

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

**OKUL İKLİMİ VE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK KAVRAMLARI ARASINDAKİ
İLİŞKİDE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN ARACILIK ROLÜ**

Yüksek Lisans Tezi

Neslihan ÇAKALCI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

**Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon (FÜBAP) Birimi
tarafından 1136 nolu proje ile desteklenmiştir.**

Elazığ, 2019

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Neslihan ÇAKALCI'nın Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğu “Okul İklimi ve Bireysel Yenilikçilik Arasındaki İlişkide Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü” başlıklı tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun..... tarih ve sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri: (unvan sırasına göre)

İmza

1: Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN



2: Doç. Dr. Ramazan YİRCİ



3: Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR (Danışman)



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Prof. Dr. Ayşegül GÖKHAN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR danışmanlığında hazırlamış olduğum “Okul İklimi Ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Arasındaki İlişkide Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü” adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



Neslihan ÇAKALCI

ÖNSÖZ

Eğitimin kalitesinin artırılmasında önemli bir yere sahip olan öğretmenlerden gelecek nesilleri en iyi şekilde yetiştirmeleri amaçlanmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlere son yıllarda yüklenen sorumlulukların arttığı gözlemlenmektedir. Öğretmenin yüklenen bu sorumlulukları en iyi şekilde yerine getirebilmesi ve kendisinden beklenenleri gerçekleştirebilmesi için, kendini rahatça ifade edebileceği ve geliştirebileceği bir okul ortamına ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütülmesi sürecinde gerekli özerkliğin sağlanmasına ihtiyaç vardır. Buna göre öğretmenlerin sahip oldukları özerkliğin ve bu özerkliği etkileyen unsurların tespit edilmesi oldukça önemli bir husustur. Eğitimin kalitesini arttırmada ve öğretmeni mesleki tutumunu etkileyecek önemli bir kavram olan öğretmen özerkliği üzerine ülkemizde çok az araştırma bulunmaktadır. Ayrıca ülkemizde şimdiye kadar yapılan eğitim düzenleme faaliyetlerinde, öğretmen özerkliği kavramına çok az yer verilmiştir. Tüm bunların yanı sıra; eğitimin temel taşı olan öğretmenler, yeniliklerin yaratılması, benimsenmesi ve uygulaması konularında da önemli rol oynadığı bir gerçektir. Okullarda olumlu yönde bir değişim yapmak adına yapılan yenilik için öğretmenin gelişimi oldukça önemlidir. Öğretmenler, yeniliklere açık ve yeniliklerin uygulanmasına öncülük eden bireyler olarak topluma ve öğrencilerine örnek olmalı, kendilerini devamlı olarak güncellemeleri adına yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Eğitim açısından ayrı bir öneme sahip olan bireysel yenilikçilik kavramıyla ilgili ülkemizde yapılan çalışmalar, diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça azdır. Ülkemizde mevcut çalışmaların birçoğu ise işletme alanında gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir. Bu çalışmada da okul iklimi ile bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkide öğretmen özerkliği kavramının aracılık etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yaptığım araştırmanın her aşamasında bana destek olan, bana güvenen, değerli fikirleriyle beni yönlendiren ve katkılarda bulunan çok değerli danışmanım ve sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR' e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans sürecimde bana desteğini esirgemeyen ve güler yüzleriyle bu süreçte karşılaştığım sıkıntılarda görüş ve önerileriyle bana ışık olan çok değerli hocalarım Prof. Dr. Mukadder BOYDAN ÖZAN ve Doç. Dr. Muhammed TURHAN' a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmanın Abstract bölümünü yazmamda yardımcı olan ve diğer çevirilerde yardımını benden esirgemeyen Prof. Dr. Hikmet

KEMALOĞLU' na ve yine bu süreçte benden manevi desteğini esirgemeyen sevgili hocam Dr. Öğr. Üyesi Ünal İÇ' e teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her aşamasında bana destek olan ve tecrübeleriyle beni yalnız bırakmayan canım annem Şengül ÖZTÜRK ve canım babam Faik ÖZTÜRK' e, ablalarım Beyhan KEMALOĞLU ve Aslı BOZYİL' e teşekkür bir borç bilerek minnettarlığımı arz ederim.

Ayrıca bu süreci kolaylaştırmak adına tüm çabayı gösteren ve desteğini her daim esirgemeyen canım eşim Ekrem ÇAKALCI' ya, bu süreçte yeteri kadar zaman ayıramadığım meleklerim İkra ÇAKALCI ve Maysa ÇAKALCI' ya sevgilerimi ve şükranlarımı sunarım.

