İnsan ve bilgi ekseninde entelektüel sermayenin etkin yönetimi*. İstanbul: Cem Ofset Matbaacılık.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 89-107.
- Alagöz, A. ve Özpeynirci, R. (2007). Bilgi toplumunda entelektüel varlıklar ve raporlanması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 167-184.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly*, 25(1), 107-136.
- Alay, G. (2006). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Al-Dujaili, M. A. A. (2012). Influence of intellectual capital in the organizational innovation. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(2), 128-135.
- Allameh, S. M. (2018). Antecedents and consequences of intellectual capital: The role of social capital, knowledge sharing and innovation. *Journal of Intellectual Capital*, 19(5), 858-874. doi:10.1108/JIC-05-2017-0068
- Allee, V. (1997). *The knowledge evolution, expanding organization*. Boston: Butter Worth-Heinemann.
- Altan, S. (2014). *Entelektüel sermaye ve okul performansı: Özel okullarda bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Altundeppe, Ö. (1999). Ortaöğretim kurumlarında öğretmen performansının değerlendirilmesi. *DEU Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 81-106.

- Altuntas, G. ve Dönmez, D. (2010). Girişimcilik yönelimi ve örgütsel performans ilişkisi: Çanakkale bölgesinde faaliyet gösteren otel işletmelerinde bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 39(1), 50-74.
- Alwis, D., Hlupic, V., & Fitzgerald, G. (2003, June). Intellectual capital factors that impact of value creation. In *Proceedings of the 25th International Conference on Information Technology Interfaces*, 2003. ITI 2003. (pp. 411-416). IEEE.
- Andriessen, D., & Tissen, R. (2000). *Weightless wealth*. London: Financial Times Management.
- Archer, J. (2000). State teacher policies tied to student results. *Education Week*, 19(17), 3-4.
- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Argote, L., McEvily, B., & Reagans, R. (2003). Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management Science*, 49(4), 571-582.
- Argüden, Y. (2005). *Entelektüel sermaye*. İstanbul: ARGE Danışmanlık Yayınları.
- Arıkboğa, Ş. (2003). *Entelektüel sermaye*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Arifin, H. M. (2015). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38-45.
- Armstrong, M. (2007). *A handbook of employee reward management and practice*. London: Kogan Page.
- Aslan, O. E. (2005). *Kamu personel rejimi: Statü hukukundan esnekliğe*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Aslanoğlu, S. ve Zor, İ. (2006). Bilgi varlıklarının değerlendirilmesi: Entelektüel sermaye ölçüm ve değerlendirme modelleri: Karşılaştırmalı bir analiz. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (29), 152-165.
- Aşıkoğlu, R., Kurt, M. ve Özcan, K. (2008). *Entelektüel sermaye teori uygulama ve yeni perspektifler*. Ankara: Gazi Kitabevi.

- Atalay-Mazlum, A. ve Balcı, A. (2018). Meslek lisesi öğretmen ve öğrencilerine göre okul: Bir metafor çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 1-26.
- Avalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266.
- Aydemir, O. (2008). *Entelektüel sermaye: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aygün, S. Ç. (2008). *Ankara ili genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, T. (2014). Okullarda bütünleştirilmiş yetenek yönetimi modeli: Öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 1-24.
- Backhuijs, J.B., Holterman, W.G.M., Oudman, R.S., Overgoor, R.P.M. and Zijlstra, S.M. (1999, June), Reporting on intangible assets, In *International Symposium Measuring and Reporting Intellectual Capital: Experiences, Issues, and Prospects*, OECD, Amsterdam, June.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ballou, D. (2001). Pay for performance in public and private schools. *Economics of Education Review*, 20(1), 51-61.
- Ballou, D., & Podgursky, M. (1996). *Teacher pay and teacher quality*. Michigan: Upjohn Press.
- Balzat, M. (2002) : The theoretical basis and the empirical treatment of national innovation systems. *Volkswirtschaftliche Diskussionsreihe*, 232, Universität Augsburg, Institut für Volkswirtschaftslehre, Augsburg. Retrieved from: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/70035/1/359874231.pdf>
- Baransel, A. (1993). *Çağdaş yönetim düşüncesinin evrimi*. İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99-120.

- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Bassi, L. J. (1997). Harnessing the power of intellectual capital. *Training & development*, 51(12), 25-31.
- Baş, M., Mısırdalı-Yangil, F. M. ve Aygün, S. Entelektüel sermaye alanında yapılan lisansüstü tez çalışmalarına yönelik bir içerik analizi: 2002-2012 dönemi. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 10(23), 207-226.
- Başar, M., Şahin, C. ve Akan, D. (2014). Okulların entelektüel sermayeleri ile örgütsel imajları arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 302-317.
- Bellibaş, M. Ş. ve Gedik, Ş. (2016). Öğretmen performansının değerlendirilmesine yönelik kapsamlı bir girişim: Michigan Eyaleti (ABD) örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 113-130.
- Bellm, D. (2008). Early childhood educator competencies (Research Report February, 2008). Retrieved from Centre for the Study of Child Care Employment website: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505290.pdf>
- Bellucci, M., Marzi, G., Orlando, B., & Ciampi, F. (2020). Journal of Intellectual Capital: a review of emerging themes and future trends. *Journal of Intellectual Capital*, 22(4), 744-767. doi:10.1108/JIC-10-2019-0239
- Beltekin, N., Özdemir, B. Ş., Yılmaz, G., Akkalkan, H. ve Cemaloğlu, N. (2014). Sürekli gelişim için e-performans yönetim sistemi: Bir model önerisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 149-170.
- Benligiray, S. (2013). İnsan kaynakları yönetimine giriş. Hatice Zümrüt Tonus, Didem Paşaoğlu Baş (Ed.), *İnsan kaynakları yönetimi* içinde (s. 3-39). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Bernheim, C. T. ve Chaui, M. S. (2003). *Challenges of the University in the Knowledge Society, Five Years after the World Conference on Higher Education*. Paris, Paper Produced for the UNESCO Form Regional Scientific Committe for Latin Americ and the Carbbean. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=7ACB551028DB059613DDAA2C91172E6B?doi=10.1.1.623.1014&rep=rep1&type=pdf>

- Bisogno, M., Dumay, J., Rossi, F. M., & Polcini, P. T. (2018). Identifying future directions for IC research in education: A literature review. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 10-33. doi:10.1108/JIC-10-2017-0133
- Blanton, L., Sindelar, P. T., Correa, V., Hardman, M., McDonnell, J., & Kuhel, K. (2003). Conceptions of beginning teacher quality: Models for conducting research. *COPSSE Document Number RS-6*. Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Blaug, M. (1976). The empirical status of human capital theory: A slightly jaundiced survey. *Journal of Economic Literature*, 14(3), 827-855.
- Bolat, S. (2009). Örtülü bilgi kaynaklarının keşfi ve somutlaştırılması: Şirince örneği. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (34), 339-359.
- Bollen, L., Vergauwen, P., & Schnieders, S. (2005). Linking intellectual capital and intellectual property to company performance. *Management Decision*, 43(9), 1161-1185.
- Bontis, N. (1999). Managing organizational knowledge by diagnosing intellectual capital: Framing and advancing the state of the field. *International Journal of Technology Management*, 18, 433-462.
- Bontis, N. (1996). There's a price on your head: Managing intellectual capital strategically. *Business Quarterly*, 60(4), 40-47.
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: An exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), 63-76.
- Bontis, N. (2001). Assessing knowledge assets: a review of the models used to measure intellectual capital. *International Journal of Management Reviews*, 3(1), 41-60.
- Bontis, N. (2004). National intellectual capital index: A United Nations initiative for the Arab region. *Journal of Intellectual Capital*, 5(1), 13-39. doi:10.1108/14691930410512905

- Bontis, N., Keow, W. C. C., & Richardson, S. (2000). Intellectual capital and business performance in Malaysian industries. *Journal of Intellectual Capital*, 1(1), 85-100.
- Bornemann, M., & Wiedenhofer, R. (2014). Intellectual capital in education: A value chain perspective. *Journal of Intellectual Capital*, 15(3), 451-470. doi:10.1108/JIC-05-2014-0060
- Bourne, R. S. (1965). *The world of Randolp Bourne: An anthology of essays and letters*. (L. Schlissel, Ed.). New York: Dutton Publishing.
- Boxley, S. (2003). Performativity and capital in schools. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 1(1), 66-95.
- Boyce, A. C. (1915). *Methods of measuring teachers' efficiency: Fourteenth yearbook of the national society for the study of education, Part II*. Illinois: Public School Publishing Co.
- Bozbura, F. T. (2003). *Türkiye'de entelektüel sermayenin ölçülmesi ile ilgili model çalışması ve bir uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Bozbura, F. T. ve Toraman, A. (2004). Türkiye'de entelektüel sermayenin ölçülmesi ile ilgili model çalışması ve bir uygulama. *İtüdergisi/d*, 3(1), 55-66.
- Bozkurt-Bostancı, A. (2004). *Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okullarında öğretmen performans yönetimi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt-Bostancı, A. B. ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Bozpolat, E. (2016). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları. *İlköğretim Online*, 15(4), 1115-1130.
- Bradley, K. (1997). Intellectual capital and the new wealth of nations. *Business Strategy Review*, 8(1), 53-62.
- Bramhadkar, A., Scott E. ve Ian A. (2007). Intellectual capital and organizational performance: An empirical study of the pharmaceutical industry. *The Electronic Journal of Knowledge Management*, 5(4), 357-362.

- Brennan, N., & Connell, B. (2000). Intellectual capital: current issues and policy implications. *Journal of Intellectual Capital*, 1(3), 206-140.
- Brooking, A. (1996). *Intellectual capital: Core asset for the third millennium enterprise*. London: International Thomson Business Press.
- Brooking, A. (1997). The management of intellectual capital. *Long Range Planning*, 3(30), 364-365. doi:10.1016/S0024-6301(97)80911-9
- Broussard, C. A. (2003). Facilitating home-school partnerships for multiethnic families: School social workers collaborating for success. *Children & Schools*, 25(4), 211-222.
- Brown, A. (2005). Implementing performance management in England's primary schools. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 54(5/6), 468-481.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press
- Bueno, E., Morcillo, P., & Rodríguez, J. (2002, November). Intellectual capital and scientific-production of the Madrid research centres. In *Proceedings of the International Conference "The Transparence Enterprise*. Madrid.
- Bukh, P. N., Larsen, H. T., & Mouritsen, J. (2001). Constructing intellectual capital statements. *Scandinavian Journal of Management*, 17(1), 87-108.
- Burton, J. P., Sablinski, C. J., & Sekiguchi, T. (2008). Linking justice, performance, and citizenship via leader-member exchange. *Journal of Business and Psychology*, 23(1), 51-61.
- Buşoi, S. (2014). Human and intellectual capital on ethical bases in a new era. *Revista de Management Comparat Internațional*, 15(3), 262-272.
- Buyruk, H. (2014). Öğretmen performansının göstergesi olarak merkezi sınavlar ve eğitimde performans değerlendirme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 28-42.
- Buzan, T., Dottino, T., & Israel, R. (2001). *Akıllı lider: Liderlikte başarının sırrı*. (S. Uçar, Çev.). İstanbul: Alfa Yayınevi.