Neslihan ÇAKALCI

Elazığ, 2019

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

OKUL İKLİMİ VE BİREYSEL YENİLİKÇİLİK KAVRAMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİDE ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİNİN ARACILIK ROLÜ

Neslihan ÇAKALCI

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Elazığ, 2019, Sayfa XVI+114

Bu araştırmada okul iklimi ile bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliği kavramının aracılık rolünü incelemek amaçlanmıştır. Araştırma okul iklimi, bireysel yenilikçilik ve öğretmen özerkliği kavramları arasındaki ilişkiyi inceleyen ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı nicel bir çalışmadır. İlişkisel tarama modelinde; evren hakkında bir kanıya varmak adına evrenden alınan örneklem ile iki ya da daha fazla değişken arasında değişimin varlığı ele alınmaktadır. Araştırmanın evreni; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır İli Merkez ilçe’de bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örneklemi ise seçkisiz örnekleme yöntemiyle 239 kadın ve 378 erkek olmak üzere toplamda 667 ilkokul öğretmeni belirlenmiştir. Araştırmada verilerin toplanılması amacıyla üç ölçek kullanılmıştır. Bunlar; ilk olarak Memduhoğlu ve Şeker’ in (2010) “*Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği*”, Çolak ve Altınkurt(2017) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Özerkliği Ölçeği*” ve Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan “*Bireysel Yenilikçilik Ölçeği*”dir. Yapılan araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin yapılacak analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Ardından kullanılan ölçeklerden toplanan verilerin normal dağılım gösterip gösterilmediği test edilmiştir. Daha sonra veriler üzerinden korelasyon analizi, regresyon analizleri ve okul ikliminin öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile doğrudan ve öğretmen özerkliği

aracılığı ile dolaylı ve toplam etkisini ölçmek amacıyla aracılık analizi (mediation analysis) yapılmıştır. Okul iklimi ve öğretmen özerkliği değişkeninin aracı etkisi F. Hayes (2013) tarafından geliştirilen SPSS uyumlu PROCESS makrosu kullanılarak test edilmiştir. Son olarak da aracı etkisinin etki miktarını ve anlamlılığını ölçmek adına Sobel testi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; okul iklimi ve bireysel yenilikçilik değişkenleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Okul iklimi ve öğretmen özerkliği arasında da olumlu yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen özerkliği ve bireysel yenilikçilik değişkenleri arasında pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Regresyon analizlerine bakıldığında; okul ikliminin öğretmen özerkliği varyansının %16'sını yordadığı, öğretmen özerkliğinin bireysel yenilikçilik varyansının %12'sini yordadığı ve okul ikliminin bireysel yenilikçilik varyansının %10'unu yordadığı sonucuna varılmıştır. Son olarak aracı etkisinin incelenmesinde; okul iklimi ve bireysel yenilikçilik değişkenleri arasındaki ilişkide öğretmen özerkliği kavramının kısmi aracı rolü olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Tüm bunlara ek olarak, araştırma sürecinde elde edilen bulgular ilgili literatürle desteklenerek tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul İklim, Yenilikçilik, Bireysel Yenilikçilik, Öğretmen Özerkliği

ABSTRACT

Master Thesis

Neslihan ÇAKALCI

THE INTERMEDIATE ROLE OF TEACHER AUTHORITY IN THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL CLIMATE AND INDIVIDUAL INNOVATION CONCEPTS

Firat University

Institute of Educational Science

Division of Educational Administration

Elazığ, 2019, Sayfa:XVI+114

In this study, it is aimed to examine the mediating role of teacher autonomy in the relationship between school climate and individual innovation concepts. The research is a quantitative study using a relational screening model that examines the relationship between school climate, individual innovation and teacher autonomy. In relational screening model; for reaching a conclusion about the universe, the sample taken from the universe and the existence of change between two or more variables are considered. The universe of the research consists of the primary school teachers in the central district of the Diyarbakır during the 2018-2019 academic year. A total of 667 primary school teachers, 239 female and 378 male, were determined by random sampling method. In order to collect data, three scales were used. These; firstly Memduhoğlu and Şeker (2010) Organizational Climate Scale in Schools Joseph, Teacher Autonomy Scale “developed by Çolak and Altinkurt (2017) and as Mem Turkish by Kılıçer and Odabaşı (2010) developed by Hurt, Joseph and Cook (1977) is “Individual Innovation Scale”. SSPS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) package program was used in the analysis of the data. Firstly, necessary investigations have been carried out to determine the suitability of the data for analysis. The data collected from the scales used were then tested for normal distribution. Then, correlation analysis, regression analysis and mediation analysis were conducted to

measure the indirect and total effect of the school climate on teachers' individual innovation levels and directly and through teacher autonomy. The mediator effect of school climate and teacher autonomy variable was tested using SPSS compliant PROCESS macro developed by F. Hayes (2013). Finally, the Sobel test was used to measure the effect amount and significance of the tool effect. According to the results of the study; There is a positive and modest relationship between school climate and individual innovation. A positive, moderate and significant relationship was found between school climate and teacher autonomy. Also, there is a positive, moderate and significant relationship between teacher autonomy and individual innovation. Regression analysis; it was concluded that the school climate predicted 16% of the variance of teachers' autonomy, and that the autonomy of teachers predicted 12% of the individual innovation variance and predicted 10% of the individual innovation variance of school climate. Eventually, in the study of the mediating effect; it was found that the concept of teacher autonomy has a partial mediator role in the relationship between school climate and individual innovation. In addition, the findings of the research process were discussed with the relevant literature.