- Büyükgoze, H. ve Özdemir, M. (2017). İş doyumu ile öğretmen performansı ilişkisinin duygusal olaylar kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kızıl-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Calabrese, A., Costa, R., & Menichini, T. (2013). Using Fuzzy AHP to manage intellectual capital assets: An application to the ICT service industry. *Expert Systems with Applications*, 40(9), 3747-3755.
- Caldwell, J.B. & Spinks, M.J. (1992) *The self-managing school*. London: Falmer Press.
- Campbell, J. P., McHenry, J. J., & Wise, L. L. (1990). Modeling job performance in a population of jobs. *Personnel Psychology*, 43(2), 313-575.
- Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., & Robinson, W. (2003). Differential teacher effectiveness: Towards a model for research and teacher appraisal. *Oxford Review of Education*, 29(3), 347-362. doi:10.1080/0305498032000120292
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 103-119.
- Canibano, L., Garcia-Ayuso, M., & Sanchez, M.P. (2000). Accounting for intangibles: A literature review. *Journal of Accounting Literature*, (712), 79-126.
- Canman, D. (1993). *Personelin değerlendirilmesinde çağdaş yaklaşımlar ve Türkiye'de kamu personelinin değerlendirilmesi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.

- Castle, S., & Shaklee, B. D. (2006). *Assessing Teacher Performance: Performance-Based Assessment in Teacher Education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishing.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2), 153-154.
- Cerit, Y. (2012). Lider üye etkileşimi ile öğretmenlerin performansları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28), 33-46.
- Cerit, Y. ve Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914.
- Chaharbaghi, K., Cripps, S. (2006), Intellectual capital: Direction, not blind faith. *Journal of Intellectual Capital*, 7(1): 29-42.
- Chaminade, C., & Roberts, H. (2003). What it means is what it does: A comparative analysis of implementing intellectual capital in Norway and Spain. *European Accounting Review*, 12(4), 733-751.
- Chang, L., & Birkett, B. (2004). Managing intellectual capital in a professional service firm: Exploring the creativity–productivity paradox. *Management Accounting Research*, 15(1), 7-31.
- Chang, S. C., Chen, S. S., & Lai, J. H. (2008). The effect of alliance experience and intellectual capital on the value creation of international strategic alliances. *Omega*, 36(2), 298-316.
- Chen, M. C., Cheng, S. J., & Hwang, Y. (2005). An empirical investigation of the relationship between intellectual capital and firms' market value and financial performance. *Journal of Intellectual Capital*, 6(2), 159-176.
- Chen, M. Y. C., Wang, Y. S., & Sun, V. (2012). Intellectual capital and organizational commitment: Evidence from cultural creative industries in Taiwan. *Personnel Review*, 41(3), 321-339. doi:10.1108/00483481211212968
- Cheng, E. C. (2015). Knowledge sharing for creating school intellectual capital. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1455-1459.

- Cheng, E. C., & Lee, J. C. (2016). Knowledge management process for creating school intellectual capital. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(4), 559-566.
- Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1996). Total teacher effectiveness: New conception and improvement. *International Journal of Educational Management*, 10(6), 7-17.
- Chiang, C. F. & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31, 180-190.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim*. (E. Abadoğlu, Çev.). İstanbul: Bgst Yayınları.
- Chun, L., & Mei, C. (2009). Factors effecting teachers' knowledge sharing behaviors and motivation: System functions that work, *eLAC*, 1-8.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). UK: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213-229.
- Cortada, J. W., & Woods, J. A. (2000). *The knowledge management yearbook*. Boston: Butterworth Heinemann.
- Corvellec, H. (1997). *Stories of achievements: Narrative features of organizational performance*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Cousins, P. D., Handfield, R. B., Lawson, B., & Petersen, K. J. (2006). Creating supply chain relational capital: The impact of formal and informal socialization processes. *Journal of Operations Management*, 24(6), 851-863.
- Creemers, B.P.M. (1994) *The effective classroom*. London: Cassell.
- Cuozzo, B., Dumay, J., Palmaccio, M., & Lombardi, R. (2017). Intellectual capital disclosure: A structured literature review. *Journal of Intellectual Capital*, 18(1), 9-28. doi:10.1108/JIC-10-2016-0104

- Çalık, T. (2003). *Performans yönetimi: Tanımlar, kavramlar, ilkeler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Çavuş, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin çoklu değişkenlere göre performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çelebi, N., Babaoğlu, E., Selçuk, G. ve Peker, S. (2018). Performans değerlendirme formuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 211-233.
- Çelik, M. ve Turunç, Ö. (2009). Aile-iş çatışması, iş stresi ve örgütsel sadakatin iş performansına etkisi: Savunma sektöründe ampirik bir çalışma. *Savunma Bilimleri Dergisi*, 8(2), 217-245.
- Çelikten, M. ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824.
- Çetin, A. (2005). Entelektüel sermaye ve ölçülmesi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(1), 359-378.
- Çetin, A. ve Dikici, R. (2014). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersinin etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 981-994.
- Çetin, C. ve Arslan, M. L. (2017). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Çıkrıkçı, M. ve Daştan, A. (2002). Entelektüel sermayenin temel finansal tablolar aracılığıyla sunulması. *Bankacılar Dergisi*, 43, 18-32.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Darling-Hammond, L. (1999). Target time toward teachers. *Journal of Staff Development*, 20(2), 31-36.
- Darling-Hammond, L. (2010). Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching. *Center for American Progress*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535859.pdf>

- Darling-Hammond, L., Wei, R. C. & Johnson, C. M. (2009). Teacher preparation and teacher learning: A changing policy landscape. In G. Sykes, B. Schneider and D. N. Plank (Eds.). *Handbook of education policy research*, 613-637. New York: American Educational Research Association, Routledge.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E., & Pease, S. R. (1983). Teacher evaluation in the organizational context: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 53(3), 285-328.
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Massachusetts: Harvard Business Press.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- De Bevoise, W. (1984). Synthesis of research on the principal as instructional leader. *Educational Leadership*, 41(5), 14-20.
- De Long, D. W., & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Perspectives*, 14(4), 113-127.
- Dee, T. S., & Keys, B. J. (2004). Does merit pay reward good teachers? Evidence from a randomized experiment. *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(3), 471-488.
- Dee, T. S., & Wyckoff, J. (2015). Incentives, selection, and teacher performance: Evidence from IMPACT. *Journal of Policy Analysis and Management*, 34(2), 267-297.
- Demir, E. (2019). *Anadolu lisesi öğretmenlerinin entelektüel sermaye algısı ve akademik iyimserliği ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Demir, S. (2018). Entelektüel sermaye ile öğretmenlerin iş doyumları arasındaki ilişki üzerine bir çalışma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 205-215. doi:10.17679/inuefd.385908
- Demirel, E. T. ve Demir, Y. (2011). Rekabet avantajı yaratmada entelektüel sermayenin önemi. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 13(11), 84-104.

- Dess, G. G., Ireland, R. D., Zahra, S. A., Floyd, S. W., Janney, J. J., & Lane, P. J. (2003). Emerging issues in corporate entrepreneurship. *Journal of Management*, 29(3), 351-378.
- DeVellis, R. F. (2021). *Ölçek geliştirme: Kuram ve uygulamalar*. (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Devlet Memurları Sicil Yönetmeliği. (1986, 18 Ekim). *Resmi gazete* (Sayı: 19255). Erişim adresi: <https://teftis.ktb.gov.tr/TR-263841/devlet-memurlari-sicil-yonetmeliği.html>
- Devlet Planlama Teşkilatı, DPT. (2000). *Uzun vadeli strateji ve sekizinci beş yıllık kalınma planı, 2001-2005*. https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2021/12/Sekizinci_Bes_Yillik_Kalkinma_Planı-2001-2005.pdf adresinden edinilmiştir.
- Di Bernardino, D., & Corsi, C. (2018). A quality evaluation approach to disclosing third mission activities and intellectual capital in Italian universities. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 178-201.
- Dilbaz-Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Down, B., Hogan, C., & Chadbourne, R. (1999). Making sense of performance management: Official rhetoric and teachers' reality. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 27(1), 11-24.
- Drew, T. L. (2006). *The relationship between emotional intelligence and student teacher performance* (Unpublished doctoral dissertation). University of Nebraska, Lincoln Nebraska.
- Dumay, J., & Garanina, T. (2013). Intellectual capital research: A critical examination of the third stage. *Journal of Intellectual Capital*, 14(1), 10-25. doi:10.1108/14691931311288995
- Dzinkowski, R. (2000). The measurement and management of intellectual capital: An introduction. *Management Accounting*, 78(2), 32-36.
- EARGED. (2006). *Okulda performans yönetimi modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi Müdürlüğü.

- Eberts, R., Hollenbeck, K., & Stone, J. (2002). Teacher performance incentives and student outcomes. *Journal of Human Resources*, 37(4), 913-927.
- Edvinsson, L. (1997). Developing intellectual capital at Skandia. *Long Range Planning*, 30(3), 366-373.
- Edvinsson, L. (2000). Some perspectives on intangibles and intellectual capital 2000. *Journal of Intellectual Capital*, 1(1), 12-16.
- Edvinsson, L. ve Sullivan, P. (1996). Developing a model for managing intellectual capital. *European Management Journal*, 14(4), 356-364.
- Edvinsson, L., & Malone, M. (1997). *Intellectual capital: Realizing your company's true value by finding its hidden brainpower*. New York: Harper Business.
- Ege, İ. ve Şener, Z. (2013). Performans ölçümünde kullanılan yöntemler: Performans kartesi ve kumanda paneli karşılaştırması. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (57), 107-120.
- Eisenhardt, K. M., & Martin, J. A. (2000). Dynamic capabilities: What are they?. *Strategic Management Journal*, 21(10-11), 1105-1121.
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 527-553.
- Elena, S. (2004, November). Knowledge management and intellectual capital in European universities. In *Proceedings of the Workshop organised by the Graduate Programme "Entering the Knowledge Society" and the Institute for Science and Technology Studies*. Bielefeld University, Germany.
- Elitaş, C. ve Demirel, B. L. (2008). Entelektüel sermaye ve muhasebeleştirilmesi. Rıza Aşikoğlu, Mustafa Kurt, Kerim Özcan (Ed.), *Entelektüel sermaye, teori, uygulama ve yeni perspektifler* içinde (s. 114-131). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(9), 102-116.
- Emrem, A. E. (2004). Entelektüel sermaye ve bileşenlerinin kavramsal analizi. *Elektronik İş-Güç Dergisi*, 6(1).

<http://www.isguc.org/?p=article&id=186&cilt=6&sayi=1&yil=2004> adresinden erişilmiştir.

- Ercan M. K., Öztürk M. B. ve Demirgüneş, K. (2003). *Değere dayalı yönetim ve entellektüel sermaye*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ercan, H. Cavbin, T. Menten, M. ve Bayramov, E. (2018). Entelektüel sermayenin iş tatmini üzerine etkisi. *PressAcademia Procedia*, 7(1), 422-425.
- Eren, E. ve Akpınar, S. (2004). Yapısal sermayenin işletme performansı üzerindeki etkilerinin araştırılması. *Öneri*, 6(22), 9-17.
- Eren, S. S., Gül, H. ve Tokgöz, E. (2013). Küçük ve orta boy işletmelerde (kobi) örgütsel öğrenme ve yenilik performansı ilişkisinin genel performansa etkileri. *Journal of Yaşar University*, 29(8), 4872-4895.
- Eren-Gümüştekin, G. E. (2004). Bilgi yönetiminin stratejik önemi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(3-4), 201-211.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme: Temel kavramlar ve işlemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ertaş, F. C., & Coşkun, M. (2005). Turizm işletmelerinde entelektüel sermayenin ölçülmesi ve IMKB'deki turizm şirketlerinde ampirik bir uygulama. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(10), 121-138.
- Escardibul, J. O. & Calero, J. (2013). Two quality factors in the education system: Teaching staff and school autonomy. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 13(3), 5-18.
- European Commission, (2012). Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes (Report No. 669). Brussels: European Commission.
- Fattu, N. A. (1962). Effectiveness—An elusive quality. *Education Digest*, 27, 24-26.
- Fındıkcı, İ. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 82-86.

- Fitria, H., Mukhtar, M., & Akbar, M. (2017). The effect of organizational structure and leadership style on teacher performance in private secondary school. *International Journal of Human Capital Management*, 1(2), 101-112.
- Flanders, N. A., & Simon, A. (1969). Teacher effectiveness. *Classroom Interaction Newsletter*, 5(1), 18-37.
- Flanders, N. A., & Simon, A. (1969). Teacher effectiveness. *Classroom Interaction Newsletter*, 5(1), 18-37.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M., & Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research*, 65(7), 1040-1050.
- Gasior, K. (2012). *OECD: Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. Retrieved from <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=94060>
- Genç, A. K. (2018). *Entelektüel sermaye ve büyük ölçekli işletmelerin katma değerine etkisi: Türkiye’de bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Gogan, L. M., Rennung, F., Fistis, G., & Draghici, A. (2014). A proposed tool for managing intellectual capital in small and medium size enterprises. *Procedia Technology*, 16, 728-736.
- Goldhaber, D., DeArmond, M., Player, D., & Choi, H. J. (2008). Why do so few public school districts use merit pay?. *Journal of Education Finance*, 262-289.
- Gowthorpe, C. (2009). Wider still and wider? A critical discussion of intellectual capital recognition, measurement and control in a boundary theoretical context. *Critical Perspectives on Accounting*, 20(7), 823-834.
- Göksel, A. B. ve Baytekin, E. P. (2008). Bilgi toplumunda işletmeler açısından önemli bir zenginlik: Entellektüel sermaye-halkla ilişkiler perspektifinden bir değerlendirme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2008(31), 81-98.

- Göksel, A., Aydınlan, B. ve Bingöl, D. (2010). Örgütlerde bilgi paylaşım davranışı: Sosyal sermaye boyutundan bir bakış. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(04), 87-109.
- Görmüş, A. Ş. (2009). Entelektüel Sermaye Ve İnsan Kaynakları Yönetiminin Artan Önemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 57-75.
- Grant, R. M. (1996). Prospering in dynamically-competitive environments: Organizational capability as knowledge integration. *Organization Science*, 7(4), 375-387.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for the Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey: Prentice Hall.
- Greenwald, R., Hedges, L. V., & Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66(3), 361-396.
- Gross, C. M. (2013). Intellectual capital: The world's fastest growing asset class. Gross, C. M. (Ed.), *Too good to fail: Management for professionals* içinde (s. 33-45). New York: Springer Cham.
- Guthrie, J. (2001). The management, measurement and the reporting of intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, 2(1), 27-41.
- Guthrie, J., Petty, R., Ferrier, F., & Wells, R. (1999, June). There is no accounting for intellectual capital in Australia: a review of annual reporting practices and the internal measurement of intangibles. In *OECD Symposium on Measuring and Reporting of Intellectual Capital* (Vol. 9030, pp. 1-134). Amsterdam, Netherlands: OECD.
- Güçlü, N. ve Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 351-371.
- Güler, S. Z. (2007). Eğitim örgütlerinde insan sermayesi. *Eğitim Dergisi*, 16. <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-11-20/sayi-16-yonetim-ve-insan-kaynagi-agustos-2007/193-egitim-orgutlerinde-insan-sermayesi> adresinden erişilmiştir.
- Gündüz, H. ve Tangut, E. (2005). Performans değerlendirmeye ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(9), 1-21.

- Güngör, G. ve Celep C. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin örgüt içi bilgi paylaşımı, örgütsel öğrenme ve entelektüel sermaye düzeyleri arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 932-947.
- Gürkan, S. Gökbulut, R. İ. ve Çolak, N. (2015). Entelektüel katma değer katsayısı bileşenlerinin işletmelerin finansal performansı üzerindeki etkisi. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 45-64.
- Gürler, M. (2020). Devlet okuluyla özel okul arasındaki farklar. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-6.
- Hanushek, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 18(4), 45-62.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503. doi:10.1080/0141192012007148
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2014). Skills, productivity and the evaluation of teacher performance. *Economics of Education Review*, 40, 183-204.
- Harris, L. (2000). A theory of intellectual capital. *Advances in Developing Human Resources*, 2(1), 22-37.
- Harrison, R., & Kessels J. W. M. (2004). *Human Resource Development in a knowledge economy: An organizational view*. New York: Palgrave Macmillan.
- Harrold, D. (2000). Developing intellectual capital. *Control Engineering*, 47(9), 63–68.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.
- Haykır-Hobikoğlu, E. (2011). Entelektüel sermayenin önemi, sınıflandırılması ve ölçme yöntemleri: Kuramsal bir çerçeve. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 86-99.
- Heck, R. H., & Marcoulides, G. A. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95.

- Helm-Stevens, R., Brown, K. C., & Russell, J. K. (2011). Introducing the intellectual capital interplay model: Advancing knowledge frameworks in the not-for-profit Environment of higher education. *International Education Studies*, 4(2), 126-140.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans yönetimi sürecinde performans değerlendirmenin önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 155-169.
- Heneman, H. G., & Milanowski, A. T. (2004). Alignment of human resource practices and teacher performance competency. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 108-125.
- Holton, E. F. (1999). Performance domains and their boundaries. *Advances in Developing Human Resources*, 1(1), 26-46.
- Hong, J. C., & Kuo, C. L. (1999). Knowledge management in the learning organization. *Leadership & Organization Development Journal*, 20(4), 207-215.
- Hormiga, E., Batista-Canino, R. M., & Sanchez-Medina, A. (2011). The role of intellectual capital in the success of new ventures. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 7(1), 71-92.
- Howsam, R. B. (1960). *Who's a Good Teacher?: Problems and Progress in Teacher Evaluation*. Editorial California Teachers Association.
- Hsu, I. C., & Sabherwal, R. (2012). Relationship between intellectual capital and knowledge management: An empirical investigation. *Decision Sciences*, 43(3), 489-524.
- Hsu, Y.H., & Fang, W. (2009). Intellectual capital and new product development performance: The mediating role of organizational learning capability. *Technological Forecasting and Social Change*, 76, 664-677.
- Hudson, W. J. (1993). *Intellectual capital: How to build it, enhance it, use it*. New York: Wiley.
- Human Development Network. (1999). Education in the Middle East and North Africa: A strategy towards learning for development, United Nations development programme research paper. *United Nations Development*

Programme, New York, NY. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.198.2254&rep=rep1&type=pdf>

- Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange*, 41(1), 1-15.
- Iacoviello, G., Bruno, E., & Cappiello, A. (2019). A theoretical framework for managing intellectual capital in higher education. *International Journal of Educational Management*, 33(5), 919-938. doi:10.1108/IJEM-02-2018-0080
- Isherwood, M., Johnson, H., & Brundrett, M. (2007). Performance management—motivating and developing good teachers? The experiences of teachers in a small special school. *Education*, 35(1), 71-81.
- Işığışok, E. (2008). Performans ölçümü, yönetimi ve istatistiksel analizi. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi*, (7), 1-23.
- Itami, H., & Roehl, T. W. (1987). *Mobilizing invisible assets*. Cambridge: Harvard University Press.
- İşevi, A. S. ve Çelme, B. (2005). Bilgi çağında yeni hazine: Entelektüel sermayeyle rekabeti yakalamak. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 251-267.
- Jackson, C. K., & Bruegmann, E. (2009). Teaching students and teaching each other: The importance of peer learning for teachers. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(4), 85-108.
- Jacobsen, K., Hofman-Bang, P., & Nordby, R. (2005). The IC rating™ model by intellectual capital Sweden. *Journal of Intellectual Capital*, 6(4), 570-587.
- Jain, P., Vyas, V., & Roy, A. (2017). Exploring the mediating role of intellectual capital and competitive advantage on the relation between CSR and financial performance in SMEs. *Social Responsibility Journal*, 13(1), 1-23.
- Jannasch-Pennel, A., DiGangi, S. A., Pukys, K. ve Diken, İ. H. (2002). Arizona davranışsal başlangıç programı (ADBP): Başarılı ve disiplinli okul ortamlarında öğrenci merkezli eğitim. *İlköğretim-Online Dergisi*, 1(2), 48-51.

- Johannessen, J. A., Olsen, B., & Olaisen, J. (2005). Intellectual capital as a holistic management philosophy: A theoretical perspective. *International Journal of Information Management*, 25(2), 151-171.
- Johanson, U., Eklov, G., Holmgren, M., & Martensson, M. (1999, June). Human resource costing and accounting versus the balanced scorecard: A literature survey of experience with the concepts. In *International Symposium on Measuring and Reporting Intellectual Capital: Experiences, Issues, and Prospects*, OECD, Amsterdam, June.
- Jones, N., Meadow, C., & Sicilia, M. A. (2009). Measuring intellectual capital in higher education. *Journal of Information & Knowledge Management*, 8(02), 113-136.
- Jones, R. E. (1997). Teacher participation in decision-making – its relationship to staff morale and student achievement. *Education*, 118(1), 76-82.
- Kahraman, Ü. ve Çankaya, İ. H. (2015). İlkokullarda performans yönetimi uygulamaları ve öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies (Elektronik)*, 10(7), 519-540.
- Kaiser, A., & Kragulj, F. (2015, April). Building Intellectual Capital by Generative Listening and Learning from the Future. In *European Conference on Intangibles and Intellectual Capital* (p. 165). Academic Conferences International Limited.
- Kalfa, Y. (2006). *Okul büyüklüğünün kalite, verim ve öğrenci başarısına etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kamath, G. B. (2007). The intellectual capital performance of the Indian banking sector. *Journal of Intellectual Capital*, 8(1), 96-123. doi:10.1108/14691930710715088
- Kandemir, T. (2008). Entelektüel sermaye kavramı ve tarihsel gelişimi. Rıza Aşkoğlu, Mustafa Kurt, Kerim Özcan (Ed.), *Entelektüel sermaye, teori, uygulama ve yeni perspektifler* içinde (s. 16-29). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Kanıbir, H. (2004). Yeni bir rekabet gücü kaynağı olarak entellektüel sermaye ve organizasyonel performansa yansımaları. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*, 1(3), 77-85.