Key Words: School Climate, Innovation, Individual Innovation, Teacher Autonomy

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	V
ABSTRACT.....	VII
İÇİNDEKİLER.....	IX
TABLolar LİSTESİ	XIII
ŞEKİLLER LİSTESİ	XIV
EKLER LİSTESİ.....	XV
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XVI

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Problemi.....	5
1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri	5
1.3.Araştırmanın Amacı.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlılar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	9

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURUMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR	10
2.1.Örgüt İklimi	10
2.1.1. Örgüt İkliminin Oluşumu	11
2.1.1.1. Yapısalcı Yaklaşım.....	12
2.1.1.2.Algisal Yaklaşım	12

2.1.1.3.Etkileşimci Yaklaşım.....	12
2.1.1.4. Kültürel Yaklaşım.....	13
2.1.2.Örgüt İkliminin Öğeleri	13
2.1.3. Örgüt İkliminin Boyutları	14
2.1.4. Örgütsel İklim Tipleri	16
2.1.4.1.Açık İklim.....	16
2.1.4.2.Bağımsız İklim.....	18
2.1.4.3.Kontrollü İklim	18
2.1.4.4.Samimi İklim	19
2.1.4.5.Babacan İklim.....	19
2.1.4.6.Kapalı İklim	20
2.1.5. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler	21
2.1.6. Okul İklimi.....	23
2.1.7. Okul İkliminin Unsurları	24
2.1.7.1.Güvenlik	25
2.1.7.2.Eğitim ve Öğretim	25
2.1.7.3.İlişkiler	26
2.1.7.4.Çevre.....	26
2.1.8.Okul İklim Tipleri.....	26
2.1.8.1.Açık İklim.....	27
2.1.8.2.Bağımlı İklim.....	27
2.1.8.3.Serbest İklim.....	27
2.1.8.4.Kapalı İklim	28
2.1.9. Okul İkliminin Boyutları	28
2.1.10.Olumlu Okul İkliminin Önemi ve Etkileri.....	29
2.2.Özerklik	30
2.2.1. Öğretmen Özerkliği Ve Kapsamı	31

2.2.2. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları	33
2.2.3. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri	37
2.2.3.1.Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi	38
2.2.3.2.Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması	39
2.2.3.3.Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları.....	39
2.2.4. Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi	39
2.2.5.Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler	40
2.2.5.1.Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri.....	40
2.2.5.2.Çalışma Ortamının Yapısı	40
2.2.5.3.Eğitim Politikaları.....	41
2.2.6.Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar.....	41
2.2.7. Öğretmen Özerkliğinin Verdiği Yetki Ve Sorumluluklar	43
2.3.Yenilik ve Yenilikçilik	44
2.3.1. Bireysel Yenilikçilik.....	49
2.3.2. Yeniliklerin Yayılma Teorisi	51
2.3.3.Yeniliğin Benimsenme Kategorileri	56
2.3.4.Yenilikçilik Ve Eğitim.....	58
2.3.5.Ulusal Düzeyde Yenilikçilik Çalışmaları	60
2.3.6. Uluslararası Düzeyde Yapılan Yenilikçilik Çalışmaları.....	65

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM.....	67
3.1.Araştırma Modeli.....	67
3.2. Evren ve Örneklem	69
3.3. Veri Toplama Araçları.....	70
3.3.1.Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği	71
3.3.2.Öğretmen Özerkliği Ölçeği.....	71
3.3.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	72

3.4. Verilerin Analizi	72
------------------------------	----

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	74
----------------------------------	-----------

4.1.Okul İklimi, Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Özerkliği Değişkenleri Arasındaki Anlam İlişkisi.....	74
--	----

4.2. Okul İklimi Kavramının Öğretmenlerin Özerkliklerini Yordama Düzeyi	75
---	----

4.3. Öğretmen Özerkliğinin Öğretmenin Bireysel Yenilikçiliğini Yordama Düzeyi	76
---	----

4.4. Okul İklimi Kavramının Öğretmenin Bireysel Yenilikçiliğini Yordama Düzeyi ...	76
--	----

4.5. Araştırma Modelinin Testi.....	77
-------------------------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇLAR ve ÖNERİLER.....	81
-------------------------------------	-----------