- Kaplan, R. S. ve Norton, D. P. (2009). *Balanced scorecard: Şirket stratejisini eyleme dönüştürmek*. (S. Egeli, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (1996). Linking the balanced scorecard to strategy. *California Management Review*, 39(1), 53-79.
- Karacan, S. (2004). Entelektüel sermaye ve yönetim. *İSMMM Malî Çözüm Dergisi*, 69, 177-199.
- Karacan, S. (2007). *Entelektüel sermayenin muhasebeleştirilmesi ve finansal tablolarda sunulması: Entelektüel sermayeye muhasebe bilgi sistemi açısından bir yaklaşım*. Ankara: Orient Yayınları.
- Karahan, A., & Yılmaz, H. (2010). Örgütsel öğrenme, personel güçlendirme ve takım performansı arasındaki ilişkilerin analiz edilmesi: sağlık sektöründe bir araştırma. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(25), 136-156.
- Karakuş, M. (2008). Eğitim örgütlerinde entelektüel sermayenin yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(178), 334-349.
- Karakuş, M., ve Çobanoğlu, N. (2013). İlkokullarda entelektüel sermayenin ölçülmesi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 158-181.
- Kasnaklı, B. (2002). Stratejiler ile performans göstergelerinin bütünlüğünü sağlayan bir model: Dengeli puan kartı (Balanced Scorecard). *Verimlilik Dergisi*, 2, 131-152.
- Kaya, N. (2011). Entelektüel sermaye raporu içindeki sosyal bilgi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 249-264.
- Kayıkcı, K. ve Şarlak, Ş. (2013). İlköğretim okullarında performans değerlendirme: Öğretmenlerin sicil uygulamasına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 23-46.
- Kelly, A. (2004). The intellectual capital of schools: Analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization. *Journal of Education Policy*, 19(5), 609-629. doi:10.1080/0268093042000269180

- Kerimov, R. (2011). *Entelektüel sermayenin ölçülmesi, raporlanması ve işletme performansına etkisi: Örnek bir uygulama* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Keskin, H., Ayar-Şentürk, H. ve Beydoğan, A. (2018). Yenilikçilik kalitesi perspektifinden bilgi paylaşımı, entelektüel sermaye ve performans ilişkisi. *Business & Management Studies: An International Journal*, 6(3), 71-94. doi:10.15295/bmij.v6i3.344
- Kızıl, C. (2010). *Entelektüel sermaye analizleri*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Klein, D. A., & Prusak, L. (1994). Characterizing intellectual capital. *Center for Business Innovation, Ernst & Young LLP*.
- Knight, K. E. (1967). A descriptive model of the intra-firm innovation process. *The journal of business*, 40(4), 478-496.
- Koç, H. (2009). Entelektüel sermaye açısından lider yöneticilik davranışının sektörel farklılaşması. *Kamu-İş Dergisi*, 3(10), 201-217.
- Koç, H., Yazıcıoğlu, İ. ve Hatipoğlu, H. (2009). Öğretmenlerin iş doyum algıları ile performans arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Ondokuz Mayıs Üniv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 13-22.
- Koçak, R. (2006). Öğretmen performans değerlendirme envanteri (ÖPDE) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 779-808.
- Kok, J. A. (2005, November). The internationalization of universities through the management of their intellectual capital. In *Managing the Process of Globalisation in New and Upcoming EU Members* (381-389). Proceedings of the 6th International Conference of the Faculty of Management Koper Congress Centre Bernardin.
- Komnenic, B. & Pokrajcic, D. (2012). *Intellectual capital and corporate performance of MNCs in Serbia*. *Journal of Intellectual Capital*, 13(1), 106-119.
- Konan, N. ve YILMAZ, S. (2018). Öğretmen performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(219), 137-160.

- Kong, E. (2009). Facilitating learning through intellectual capital in social service nonprofit organizations. *International Journal of Learning*, 16(2), 533-550.
- Konyalılar, N. (2020). *Entelektüel sermaye ve inovasyonun çalışan performansına etkisi: Havacılık sektörü örneği* (Yayımlanmamış doktora tezi). İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve liderlik stillerinin öğretmenlerin performansı üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Kösebalaban-Doğan, N. (2004). Entelektüel sermaye yönetimi yaklaşımı ve entelektüel varlıkların korunmasına yönelik öneriler. *Yönetim Dergisi: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü*, 15(47), 15-25.
- Köybaşı, F. (2018). Okullarda entelektüel sermaye: Öğretmen görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(23), 139-154.
- Krogh, G. V., Roos, J., & Slocum, K. (1994). An essay on corporate epistemology. *Strategic Management Journal*, 15, 53-71.
- Kujansivu, P., & Lönnqvist, A. (2007). Investigating the value and efficiency of intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, 8(2), 272-287. doi:10.1108/14691930710742844
- Kutlar, A. ve Kartal, M. (2004). Cumhuriyet üniversitesinin verimlilik analizi: Fakülteler düzeyinde veri zarflama yöntemiyle bir uygulama. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 49-79.
- Kutlu, H. A. (2009). Entellektüel sermaye: Türkiye muhasebe sisteminde raporlanabilir mi? *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 27(1), 235-257.
- Latas, R., & Walasek, D. (2016). Intellectual capital within the project management. *Procedia Engineering*, 153, 384-391.
- Leal, C., Marques, C., Marques, C., & Braga-Filho, E. (2015, April). Internal communication, intellectual capital and job satisfaction: A structural model applied to a credit union. *In European Conference on Intangibles and Intellectual Capital* (p. 199). Academic Conferences International Limited.

- Leigh, A., & Mead, S. (2005). Lifting teacher performance. *Policy Report. Progressive Policy Institute.* 1-18.
- Leitner, K. H. (2004). Intellectual capital reporting for universities: Conceptual background and application for Austrian universities. *Research Evaluation, 13*(2), 129-140.
- Leitner, K. H. (2018). Intellectual capital, innovation, and performance: Empirical evidence from SMEs. Joe Tidd (Ed.), In *Exploiting Intellectual Property to Promote Innovation and Create Value* (pp. 255-287). Singapore: World Scientific.
- Leitner, K. H., Curaj, A., Elena-Perez, S., Fazlagic, J., Kalemis, K., Martinaitis, Z., Secundo, G., Sicilia, M. A., & Zaksa, K. (2014). *A strategic approach for intellectual capital management in European universities: guidelines for implementation.* Bucharest: UEFISCDI. Retrieved from: http://aer.forhe.ro/sites/default/files/blueprint_ic_management_in_universities.pdf
- Leitner, K. H., Schaffhauser-Linzatti, M., Stowasser, R., & Wagner, K. (2005). Data envelopment analysis as method for evaluating intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital, 6*(4), 528-543.
- Levy, P. E., & Williams, J. R. (2004). The social context of performance appraisal: A review and framework for the future. *Journal of Management, 30*(6), 881-905.
- Lewis, A. C. (1982). *Evaluating educational personnel.* Arlington, VA: American Association of School Administrators.
- Liebowitz, J., & Wright, K. (1999). Does measuring knowledge make “cents”? *Expert Systems with Applications, 17*(2), 99-103.
- Liening, A., & Mittelstaedt, E. (2009). Intellectual capital reporting in schools: A complexity-scientific approach to educational management. *International Journal of Learning, 16*(7), 15-26.
- Longo, M., & Mura, M. (2011). The effect of intellectual capital on employees' satisfaction and retention. *Information & Management, 48*(7), 278-287.

- Lu, W. M. (2012). Intellectual capital and university performance in Taiwan. *Economic Modelling*, 29(4), 1081-1089.
- Lu, W. M. (2012). Intellectual capital and university performance in Taiwan. *Economic Modelling*, 29(4), 1081-1089. doi:10.1016/j.econmod.2012.03.021
- Lu, W. M. (2012). Intellectual capital and university performance in Taiwan. *Economic Modelling*, 29(4), 1081-1089.
- Lubatkin, M., Calori, R., Very, P., & Veiga, J. F. (1998). Managing mergers across borders: A two-nation exploration of a nationally bound administrative heritage. *Organization Science*, 9(6), 670-684.
- Lynn, B. (1998). Intellectual capital. *The Management Accounting Mag*, 72(1), 922.
- Maji, S. G. & Goswami, M. (2020). Is the influence of intellectual capital on firm performance homogeneous? Evidence from India employing quantile regression model. *International Journal of Learning and Intellectual Capital*, 17(2), 187-211.
- Marimuthu, M., Arokiasamy, L., & Ismail, M. (2009). Human capital development and its impact on firm performance: Evidence from developmental economics. *Journal of International Social Research*, 2(8), 265-272.
- Marr, B. (2006). *Strategic performance management: Leveraging and measuring your intangible value drivers*. Oxford: Butterworth Heinemann.
- Marr, B., & Moustaghfir, K. (2005). Defining intellectual capital: A three-dimensional approach. *Management Decision*, 43(9), 1114-1128.
- Marr, B., Gupta, O., Pike, S., & Roos, G. (2003). Intellectual capital and knowledge management effectiveness. *Management Decision*, 41(8), 771-781. doi:10.1108/00251740310496288
- Marr, B., Schiuma, G. & Neely, A. (2004). Intellectual capital-defining key performance indicators for organizational knowledge assets. *Business Process Management Journal*, 10(5), 551-569 doi:10.1108/14637150410559225

- Martínez-Torres, M. R. (2006). A procedure to design a structural and measurement model of intellectual capital: An exploratory study. *Information & Management*, 43(5), 617-626.
- Martin-Sardesai, A., & Guthrie, J. (2018). Human capital loss in an academic performance measurement system. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 53-70.
- Mayo, A. (2000). The role of employee development in the growth of intellectual capital. *Personal Review*, 29(4), 521-533.
- Medley, D. M., & Coker, H. (1987). The accuracy of principals' judgments of teacher performance. *The Journal of Educational Research*, 80(4), 242-247.
- Medley, D.M. (1982) Teacher effectiveness, in Mitzel, H.E. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, New York: The Free Press.
- Mehralian, G., Rasekh, H. R., Akhavan, P., & Ghatari, A. R. (2013). Prioritization of intellectual capital indicators in knowledge-based industries: Evidence from pharmaceutical industry. *International Journal of Information Management*, 33(1), 209-216.
- Meritum. (2001). *Guidelines for managing and reporting on intangibles (Intellectual capital report)*. Final Report of the Meritum Project.
- Meşeci, F. (2007). İngiltere'de ilköğretim performans değerlendirme sistemi ve Türkiye için öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 79-105
- Metzler, J., & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486-496.
- Milanowski, A. (2011). Strategic measures of teacher performance. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 19-25.
- Miliband, D. (2002, November). Teachers and teaching: Investment and reform. In *speech by David Miliband MP, Minister of State for School Standards at the Annual Meeting of the Teacher Training Agency, Birmingham* (Vol. 18).
- Miller, M., Dupont, B. D., Fera, V., Jeffrey, R., Mahon, B., Payer, B. M., & Starr, A. (1999, June). Measuring and reporting intellectual capital from a diverse