KAYNAKÇA.....	85
----------------------	-----------

EKLER	103
--------------------	------------

ÖZGEÇMİŞ	114
-----------------------	------------

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler.....	70
Tablo 2. Okul İklimi Ölçeği (OIÖ), Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) Ölçeklerden Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler	73
Tablo 3. OIÖ, ÖÖÖ ve BYÖ arasındaki korelasyon analizi.....	74
Tablo 4. Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi.....	75
Tablo 5. Bireysel Yenilikçiliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi	76
Tablo 6. Bireysel Yenilikçiliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi	77
Tablo 7. Araştırma modeline ait PROCESS regresyon analizi.....	79
Tablo 8. Sobel Testi Analiz Sonuçları	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 . Örgüt İkliminin Öğeleri (Taymaz, 2007)	14
Şekil 2. Gabriel Tarde'nin öne sürdüğü S-eğrisi (Rogers, 1995).	53
Şekil 3. Yeniliği Benimseme Kategorileri (Rogers, 1995).....	56
Şekil.4. Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik hipotez model	69
Şekil 5. Aracılık Modelini Gösteren Diyagram.....	78



EKLER LİSTESİ

Ek 1. Ölçekler.....	103
Ek 2. Etik Kurul İzin Belgesi	109
Ek 3. İl Milli Eğitim Araştırma İzin Belgesi	111
Ek 4. Orijinallik Raporu	113



KISALTMALAR LİSTESİ

OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
EURYDİCE	: Avrupa Eğitim Bilgi Ağı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
AB	: Avrupa Birliği
TDK	: Türk Dil Kurumu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
BT	: Bilişim Teknolojileri
OİÖ	: Okul İklimi Ölçeği
ÖÖÖ	: Öğretmen Özerkliği Ölçeği
BYÖ	: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümünde; problem durumu, ilgili araştırmalar, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırma soruları ile araştırmayla ilgili sayıtlar, sınırlılıklar ve ilgili tanımlara yer verilmektedir.

1.1.Problem Durumu

Örgüt iklimi, bir örgütün kendi kimliğinin oluşmasında yardımcı olan, örgütü oluşturan bireylerin davranışlarını belirleyen ve örgüttekiler tarafından algılanan, örgüte hakim olan özellikleri kapsamaktadır. Örgütteki bireylerin çalışma yerlerinde doğrudan veya dolaylı olarak oluşturdukları çalışma ortamı olarak da ifade edilmektedir. (Doğan, 2010).Örgüt iklimi, çalışılan ortamın bireylere sağladığı koşulların bütünüdür (Eren & Gündüz Çekmecelioğlu, 2002). Buna bağlı olarak örgüt iklimi, örgütün bireysel ve çevresel özellikleriyle örgüttekilerin davranış ve ilişkileriyle oluşturdukları ortam olarak tanımlanmaktadır. Ortak bir amaç için bir araya gelen bireylerin, bu amaçları gerçekleştirmek adına yaptıkları çalışmalarda ortak bir örgütsel davranış kalıbı oluşturarak örgütün kendine ait kültürünü ortaya koyup, örgüt çalışmalarında uyumlu bir ortam oluşturmalarına örgüt iklimi denilmektedir (Eriş, 2012).

Özdemir' e (2006) göre örgüt iklimi; örgüte belli bir kimlik kazandıran, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütün iç ortamının kararlı, değişimi zor, devamlılığı olan, örgüt çalışmalarının davranışlarını etkileyen ve etkilenen, örgütte çalışanlarında hissedebildikleri algılara dayanan psikolojik bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bir hedef etrafında örgütlenen bireylerin, hedeflere ulaşmak adına sergiledikleri genel davranış kalıplarıyla olumlu bir ortam oluşturması örgüt iklimi olarak ifade edilir. (Yüceler , 2009). Örgütü oluşturan iklim, örgütteki bireyler arasındaki ilişkinin kalitesini, yönetim süreçlerini ve iletişim türlerini kapsamaktadır. Bir örgütü diğerinden farklı kılan bu özellikler örgüte yeni katılan bireyler tarafından da özümseir (Karadağ, 2008). Örgüt iklimi örgütün içerisinde olan olaylara göre şekillenir ve bu sebepten kesin

bir devamlılığa sahip değildir; fakat örgütteki bireylerin güdülenmelerini ve adanmışlık düzeylerini daimi olarak etkilemektedir.

Okul iklimi kavramı, okul örgütü içerisindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili öğelerden oluşur. Bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki bireylerin davranışlarına yön veren en önemli faktör okulun sahip olduğu iklimdir. Okul iklimi, okuldaki öğrenci, öğretmen ve müdürün birbirleriyle olan etkileşimlerine yön veren ve yazılı olmayan inanç, değer ve tutumların bütünüdür (Welsh, 2000). Okulun iklimi bir bakıma okulun kişiliğini oluşturmaktadır. . Okul iklimi kavramı üzerinde yapılan tanımlamaların ortak noktası, iklimin okul işleyişinin bir sonucu olarak ortaya çıkması ve okula bir kimlik kazandırdığı şeklindedir (Çolak & Altınkurt, 2017).