- Canadian industry perspective: Experiences, issues and prospects. In *International Symposium Measuring and Reporting Intellectual Capital: Experience, Issues, and Prospects*, Amsterdam (pp. 9-11).
- Miller, W. (1999). Building the ultimate resource. *Management Review*, 88(1), 42-45.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. Erişim adresi: http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *TIMMS 2019 Türkiye ön raporu*. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi. Erişim adresi: https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10175514_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_.pdf
- Morgan, G. B., Hodge, K. J., Trepinski, T. M., & Anderson, L. W. (2014). The stability of teacher performance and effectiveness: Implications for policies concerning teacher evaluation. *Education Policy Analysis Archives*, 22(95), 1-21.
- Moss, S. E., Sanchez, J. I., Brumbaugh, A. M., & Borkowski, N. (2009). The mediating role of feedback avoidance behavior in the LMX—performance relationship. *Group & Organization Management*, 34(6), 645-664.
- Mouritsen, J. (2003). Intellectual capital and the capital market: The circulability of intellectual capital. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 16(1), 18-30.
- Muhammad, A. S., & Abubakar, A. (2019, March). Development of early childhood education teachers in the teaching and learning process by inspectors in an attempt of improving teacher performance. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2018)*.

- Mura, M., & Longo, M. (2013). Developing a tool for intellectual capital assessment: An individual-level perspective. *Expert Systems*, 30(5), 436-450. doi:10.1111/j.1468-0394.2012.00650.x
- Murname, R. J., & Cohen, D. (1986). Merit pay and the evaluation problem: Why most merit pay plans fail and few survive. *Harvard Education Review*, 56, 1-17.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23(2), 242-266.
- Najim, N. A., Al-Naimi, M. A., & Alnaji, L. (2012). Impact of intellectual capital on realizing university goals in a sample of Jordanian universities. *European Journal of Business and Management*, 4(14), 153-162.
- Natriello, G., & Dornbusch, S. M. (1980). Pitfalls in the evaluation of teachers by principals. *Administrator's Notebook*, 29(6), 1-4.
- Nerdrum, L., & Erikson, T. (2001). Intellectual capital: A human capital perspective. *Journal of Intellectual Capital*, 2(2), 127-135.
- Nickerson, J. A., & Silverman, B. S. (1997). Intellectual capital management strategy: the foundation of successful new business generation. *Journal of Knowledge Management*, 1(4), 320-331.
- Niederriter, D. M. (2003). *Principals' perceptions of the effectiveness of teacher evaluation processes in responding to poor performance* (Unpublished doctoral dissertation). Temple University, Philadelphia, Pennsylvania.
- Niqab, M., Sharma, S. & Kannan, S. (2016). School effectiveness embedded in intellectual capital development: A case study. *Educational Leader(Pemimpin Pendidikan)*, 4, 1-10.
- Nonaka İ. (1999). *Bilgi yaratan şirket: Bilgi yönetimi*", (G. Bulut, Çev.). İstanbul: Mess Yayıncılık.
- Nonaka, I., Toyama, R., & Nagata, A. (2000). A firm as a knowledge-creating entity: A new perspective on the theory of the firm. *Industrial and Corporate Change*, 9(1), 1-20.

- Ocak, K., Karataş, K. ve Ocak, İ. (2005). Okulda performans değerlendirme yönetimi hakkında fen bilimleri öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Afyon-Erzurum il örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 27-40.
- Odden, A., Borman, G., & Fermanich, M. (2004). Assessing teacher, classroom, and school effects, including fiscal effects. *Peabody Journal of Education*, 79(4), 4-32.
- O'Donnell, D., & O'Regan, P. (2000). The structural dimensions of intellectual capital: Emerging challenges for management and accounting. *Southern African Business Review*, 4(2), 14-20.
- OECD. (2001). *The Wellbeing of Nations: The Role of Human and Social Capital*, Centre for Educational Research and Innovation Research Paper, OECD, Paris. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264189515-en.pdf?expires=1639816162&id=id&accname=ocid43023557&checksum=A2F1625E52B162AE4C64FD3EFF8B1DDB>
- OECD. (2005). *Oslo kılavuzu: Yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması için ilkeler*. OECD/Avrupa Birliği. Retrieved from: https://www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/BTYPD/kilavuzlar/Oslo_3_TR.pdf
- Okumuş, F. (2002). Turistik işletmelerde rekabet avantajı yaratılma ve koruma. *TC Turizm Bakanlığı II. Turizm Şurası Bildirileri*.
- Oliveira, L., Rodrigues, L. L., & Craig, R. (2006). Firm-specific determinants of intangibles reporting: Evidence from the Portuguese stock market. *Journal of Human Resource Costing & Accounting*, 10(1), 11-33. doi:10.1108/14013380610672657
- O'Neill, H. (2005). Sharing university intellectual capital: The role of continuing education. *Connection: The Journal of the New England Board of Higher Education*, 19(4), 14-15.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. *Research in Organizational Behavior*, 12(1), 43-72.

- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2016, 28 Ekim). *Resmi Gazete* (Sayı: 29871).
Erişim adresi:
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf
- Ölçer, F. ve Şanal, M. (2007). İşletmelerde entelektüel sermaye yönetimi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 479-500.
- Ölçüm-Çetin, M. (1999). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre örgüt kültürü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 247-264.
- Önce, S. (1999). *Muhasebe bakış açısı ile entelektüel sermaye*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Örnek, A. Ş. ve Ayas, S. (2015). Entelektüel sermaye ile yenilikçi iş davranışının işletme performansına etkisi: Bilişim sektörü uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 16(2), 91-116.
- Öz, A. Ö. (2019). *Entelektüel sermayenin işletme performansı üzerine etkisi: Nevşehir ili örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Özdemir, B. (2006). *Örgütsel öğrenme, çevre ve örgütsel performans ilişkisi: Otel yöneticilerinin algılamaları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Özdemir, M. ve Gören, S. Ç. (2017). Psikolojik güçlendirme, liderlik uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı rolü. *İlköğretim Online*, 16(1), 342-353.
- Özdemir, M. ve Yirmibeş, A. (2016). Okullarda liderlik ekibi uyumu ve öğretmen performansı ilişkisinde iş doyumunun aracı etkisi. *GEFAD*, 36(2), 323-348.
- Özdemir, S. ve Karakoç, M. (2018). Bilgi ekonomisi özelinde üniversitelerde entelektüel sermayenin ölçülmesi ve raporlanması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5(18), 444-461.
- Özer, A. ve Özer, N. (2014). Kaynak temelli yaklaşım ve paydaş yaklaşımı açısından entelektüel sermayenin BIST'deki çokuluslu işletmelerin finansal performansına etkisi. *Journal of BRSA Banking & Financial Markets*, 8(2), 119-149.

- Özevren, M. ve Yıldız, S. (2010). Entelektüel sermayenin ölçüm yöntemleri ve kriterlerin belirlenmesi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İİBF Dergisi*, 29(2), 275-289.
- Özkanlı, Ö. (1995). *Personel politikalarının belirlenmesinde performans değerlemenin yeri ve ülkemiz büyük sanayi işletmelerindeki uygulama* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özkara, B. (2008). Entelektüel sermaye. Rıza Aşıkoglu, Mustafa Kurt, Kerim Özcan (Ed.), *Entelektüel sermaye, teori, uygulama ve yeni perspektifler* içinde (s. 53-67). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Öztürk, M. B. ve Ban, Ü. (2003, Nisan). Entellektüel sermayenin firma değeri üzerine etkisi. *Asomedy Dergisi*, 54.
- Öztürk, Y. E. (2005). Kavramsal bileşenleri açısından entelektüel sermaye kavramı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 8(1-2), 101-120.
- Pablos, P. O. (2002). Evidence of intellectual capital measurement from Asia, Europe and the Middle East. *Journal of Intellectual Capital*, 3(3), 287-302.
- Paletta, A., & Alimehmeti, G. (2014). Intellectual capital management and school performance. *RicercAzione*, 6(1), 111-126.
- Palmer, M. ve Winters, K. (1993). *İnsan kaynakları*. (D. Şahiner, Çev.). İstanbul: Reprosal Matbaası.
- Pecheone, R. L., & Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36.
- Pecheone, R. L., & Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36.
- Pedro, E. D. M., Leitao, J., & Alves, H. (2020). Bridging intellectual capital, sustainable development and quality of life in higher education institutions. *Sustainability*, 12(2), 1-27. Doi:10.3390/su12020479

- Pedro, E., Leitao, J., & Alves, H. (2018). Intellectual capital and performance: Taxonomy of components and multi-dimensional analysis axes. *Journal of Intellectual Capital*, 19(2), 407-452. Doi:10.1108/JIC-11-2016-0118
- Pelit, E. ve Çetin, A. (2019). Turizm işletmelerinde insan kaynakları yönetimi işlevi olarak performans değerlendirme ve sorunlar: Kavramsal bir değerlendirme. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11(2), 165-203.
- Pena, I. (2002). Intellectual capital and business start-up success. *Journal of Intellectual Capital*, 3(2), 180-198.
- Perena, J. G. (1999). Eficacia, eficiencia y gestión de lo intangible: el capital intelectual en las organizaciones y la Administración Pública. *CT: Catastro*, (35), 49-59.
- Petty, R., & Guthrie, J. (2000). Intellectual capital literature review: measurement, reporting and management. *Journal of Intellectual Capital*, 1(2), 155-176.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Measurement and improvement of teacher-child interactions: Implications for policy and accountability. In G. Sykes, B. Schneider and D. N. Plank (Eds.). *Handbook of education policy research*, 652-661. New York: American Educational Research Association.
- Plachy, R. J., & Plachy, S. J. (1988). *Performance management: Getting results from your performance planning and appraisal system*. New York: Amacom Books
- Porter, M. E. (1990). The competitive advantage of nations. *Harvard Business Review*, 2, 73-93.
- Pritchard, R. D., & Karasick, B. W. (1973). The effects of organizational climate on managerial job performance and job satisfaction. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9(1), 126-146.
- Pucar, S. (2012). The influence of intellectual capital on export performance. *Journal of Intellectual Capital*, 13(2), 248-261.
- Pulic, A. (2004). Intellectual capital—does it create or destroy value?. *Measuring business excellence*, 8(1), 62-68.