Korkmaz' a (2005) göre okul iklimi, okulun çevresi ve okuldaki bireylerin davranış ve tutumlarının etkileyen, okuldaki davranışların toplu olarak benimsenmesine dayalı olan bir özelliktir. Okul iklimi kavramı, öğretmenlerin iş çevrelerine ait algılarını kapsayan geniş bir tanımlamadır (Taşkıran, 2008). Okulun örgütsel iklimi, örgüt üyelerinin davranışlarına yön veren ve okulları birbirinden ayıran iç özellikleri kapsamaktadır. Okul iklimi kavramı üzerinde yapılan tüm araştırmaların ortak noktası, okul iklimi ile başarının birbiriyle ilişkili olduğu yönündedir. Araştırmacılar okul ikliminin, öğrencilerin başarıları ve okuldaki öğrenme ortamında farklılıklar yarattığı görüşündedirler.

Son yıllarda araştırmacılar okul iklimi kavramını oluşturan unsurlar ve okul ikliminin tam olarak neyi kapsadığı üzerine çalışmaktadırlar. Okul ikliminin unsurları üzerine yapılan araştırmalar çeşitlilik gösterse de araştırmacılar dört temel unsur üzerinde birleşmişlerdir. Bunlar; güvenlik, eğitim ve öğretim, çevre ve ilişkilerdir (Şenel, 2015).

Hoy, Tarter ve Kottkamp' ın (1991) ilköğretim kurumlarındaki örgütsel iklimi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında dört iklim türü belirlenmiştir. Bunlar; açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklim şeklindedir.

Olumlu okul iklimi, okulları daha yenilikçi ve değişime açık bir hale getirmektedir. Çalışanların işe bağlılığı, iş doyumunu ve sadakatlerini arttırmakta, öğretmenler meslektaşlarıyla ve yönetimle aralarında işbirliği, dayanışma, hoşgörü ve saygı ön plandadır.

Eğitimin temel yapıtaşı olan öğretmenlerin mesleki alanda temel yetki ve özgürlüğe sahip olması olarak tanımlanan özerklik kavramı, son yıllarda yapılan çalışmalarda adından sıkça bahsedilmektedir. Öğretmen özerkliği; görev alanlarının genişlemesi, sorumlulukların artması ve mesleki gelişimin devamlılığı durumlarını da kapsamaktadır (Ayrar, Özdemir, Türedi, Yılmaz, & Büyükgöze, 2014). Öğretmene eğitimin düzenlenmesinde özgürlük sağlanması öğrenci merkezli öğretim açısından oldukça önemli bir gerekliliktir. Öğretmen özerkliğinin öğretmene sunduğu bu özgür yetki alanı elbette ki sınırsız bir serbestlik anlamına gelmemektedir. Bu özgürlük alanını öğretmen öğrencilerine ve topluma olan sorumluluklarına uygun olarak kullanmalıdır (Anderson, 1987).

Öğretmen özerkliği; öğretmenin öğretimi bireysel olarak kendisinin yönettiği faaliyetler ve gelişim, aynı zamanda başkalarının kontrolünden bağımsız olmak şeklinde tanımlanmaktadır (McGrath, 2000). Çolak' a (2016) göre öğretmen özerkliği kavramı; öğretmenlerin eğitim sürecini, oklu ve öğrencilerini ilgilendiren kararları mesleki yeterliliklerine bağlı olarak kendinin alabilmesi olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin diğer mesleklere kıyasla, işleriyle ilgili kararlar alınırken sınırlı yetkiye sahiptir. Ancak öğretmenler mesleklerinde uzman olarak görülmesi hedefleniyorsa, mesleki alanda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini ilgilendiren konularda yeterli özerkliğin verilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2011).

Öğretmen özerkliği kavramı yapılan çalışmalarda farklı boyutlar ve sınıflandırmalarla ele alınmıştır. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini iki boyutta ele almıştır; öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği şeklindedir. Smith ve Erdoğan (2008) yaptığı araştırmasında öğretmen özerkliğini altı boyutta ele almıştır. Bunlar; öğretmen tarafından yönetilen profesyonel eylemler, öğretmenin tüm bu profesyonel eylemleri yönetebilme yeterliğine sahip olması, öğretmenlerin profesyonel eylemleri kullanmaktaki bağımsızlığı, öğretmenin yönettiği profesyonel gelişim, öğretmenin profesyonel gelişimi yönetebilecek yeterliğe sahip olması ve öğretmenin profesyonel gelişim sürecini yönetmekte bağımsız olması boyutlarıdır. Öğretmen özerkliği kavramını etkileyen faktörler üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, çalışma ortamının yapısı ve eğitim politikaları şeklindedir.

Bireysel yenilikçilik ise yenilikçiliğin özünde bireyin olduğunu vurgulamaktadır (Tabak, Erkuş, & Meydan, 2010). Bireyin yenilikler karşısında sadece gözlemci olmalarından öte yeniliklerin üretiminde yardımcı oldukları düşünülmekte ve toplumsal yenilenmenin bütünüyle bireylere bağlı olduğu fikrini savunmaktadır (Gardner, 1990). Bireysel yenilikçilik kavramı, bir yeniliğin kabullenilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması şeklinde ifade edilmektedir (Yuan & Woodman, 2010). Bireylerin yenilikçi olma özellikleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Kimi bireyler yenilikçilik için gerekli niteliklere sahipken kimileri ise yenilikçiliği engelleyen niteliklere sahiptir. Her bireyin bir şeye karşı farklı bakış açısının olması onların yenilikleri benimseme düzeylerini etkilemektedir (Surry & Brennan, 1998). Rogers' a (2003) göre; sosyal düzen içerisinde her zaman yerini alan yeni bilgi, yeniliği benimseyenler aracılığıyla uygulanmaktadır.

Günümüzde yaşanan pek çok gelişim ve değişim toplumsal yaşantımızın her alanını etkisi altına almaktadır. Buna bağlı olarak toplumun her alanında gereksinim duyulan insan profili de değişim göstermektedir. Yaşanan yenilik ve değişimlere ayak uyduracak; yeniliklerin oluşumuna katkı sağlayacak bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Kılıç, 2015). Bir yeniliğin oluşmasında, gelişmesinde, yayılmasında ve başarısında kimi zaman yaratıcısı kimi zaman kullanıcısı insan olduğundan; bilginin, eğitimin ve öğrenmenin ayrı bir yeri vardır. Özellikle kamusal alanda yeniliklerin geliştirilmesi ve yayılması konusunda çağdaş eğitim kurumlarının ve nitelikli bir eğitim almış eğitimcilerin önemi vurgulanmaktadır (Açıkgöz & Mutur, 2008).

Yenilikleri kültürel duruma uygun bir biçimde aktarabilmek, mevcut olan yaklaşımları geliştirmek ve bu gelişimi hızlandırmak, yenilikçi fikirleri uygulamaya dökmek eğitimde oldukça önemli bir durumdur. Eğitimde yenilikçilik; öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin davranışsal değişikliklerini içermektedir. Bir yeniliğin başarılı olabilmesi için bireylerin önceki davranışlarını değiştirmesi ve bu davranışlarla başa çıkması gerekmektedir (Kaya, 2017). Öğretmenler sınıf ortamında, eğitimde gelişimi sağlayan bir öğretmen modeli olmalı ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda sınıf ortamını yeniden düzenlemelidir (Inbar, 1996).

Korkmaz' a (2009) göre; eğitim kurumlarının eleştirel düşünen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, bilgiyi üreten ve yenilikçi bireyler yetiştirebilmesi için, onları yetiştiren öğretmenlerin bu niteliklere sahip olması gerekmektedir. Yenilikçi öğretmen; mesleki

anlamda kendini geliştirebilen, eğitim programlarında uygun etkinlikler düzenleyebilen, öğrencinin katılımını arttıracak yeni yollar ve yaklaşımlar deneyen, alışkanlıkları değiştirerek yeni becerileri hayata geçirebilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Ritchhart, 2004). Öğretmenler, yeniliklere açık ve yeniliklerin uygulanmasına öncülük eden bireyler olarak topluma ve öğrencilerine örnek olmalı, kendilerini devamlı olarak güncellemeleri adına yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları kendilerinden beklenen en önemli özelliklerdir (Kurbanoğlu & Akkoyunlu, 2007).

Bu çalışmada da okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliği kavramının aracı rolünü incelemek ve elde edilen verileri ilgili ilgili kurumsal yaklaşımlar ve bu doğrultudaki araştırmalarla desteklemek amaçlanmıştır. Tüm bu bilgilerin ışığında araştırmada “Öğretmen görüşlerine göre, okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkide öğretmen özerkliği kavramının aracılık etkisi var mıdır?” sorusu temel problem sorusu olarak ele alınmıştır. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde; okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasında öğretmen özerkliği konusunun gerek yurt içi gerek yurt dışında çalışılmadığı gözlemlenmiştir. Yapılan bu araştırmada, eğitimde kalitenin artırılmasına yönelik yapılacak olan eğitim stratejilerinin değişimlerinde ve gelişimlerinde okul iklimi, öğretmen özerkliği ve bireysel yenilikçilik kavramlarının önemi ele alınmıştır.