- Purohit, H., & Tandon, K. (2015). Intellectual capital, financial performance and market valuation: A study on IT and pharmaceutical companies in India. *IUP Journal of Knowledge Management*, 13(2), 7-24.
- Ramirez-Corcoles, Y. (2010). Intellectual capital models in Spanish public sector. *Journal of Intellectual Capital*, 11(2), 248-264. doi:10.1108/14691931011039705
- Ramirez-Corcoles, Y. (2013a). Importance of intellectual capital disclosure in Spanish universities. *Intangible Capital*, 9(3), 931-944.
- Ramirez-Corcoles, Y. (2013b). Intellectual capital management and reporting in European higher education institutions. *Intangible Capital*, 9(1), 1-19.
- Ramirez-Corcoles, Y., Lorduy, C., & Rojas, J. A. (2007). Intellectual capital management in Spanish universities. *Journal of Intellectual Capital*, 8(4), 732-748.
- Ramirez-Corcoles, Y., Penalver, J. F. S., & Ponce, A. T. (2011). Intellectual capital in Spanish public universities: Stakeholders' information needs. *Journal of Intellectual Capital*, 12(3), 356-376.
- Raymond, M., Fletcher, S., & Luque, J. (2001). An evaluation of teacher differences and student outcomes in Houston, Texas. *CREDO, Hoover Institution, Stanford University*.
- Reich, B. H., & Kaarst-Brown, M. L. (2003). Creating social and intellectual capital through IT career transitions. *The Journal of Strategic Information Systems*, 12(2), 91-109.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 257–266.
- Rismark, M., & Solvberg, A. M. (2011). Knowledge sharing in schools: A key to developing professional learning communities. *World Journal of Education*, 1(2), 150-160.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.

- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Örgütsel davranış* (İ. Erdem, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Roberts, H. (1999, May). The control of intangibles in the knowledge-intensive firm. *In 22nd Annual Congress of the European Accounting Association*. 1-19.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, *94*(2), 247-252.
- Rodriguez-Perez, J., & Ordones de Pablos, P. (2003). Knowledge management and organizational competitiveness: A framework for human capital analysis. *Journal of Knowledge Management*, *7*(3), 82– 91. doi:10.1108/13673270310485640
- Roos, G., & Roos, J. (1997). Measuring your company's intellectual performance. *Long Range Planning*, *30*(3), 413-426.
- Roos, J., Roos, G., & Edvinsson, L. (1998). *Intellectual capital—navigating the new business landscape*. Basingstoke: McMillan.
- Roos, J., Roos, G., Dragonetti, N. C., & Edvinsson, L. (1997). *Intellectual capital: Navigating the new business landscape*. London: Macmillan Press.
- Roslender, R., & Fincham, R. (2004). Intellectual capital accounting in the UK: A field study perspective. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, *17*(2), 178-209.
- Rowe, K. J., Hill, P. W., & Holmes-Smith, P. (1994). *The Victorian Quality Schools Project: A report on the first stage of a longitudinal study of school and teacher effectiveness*. Centre for Applied Educational Research, the University of Melbourne Institute of Education.
- Rylander, A., Jacobsen, K., & Roos, G. (2000). Towards improved information disclosure on intellectual capital. *International Journal of Technology Management*, *20*(5-8), 715-741.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tokol, T. (2001). *İşletme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sağır, M. ve Gönülölmez, A. (2019). Yapısal sermaye ve insan sermayesinin işletme performansına etkileri: Örgütsel çevikliğin aracılık rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *11*(27), 58-77.

- Saint-Onge, H. (1996). Tacit knowledge the key to the strategic alignment of intellectual capital. *Planning Review*, 24(2), 10-16.
- Sanchez, M. P. & Elena, S. (2006). Intellectual capital in universities: Improving transparency and internal management. *Journal of Intellectual Capital*, 7(4), 529-548. doi:10.1108/14691930610709158
- Sanchez, M. P., Elena, S., & Castrillo, R. (2009). Intellectual capital dynamics in universities: a reporting model. *Journal of Intellectual Capital*, 10(2), 307-324.
- Sanchez-Canizares, S. M., Munoz, M. A. A., & Lopez-Guzman, T. (2007). Organizational culture and intellectual capital: A new model. *Journal of Intellectual Capital*, 8(3), 409-430.
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1998). Research findings from the Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS) database: Implications for educational evaluation and research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12(3), 247-256.
- Sarıçan, E. (2018). *Okullarda entelektüel sermaye, inovasyon ve etkililik ilişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Sawhney, M., & Parikh, D. (2001). Where value lives in a networked world. *Harvard Business Review*, 79(1), 79-90.
- Sayın, S. D., & Arslan, H. (2017). Determining the criteria identifying teacher performance through multiple indicators. *European Scientific Journal*, 13(16), 19-31.
- Schacter, J. (2001). *Teacher performance-based accountability: Why, what and how*. Santa Monica: Milken Family Foundation.
- Schumpeter, J.A. (1934). *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Sclafani, S., & Tucker, M. S. (2006). *Teacher and principal compensation: An international review*. Washington: Center for American Progress.
- Secundo, G., Lombardi, R., & Dumay, J. (2018), Intellectual capital in education, *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 2-9. doi:10.1108/JIC-10-2017-0140

- Seixas, P. (1993). The community of inquiry as a basis for knowledge and learning: The case of history. *American Educational Research Journal*, 30(2), 305-324.
- Senge, P. M. (1993). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon düşüncüsü ve uygulaması*. (A. İldeniz ve A. Doğukan, Çev.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Serenko, A., & Bontis, N. (2004). Meta-review of knowledge management and intellectual capital literature: Citation impact and research productivity rankings. *Knowledge and Process Management*, 11(3), 185-198.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 1(1), 37-46. doi:10.1080/1360312980010104
- Sevimli-Görgün, G. ve Kalay, F. (2018). Entelektüel sermaye: Teorik bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(6), 94-103.
- Sezgin, E. (2018). *Ortaöğretim kurumlarında öğretmen algılarına göre entelektüel sermaye ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sharabati, A. A. A., Jawad, S. N., & Bontis, N. (2010). Intellectual capital and business performance in the pharmaceutical sector of Jordan. *Management decision*, 48(1), 105-131.
- Shehzad, U., Fareed, Z., Zulfiqar, B., Shahzad, F., & Latif, H. S. (2014). The impact of intellectual capital on the performance of universities. *European Journal of Contemporary Education*, 10(4), 273-280.
- Singh, B., & Rao, M. K. (2016). Examining the effects of intellectual capital on dynamic capabilities in emerging economy context: Knowledge management processes as a mediator. *Emerging Economy Studies*, 2(1), 110-128.
- Singh, S., Darwish, T. K., & Potocnik, K. (2016). Measuring organizational performance: A case for subjective measures. *British Journal of Management*, 27(1), 214-224.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.

- Snell, S. A., & Dean, J. W. (1992). Integrated manufacturing and human resource management: A human capital perspective. *Academy of Management Journal*, 35(3), 467-504.
- Sönmez, E. ve Receptoğlu, E. (2018). İlk ve ortaokullardaki öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile performansları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 421-432.
- Spindler, J., & Biott, C. (2000). Target setting in the induction of newly qualified teachers: Emerging collegueship in a context of performance management. *Educational Research*, 42(3), 275-285.
- Stanley, E. (1971). *Performance-based teacher education: What is the state of the art*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Steinberg, M. P., & Garrett, R. (2016). Classroom composition and measured teacher performance: What do teacher observation scores really measure?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 38(2), 293-317.
- Stewart, T. A. (1991). Brainpower, *Fortune*, 123(11), 44.
- Stewart, T. A. (1997). *Entelektüel sermaye*. (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Mess Yayıncılık.
- Stiggins, R. J., & Bridgeford, N. J. (1985). Performance assessment for teacher development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(1), 85-97.
- Stroh, L. K., Northcraft, G. B., Neale, M. A., & Greenberg, J. (2002). *Organizational behavior: A management challenge*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stufflebeam, D. (2003). *Personnel evaluation. International handbook of educational evaluation*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Subramaniam, M., & Youndt, M. A. (2005). The influence of intellectual capital on the types of innovative capabilities. *Academy of Management Journal*, 48(3), 450-463.
- Suddaby, R., & Greenwood, R. (2001). Colonizing knowledge: Commodification as a dynamic of jurisdictional expansion in professional service firms. *Human Relations*, 54(7), 933-953.

- Sullivan, P. H. (1998). *Profiting from intellectual capital: Extracting value from innovation*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Sultanova, G., Svyatov, S., & Ussenbayev, N. (2018). Transmitting competencies at universities in Kazakhstan: Intellectual capital of teachers. *Journal of Intellectual Capital*, 19(1), 112-134. doi:10.1108/JIC-04-2017-0058
- Sumedrea, S. (2013). Intellectual capital and firm performance: A dynamic relationship in crisis time. *Procedia Economics and Finance*, 6, 137-144.
- Survilaite, S., Tamosiuniene, R., & Shatreovich, V. (2015). Intellectual capital approach to modern management through the perspective of a company's value added. *Business: Theory and Practice*, 16(1), 31-44.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 74-79.
- Sveiby, K. E. (1997). *The new organizational wealth: Managing & measuring knowledge-based assets*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.
- Sveiby, K. E. (1998). Measuring intangibles and intellectual capital - An emerging first standard. *Communications and Network*, 9(1), 1-11.
- Sveiby, K. E. (2010). Methods for measuring intangible assets. Retrieved from <https://www.sveiby.com/files/pdf/intangiblemethods.pdf>
- Swart, J. (2006). Intellectual capital: Disentangling an enigmatic concept. *Journal of Intellectual Capital*, 7(2), 136-159.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239-259.
- Şahin, C. (2011). *Sosyal ve entelektüel sermayenin ilköğretim ile ortaöğretim okullarında kullanılma düzeylerinin okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Şahin, C., Akan, D. ve Başar, D. A. M. (2014). Okullardaki sosyal ve entelektüel sermaye ilişkilerinin ve düzeyinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 300-320.

- Şahin, Ş., Ökmen, B. ve Kılıç, A. (2019). Öğretmen performans değerlendirmesine ilişkin sendika söylemleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(4), 1602-1619.
- Şamiloğlu, F. (2002). *Entelektüel sermaye*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenel, M. S. (2019). *Örgütsel vatandaşlık davranışının entelektüel sermayeye etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Şenel, T. ve Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şerbetçi, D. (2003). 21. yy işletmelerinin gerçek zenginlik kaynağı: İnsan sermayesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 1-18.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2011). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taleghani, M., Shirsavar, H. A., & Gashti, G. B. (2011). Determine of the relationship between dimensions of intellectual capital and productivity of education organization of Guilan Province. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(8), 1456-1460.
- Tan, H. P., Plowman, D., & Hancock, P. (2007). Intellectual capital and financial returns of companies. *Journal of Intellectual Capital*, 8(1), 76-95.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TDA. (2007). *Professional standarts for teachers core*. Training and Development Agency for Schools. Retrieved from: https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf
- TEDMEM. (2018). *Öğretmen performans değerlendirme ve aday öğretmenlik iş ve işlemleri yönetmelik taslağı üzerine değerlendirmeler*. <https://tedmem.org/download/ogretmen-performans-degerlendirme-aday->

[ogretmenlik-is-islemleri-yonetmelik-taslagi-uzerine-degerlendirmeler?wpdmdl=2641&refresh=620b3c1f50b001644903455](https://www.researchgate.net/publication/326418644/figure/fig/1/figure-pdf?dml=2641&refresh=620b3c1f50b001644903455)

adresinden edinilmiştir.

- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
- Topuz, M. ve Yılmaz, K. (2019). Okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-113.
- Tsai, W. (2001). Knowledge transfer in intraorganizational networks: Effects of network position and absorptive capacity on business unit innovation and performance. *Academy of Management Journal*, 44(5), 996-1004.
- Tseng, C. Y., & Goo, Y. J. (2005). Intellectual capital and corporate value in an emerging economy: Empirical study of Taiwanese manufacturers. *R&D Management*, 35(2), 187-201.
- Türkkan, E. (2001). *Rekabet teorisi ve endüstri iktisadı*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Ulrich, D. (1998). Intellectual capital=competence x commitment. *MIT Sloan Management Review*, 39(2), 15-30.
- Uyargil, C. (2007). *İşletmelerde performans yönetimi sistemi: Performansın planlanması değerlendirilmesi ve geliştirilmesi*. İstanbul: Arıkan Basım Dağıtım
- Uyaroğlu, M. M. (2019). *Entelektüel sermaye ve yetenek yönetiminin işletme performansına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Üstünkal, F. T. (2013). *Eğitim örgütlerinde performans değerlendirmenin öğretmenler üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Van Buren, M. E. (2002). *Making knowledge count*. Boston: Springer.
- Van Horn, R. (2001). Intellectual capital. *Phi Delta Kappan*, 82(9), 721-723.

- Verma, T., & Dhar, S. (2016). The impact of intellectual capital on organizational effectiveness: A comparative study of public and private sectors in India. *IUP Journal of Knowledge Management*, 14(3), 7-27.
- Veziroğlu-Çelik, M. (2014). *Okul öncesi eğitimde örgütsel iklimin öğretmen performansına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Vural, İ. Y. (2005). Bilgi yönetimi, entelektüel sermaye ve yenilikçilik. C. C. Aktan ve İ. Y. Vural (Ed.), *Bilgi çağı, bilgi yönetimi ve bilgi sistemleri içinde* (s. 229-248). İstanbul: Çizgi Yayınevi.
- Wang, H. C., He, J., & Mahoney, J. T. (2009). Firm-specific knowledge resources and competitive advantage: The roles of economic and relationship-based employee governance mechanisms. *Strategic Management Journal*, 30(12), 1265-1285.
- Wang, W. Y., & Chang, C. (2005). Intellectual capital and performance in causal models: Evidence from the information technology industry in Taiwan. *Journal of Intellectual Capital*, 6(2), 222-236. doi:10.1108/14691930510592816
- Warden, C. (2003). Managing and reporting intellectual capital: New strategic challenges for HEROs. *IP Helpdesk Bulletin*, 8(2), 298-319.
- Weightman, J. (2004). *Managing people*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.
- Wiig, K. M. (1997). Integrating intellectual capital and knowledge management. *Long Range Planning*, 30(3), 399-405.
- Williams, R. S. (1998). *Performance management. Perspectives on employee performance*. North York Shire: International Thomson Business Press.
- Wilson, S. M., & Wineburg, S. S. (1993). Wrinkles in time and place: Using performance assessments to understand the knowledge of history teachers. *American Educational Research Journal*, 30(4), 729-769.
- Woessmann, L. (2011). Cross-country evidence on teacher performance pay. *Economics of Education Review*, 30(3), 404-418.

- Wu, A. (2005). The integration between balanced scorecard and intellectual capital. *Journal of Intellectual Capital*, 6(2), 267-284.
- Yang, C. C., & Lin, C. Y. Y. (2009). Does intellectual capital mediate the relationship between HRM and organizational performance? Perspective of a healthcare industry in Taiwan. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(9), 1965-1984.
- Yazıcıoğlu, İ. (2010). Örgütlerde iş tatmini ve işgören performansı ilişkisi: türkiye ve kazakistan karşılaştırması. *Bilig*, 55, 243-264.
- Yereli, A. N. ve Gerşil, G. (2005). Entellektüel sermayeyi ölçme ve raporlama yöntemleri. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 17-29.
- Yıldız, B. ve Tenekecioğlu, B. (2004, Kasım). Entelektüel sermayenin işletmelerin piyasa değeri üzerindeki etkisi ve İmkb-100 işletmelerinde görgül bir araştırma. *3.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi*, Eskişehir.
- Yıldız, D. ve Genç, K. Y. (2019) Endüstri 4.0'ın entelektüel sermayedeki rolü: Ülkeler arası karşılaştırılması. *Asya Studies*, 4(10), 39-47.
- Yıldız, S. (2011). Entelektüel sermayenin işletme performansına etkisi: Bankacılık sektöründe bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 11-28.
- Yılmaz, B., Şahin, İ. E. ve Güler, E. (2005). Bilgi çağında entelektüel sermaye anlayışının muhasebe bilgi sistemi açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 8(1-2), 91-100.
- Yonghong, C., & Chongde, L. (2006). Theory and practice on teacher performance evaluation. *Frontiers of Education in China*, 1(1), 29-39.
- Youndt, M. A. & Snell, S. A. (2004). Human resource configurations, intellectual capital, and organizational performance. *Journal of Managerial Issues*, 15(3), 337-360.
- Youndt, M. A. (1998). *Human Resource Management Systems, Intellectual Capital, and Organizational Performance* (Unpublished doctoral thesis). Pennsylvania State University, Pennsylvania.

- Yörük, N., & Erdem, N. S. (2008). Entelektüel sermaye ve unsurlarının, IMKB'de işlem gören otomotiv sektörü firmalarının finansal performansı üzerine etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 22(2), 397-413.
- Yurdabakan, İ. ve Çüm, S. (2017). Davranış bilimlerinde ölçek geliştirme (Açıklayıcı faktör analizine dayalı). *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 11(2), 108-126.
- Zeghal, D. & Maaloul, A. (2010). Analysing value added as an indicator of intellectual capital and its consequences on company performance. *Journal of Intellectual Capital*, 11(1), 39-60.
- Zerenler, M., Hasiloglu, S. B., & Sezgin, M. (2008). Intellectual capital and innovation performance: Empirical evidence in the Turkish automotive supplier. *Journal of Technology Management & Innovation*, 3(4), 31-40.
- Zhou, A. Z., & Fink, D. (2003). The intellectual capital web: a systematic linking of intellectual capital and knowledge management. *Journal of intellectual capital*, 4(1), 34-48.
- Zor, İ. ve Cengiz, S. (2013). Entelektüel sermaye ile firma değeri arasındaki ilişki: Borsa İstanbul'da bir araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3(1), 37-56.

EK-A Ölçek Kullanımı için Alınan İzin

Ölçek Kullanım İzni [Yüksek Lisans/Tez Hakkında x](#)



Bahadır BATTAL <bhdrbttl@>

7 Ara 2021 16:45



Alıcı: sanem1406

Sanem hocam merhabalar.

İsmim Bahadır BATTAL. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Nihan Demirkasımoğlu danışmanlığında, Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki başlıklı bir yüksek lisans tezi yürütmekteyim.

Çalışmamda izniniz dahilinde öğretmenlerin okullarındaki performanslarına ilişkin görüşlerini ölçmek amacıyla doktora teziniz kapsamında geliştirdiğiniz Öğretmen Performansı Değerlendirme Ölçeği'ni kullanmak istiyorum.

Ölçeği kullanmak için izin verirsiniz seviniyim.

İyi günler dilerim.

--

Bahadır Battal



sanem dilbaz <sanem1406@>

7 Ara 2021 17:29



Alıcı: ben

Bahadır hocam merhabalar,

Ölçeğin çalışmanıza destek olabilmesine sevindim.

Gerekli atıfları yaptığımız sürece ölçeği kullanmanızdan mutluluk duyarım.

Süreç içinde yardımcı olabileceğim bir şey olursa sorularınızı bana her zaman iletebilirsiniz.

İyi çalışmalar dilerim

EK-B Veri Toplama Araçları

Sayın Katılımcı,

Bu veri toplama araçları "Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki" isimli yüksek lisans tezi için gerekli olan verileri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Birinci bölümde demografik bilgilerinize yönelik sorular yer alırken; ikinci bölümde okulunuzdaki entelektüel sermaye birikimini belirlemeye yönelik hazırlanmış sorular yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise öğretmen performansını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Sizden beklenen her ifadeyi dikkatle okuyarak, katılma durumunuzu en iyi yansıtan seçeneği işaretlemenizdir. Araştırmanın objektifliği açısından lütfen ankete isminizi yazmayınız ve bütün soruları yanıtladığınızdan emin olunuz.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde sunduğunuz destek için teşekkür ederim.

Bahadır BATTAL
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi
İletişim: bahadurbattal

I.BÖLÜM: DEMOGRAFİK BİLGİLER

1. Görev yaptığınız okul türü:	<input type="checkbox"/> Kamu	<input type="checkbox"/> Özel	
2. Çalıştığınız lise türü:	(Lütfen hangi lise türü olduğunu belirtiniz		
3. Çalıştığınız okuldaki öğretmen sayısı:	<input type="checkbox"/> 28 veya daha az	<input type="checkbox"/> 29-39 arasında	<input type="checkbox"/> 40 veya daha fazla
4. Eğitim düzeyiniz:	<input type="checkbox"/> Lisans	<input type="checkbox"/> Lisansüstü	
5. Branşınız:	.....	
7. Mesleki kıdeminiz (Yıl olarak):	.....	
8. Mevcut okulunuzdaki çalışma süreniz (Yıl olarak):	.....	
6. Girdiğiniz dersler haricinde bir hafta boyunca okulda geçirdiğiniz zaman (Saat olarak):	.....	