1.2.Araştırmanın Problemi

Okul iklimi kavramı ile bireysel yenilikçilik kavramı arasındaki ilişkide öğretmen özerkliği kavramının aracı rolü var mıdır?

1.2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Öğretmenlerin okul iklim algıları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğretmenlerin okul iklimi algıları ile özerlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
1. Öğretmenlerin özerklik düzeyleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
3. Okul iklimi, öğretmen özerkliği ve bireysel yenilikçiliğin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

4. Öğretmen özerkliği bireysel yenilikçiliğin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
5. Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracı rolü var mıdır?

1.3.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık düzeyini ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre açıklamaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Okul ikliminin oluşmasında okuldaki bireylerin norm, inanç, beklenti, tutum ve davranışları önemli faktörlerdir. Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri zaman içerisinde okul iklimini meydana getirir. Buna bağlı olarak okul iklimi zamanla oluşan ve okula ait değerleri taşıyan bir yaşam şeklidir (Çolak, 2016). Örgüt iklimi okulun eğitimi için de önemli bir kavramdır. Okulda sağlıklı bir iklim oluşması için, okuldaki çalışanların kendi kimliklerinden sıyrılıp, kendilerini güvende hissetmeleri, okulda oluşabilecek sorunları kısa zamanda çözüme kavuşturabilmeleri gerekmektedir.

Okul iklimi kavramı üzerinde yapılan tüm araştırmaların ortak noktası, okul iklimi ile başarının birbiriyle ilişkili olduğu yönündedir. Araştırmacılar okul ikliminin, öğrencilerin başarıları ve okuldaki öğrenme ortamında farklılıklar yarattığı görüşündedirler.

Olumlu okul iklimi, okuldaki çalışanların kendilerini değerli hissettikleri ve okulda yaşanan sorunlardan etkilenmeden kendilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere adanmış düzenli bir çevreden oluşmaktadır (Tableman, 2004). Olumlu iklime sahip okullarda, okulun işleyişine katılım, işbirliği, disiplin ve kurallar, öğretmenler arasında uyum ve adil görev dağılımı vardır (Şam, 2017).

Yapılan bu çalışma ile özellikle son yıllarda önem kazanan olumlu okul ikliminin tanınması, öğretmenler üzerindeki etkisinin belirlenmesi, gelecekte yapılacak olan araştırmalara teşvik etme ve eğitimde kaliteyi arttırmaya yönelik çalışmalara katkı sağlaması adına önemli bir araştırma olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen özerkliği ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; öğretmen özerkliğin iş doyumu (Çolak ve diğerleri,2017), eğitimsel liderlik (Öksüz G. F., 2015), iş doyumu(Şentürken C., 2018), okul iklimi (Çolak İ.,2016), özyeterlik, tükenmişlik ve öğretmen katılımı (Sökmen Y., 2018) ve öğrenci başarısı (Ayrıl M. Ve diğerleri, 2014) gibi birçok kavramla ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda eğitimde kalitenin artırılmasında önemli yer tutan öğretmen özerkliği kavramı anlaşılması ve araştırılması gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazında yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerinden bahsedilmektedir. Öğrencilerin eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi, eğitimdeki başarı ve öğretmenin okula olan katkıları, çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanması ve öğretmenin mesleki gelişimi öğretmen özerkliğinin işlevlerindendir (Şentürken, 2018). Özerk öğretmenler potansiyellerini ortaya koymanın yanında çalıştıkları örgüte karşı da bağlılığı artmaktadır (Koçak , 2011). Özerklik kavramı, öğretmenin farklı bakış açıları doğrultusunda karar verme becerileri ve mesleki profesyonelliklerini kullanabilmelerini sağlar. Özerk öğretmenler neyi nasıl ve neden yaptıklarını bilirler ve bu anlayışı başkalarına da aktarabilmektedirler (Castle, 2004).

Literatür incelendiğinde öğretmen özerkliğinin birçok kavramla ilişkilendirilmesine karşı okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramlarıyla olan ilişkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu doğrultuda bu araştırmanın özellikle okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasında öğretmen özerkliğinin aracı rolünü incelemek literatüre ve yapılacak araştırmalara katkı sağlaması adına önemli bir çalışmadır.

Bir yeniliğin oluşmasında, gelişmesinde, yayılmasında ve başarısında kimi zaman yaratıcısı kimi zaman kullanıcısı insan olduğundan; bilginin, eğitimin ve öğrenmenin ayrı bir yeri vardır. Özellikle kamusal alanda yeniliklerin geliştirilmesi ve yayılması konusunda çağdaş eğitim kurumlarının ve nitelikli bir eğitim almış eğitimcilerin önemi vurgulanmaktadır (Açıkgöz & Mutur, 2008). Yenilikçilik, toplumun kalkınmasında, istihdamın sağlanmasında ve refah düzeyinin yükseltilmesinde oldukça etkilidir. Buna göre, toplumda yenilikçilik için uygun ortam ve koşulların oluşturulması gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerin genelinde yenilikçilik kavramının önemi anlaşılmış ve bu kavram devlet politikalarının içine alınmıştır (Açıkgöz & Mutur, 2008).