**II. BÖLÜM: OKULLARDA ENTELEKTÜEL SERMAYE BİRİKİMİ ÖLÇEĞİ**

	Lütfen aşağıda yer alan ifadelere katılım düzeyinizi belirtmek için 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz. Not: Aşağıdaki soruların bir kısmında yer alan "bu okulda çalışanlar" ifadesi ile okulunuzdaki yönetici ve öğretmenler dâhil tüm okul çalışanlarını ifade etmektedir.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Bu okulda çalışanlar kendi alanlarına ilişkin yeni bilgiler edinme konusunda isteklidirler.	1	2	3	4	5
2.	Bu okulda çalışanlar mesleki yeteneklerini geliştirmek için çaba sarf ederler.	1	2	3	4	5
3.	Bu okulda çalışanlar mesleklerinin gerektirdiği yeterliklere sahiplerdir.	1	2	3	4	5
4.	Bu okulda çalışanlar çeşitli eğitimlere katılma konusunda isteklidirler.	1	2	3	4	5
5.	Bu okulda çalışanlar başvurdukları bilgi kaynaklarının güvenilirliği konusunda hassasiyet gösterirler.	1	2	3	4	5
6.	Bu okulda çalışanlar karşılaşılan sorunlar karşısında özgün yöntemler geliştirirler.	1	2	3	4	5
7.	Bu okulda çalışanlar okulun geliştirilmesine yönelik etkinliklerde bağlılıkla görev yaparlar.	1	2	3	4	5
8.	Bu okulda çalışanlar yaptıkları hatalardan dersler çıkarırlar.	1	2	3	4	5
9.	Bu okulda çalışanlar kendilerine yöneltilen eleştirileri gelişimleri için bir fırsat olarak görürler.	1	2	3	4	5
10.	Bu okulda çalışanlar okulun çıkarlarını kişisel çıkarlarının üzerinde tutarlar.	1	2	3	4	5
11.	Bu okulda çalışanlar okulun geleceğine yönelik fikirler geliştirirler.	1	2	3	4	5
12.	Bu okulun yöneticileri okuldaki öğretmenler üzerinde olumlu bir etkileme gücüne sahiplerdir.	1	2	3	4	5
13.	Bu okulda çalışanların yeni eğitimlere katılması (seminer, kurs, lisansüstü eğitim vb.) okul yönetimi tarafından teşvik edilir.	1	2	3	4	5
14.	Bu okulda çalışanların fikirleri önemsenir.	1	2	3	4	5
15.	Bu okulda okul yönetimi yeniliklere açıktır.	1	2	3	4	5
16.	Bu okulda çalışanlar değişse bile bilgiye ve yeniliklere önem veren sürdürülebilir bir okul kültürü hâkimdir.	1	2	3	4	5
17.	Bu okulda çalışanların eksiklerinden ziyade güçlü yönlerine odaklanan bir okul kültürü hâkimdir.	1	2	3	4	5
18.	Bu okulda çalışanları okulun amaçları doğrultusunda cesaretlendiren bir iklim hâkimdir.	1	2	3	4	5
19.	Bu okulda öğrencilerin okuldan beklentileri önemsenir.	1	2	3	4	5
20.	Bu okulda velilerin okuldan beklentileri önemsenir.	1	2	3	4	5



	<i>Okullarda Entelektüel Sermaye Birikimi Ölçeği (devam)</i>	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
21.	Bu okuldaki öğrencilerde, kendilerinin çok yönlü gelişimi için okulun çaba gösterdiği düşüncesi hâkimdir.	1	2	3	4	5
22.	Bu okuldaki velilerde, çocuklarının çok yönlü gelişimi için okulun çaba gösterdiği düşüncesi hâkimdir.	1	2	3	4	5
23.	Bu okuldaki öğrenciler kendi gelişimleri için okulda yapılan çalışmalarda aktif bir rol oynarlar.	1	2	3	4	5
24.	Bu okulda okul-aile birliği karşılaşılan problemlerin çözümünde aktif bir rol üstlenir.	1	2	3	4	5
25.	Bu okulda velilerin ihtiyaç duydukları konularda etkinlikler, seminerler ve eğitimler düzenlenir.	1	2	3	4	5
26.	Bu okulda mezunların fikir ve deneyimlerinden yararlanır.	1	2	3	4	5
27.	Bu okulda, okul dışından gelen bir eleştiriyle karşılaşıldığı zaman bu eleştiri okulun gelişimi için bir fırsat olarak değerlendirilir.	1	2	3	4	5
28.	Bu okulda bir üst eğitim kurumu ile stratejik ilişkiler kurulur.	1	2	3	4	5
29.	Bu okulda yürütülen faaliyetlerin sonuçları okulun tüm paydaşları ile paylaşılır.	1	2	3	4	5
30.	Bu okulda eğitimin paydaşları ile kurulan ilişkiler belirli bir plan dâhilinde yürütülür.	1	2	3	4	5

ÖLÇEKLER ARKA SAYFADAN DEVAM ETMEKTEDİR

III. BÖLÜM: ÖĞRETMEN PERFORMANSI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ



	Lütfen aşağıda yer alan ifadelere katılım düzeyinizi belirtmek için 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz. Not: Aşağıdaki soruların bir kısmında yer alan "bu okulda çalışanlar" ifadesi ile okulunuzdaki yönetici ve öğretmenler dâhil tüm okul çalışanlarını ifade etmektedir.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Farklı seviyelerdeki sınıflara ve öğrencilere gereken önemi gösterir, öğrencilerin öğrenme potansiyellerini değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤
2.	Öğrenmeye ve yeniliklere açık biriyim, eğitim ve alanumdaki yenilikleri takip edip uygulamaya koyarım.	①	②	③	④	⑤
3.	Toplumsal değerleri öğrencilere yansıtır, öğrencilerime rol model olurum.	①	②	③	④	⑤
4.	Gerekli evrak ve dokümantasyon olarak derslerime hazırlıklıyım.	①	②	③	④	⑤
5.	Branşımda bilgiliyim, bilgilerimi öğrencilere aktarabilirim.	①	②	③	④	⑤
6.	Öğrenciler ile etkili bir iletişim kurabilir, samimi ilişkiler içinde öğrenci ve velilerle empati kurabilirim.	①	②	③	④	⑤
7.	Oyunu ve eğlenceyi derslerimde kullanır, sıkıcı bir şekilde ders anlatmam, farklı etkinlikler ile dersi zenginleştiririm.	①	②	③	④	⑤
8.	Fedakâr ve özveriliyimdir, çocukların gelişimi ile ilgili radikal kararlar alırım.	①	②	③	④	⑤
9.	Öğrencileri sever ve mesleğimi severek yaparım.	①	②	③	④	⑤
10.	Öğrencilerimi tanır, öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olarak dersimi zenginleştiririm, yaratıcıyım.	①	②	③	④	⑤
11.	Çoklu zekâ kuramına göre öğrencilerin farklılıklarını değerlendiririm.	①	②	③	④	⑤
12.	Sınıf içinde özgür bir öğrenme ortamı yaratırım, özgürce düşünüp, kendini ifade edebilen öğrenciler yetiştiririm.	①	②	③	④	⑤
13.	İşbirliğine açık ve paylaşımcı biriyim.	①	②	③	④	⑤
14.	Beden dilini etkin bir şekilde kullanarak öğrencilerin dikkatini çekebilirim.	①	②	③	④	⑤
15.	Problem çözmede etkin bir rol oynarım.	①	②	③	④	⑤
16.	Öğrenciler ile olan ilişkilerimde sınırlarımı belirlerim, her öğrenciye samimiyet mesafem ayındır, ders sırasında öğrencilere eşit derecede söz hakkı veririm.	①	②	③	④	⑤
17.	Sınıf yönetimi ve öğrenci ile olan tüm etkileşimlerimde disiplinliyimdir.	①	②	③	④	⑤
18.	İyi bir dinleyiciyim, tüm öğrencileri dinleyip fikirlerine önem veririm.	①	②	③	④	⑤

	Lütfen aşağıda yer alan ifadelere katılım düzeyinizi belirtmek için 1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtiniz. Not: Aşağıdaki soruların bir kısmında yer alan "bu okulda çalışanlar" ifadesi ile okulunuzdaki yönetici ve öğretmenler dâhil tüm okul çalışanlarını ifade etmektedir.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
19.	Değerlendirme ve tekrarlar yaparak, öğrencilerin eksiklerini fark ederim.	①	②	③	④	⑤
20.	Öğrencilerim ile birlikte karar alıp, uygulamaya koyarım.	①	②	③	④	⑤
21.	Öğrenciler ile birlikte ders dışı aktiviteler düzenleyerek ders saatleri dışında da onlarla vakit geçiririm.	①	②	③	④	⑤
22.	Davranışlarımda tutarlı ve dürüst biriyim.	①	②	③	④	⑤
23.	Okulu geliştirme çalışmalarında, öğrenciler ile birlikte, diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleri ile iş birliği yaparım.	①	②	③	④	⑤
24.	Okuldaki sosyal, kültürel ve meslekî çalışmalara etkin biçimde katılır ve gerektiğinde liderlik yaparım.	①	②	③	④	⑤
25.	Ailelere, öğrencilerin öğrenim sürecinde yaşadıkları sorunların çözümünde rehberlik yaparım.	①	②	③	④	⑤

YANITLADIĞINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM.



EK-C: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Tarih: 14/01/2022
Sayı: B-35853172-300-00001977475
00001977475



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı : E-35853172-300-00001977475
Konu : Bahadır BATTAL Hk. (Etik Komisyon İzni)

14.01.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 14.12.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001917548 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden Bahadır BATTAL'ın, Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU danışmanlığında yürüttüğü "Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimi İle Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki " başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Ocak 2022 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 8E4020CD-9E3F-4CFF-91C6-F78D722C81CF

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/bu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ag: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

Mensur

Telefon: .



EK-Ç: Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzni

Tarih: 16/03/2022
Sayı: E-044-0000209325



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-45819882
Konu : Araştırma İzni (Bahadır BATTAL)

16.03.2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 25.02.2022 tarih ve 00002059746 sayılı yazınız.

Hacettepe Üniversitesi Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi Bahadır BATTAL'ın "Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışmasını ilimiz ilçelerine bağlı liselerde uygulama talebi 15.03.2022 tarih ve 45751151 sayılı müdürlük onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Volkan VURAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

1- Müdürlük Onayı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : şehitlik mahallesi mehmet akif ersoy bulvarı eski eğitim fakültesi Bina No: 1 Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: BENOÖL GÜLTEKİN
Telefon No : 0 (412) 322 22 35 Uzman : İyçi
E-Posta: arge21@meb.gov.tr İnternet Adresi: Faks: _____
Kep Adresi : meb@ho1.kep.tr

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden d768-1f9d-3ed7-b5ca-d412 kodu ile teyit edilebilir.

EK-D: Etik Beyanı

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

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

beyan ederim.

23/06/2022

Bahadır BATTAL

EK-E: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

23/06/2022

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Ortaöğretim Kurumlarında Entelektüel Sermaye Birikimi ile Öğretmen Performansı Arasındaki İlişki

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
23/06/2022	227	390998	07/06/2022	%8	1861708398

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Bahadır BATTAL
Öğrenci No.: N20133083
Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri
Programı: Eğitim Yönetimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

İmza

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.
Doç. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

EK-F: Thesis/Dissertation Originality Report

23/06/2022

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Educational Administration

Thesis Title: The Relationship Between Intellectual Capital Accumulation and Teacher Performance in High Schools

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
23/06/2022	227	390998	07/06/2022	%8	1861708398

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Bahadır BATTAL

Student No.: N20133083

Department: Educational Sciences

Program: Educational Administration

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
Assoc. Prof. Dr. Nihan DEMİRKASIMOĞLU

EK-G: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- o Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

23 /06 /2022

Bahadır BATTAL

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü Üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü Üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.