Bu üç kavram ele alındığında eğitimde kalitenin artırılmasında ve geliştirilmesinde önemli birer olgu oldukları gözlemlenmektedir. Özellikle olumlu bir okul ikliminin oluşturulamadığı ve öğretmene yeterli özerklik alanının sağlanmadığı durumlarda öğretmenin bireysel yenilikçilik düzeyinde de azalış olduğu görülmektedir. Bu kapsamda birbiriyle yakından ilişkili olan bu kavramların ele alınması ileride yapılacak olan eğitim geliştirme stratejilerine ve yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacaktır.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma amaçlarına hizmet edebilecek yeterlilikte ölçeklerdir.
2. Araştırmada, kullanılan ölçekler öğretmenler tarafından samimiyetle ve doğru bir şekilde doldurulmuştur.
3. Araştırmada kullanılan kaynaklardan elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.
4. Araştırmada veri toplama sürecine öğretmenler gönüllü olarak katılmışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma problemdeki sorularla sınırlıdır.
2. Araştırma Diyarbakır İli Merkez İlçe ile sınırlıdır.
3. Araştırma verileri Diyarbakır İli Merkez İlçeye bağlı çeşitli ilkokullarda görev yapan 617 öğretmen ile sınırlıdır.
4. Araştırmada okul iklimi ile ilgili veriler Memduhoğlu ve Şeker(2010) tarafından geliştirilen, “Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
5. Araştırmada öğretmen özerkliği ile elde edilen bilgiler Çolak ve Altınkurt(2017) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Özerkliği Ölçeği*” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
6. Bireysel yenilikçilik ile ilgili elde edilen veriler H. Thomas Hurt, Katherine Joseph, Chester D. Cook tarafından 1977’ de geliştirilen “Individual Innovativeness Scale” ölçeği, Kılıçer ve Odabaşı(2010) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
7. Araştırmanın kurumsal çerçevesi ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

8. Yapılan araştırmada elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Örgüt İklimi: Ortak bir amaç için bir araya gelen bireylerin, bu amaçları gerçekleştirmek adına yaptıkları çalışmalarda ortak bir örgütsel davranış kalıbı oluşturarak örgütün kendine ait kültürünü ortaya koyup, örgüt çalışmalarında uyumlu bir ortam oluşturmalarına örgüt iklimi denilmektedir.

Özerklik: Bir topluluğun veya bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk” bunun yanı sıra “ Bir kişinin veya bir topluluğun kendi yasasını kendisinin koyması, yad erklik karşıtı” şeklinde ifade edilmektedir.

Öğretmen Özerkliği: öğretmenın karar verme sürecinde ve öğrenciyi ilgilendiren konularda öngördüğü mesleki seçimleri yapabilmesi, eğitim sürecinin planlanması, geliştirilmesi ve yönetilmesi süreçlerine katılmaları olarak tanımlanmaktadır.

Yenilik: Eskimiş, zararlı veya yetersiz olan şeyin yeni, yararlı ve yeterli olanla değiştirilmesidir.

Yenilikçilik: yeni fikirlerin ortaya konulması süreci olarak tanımlanmaktadır.

Bireysel Yenilikçilik: Bireyin yeniliğe karşı istekli olması, yeniliği benimsemesi ve yeniliğe karşı olumlu bir bakış açısına sahip olması, yeniliği kullanması ve yeniliklerden yararlanması şeklinde tanımlanmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURUMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ÇALIŞMALAR

2.1.Örgüt İklimi

Örgüt iklimi, bir örgütün kendi kimliğinin oluşmasında yardımcı olan, örgütü oluşturan bireylerin davranışlarını belirleyen ve örgüttekiler tarafından algılanan, örgüte hakim olan özellikleri kapsamaktadır. Örgütteki bireylerin çalışma yerlerinde doğrudan veya dolaylı olarak oluşturdukları çalışma ortamı olarak da ifade edilmektedir. (Doğan, 2010).

Örgüt iklimi, çalışılan ortamın bireylere sağladığı koşulların bütünüdür (Eren & Gündüz Çekmecelioğlu, 2002). Buna bağlı olarak örgüt iklimi, örgütün bireysel ve çevresel özellikleriyle örgüttekilerin davranış ve ilişkileriyle oluşturdukları ortam olarak tanımlanmaktadır. Ortak bir amaç için bir araya gelen bireylerin, bu amaçları gerçekleştirmek adına yaptıkları çalışmalarda ortak bir örgütsel davranış kalıbı oluşturarak örgütün kendine ait kültürünü ortaya koyup, örgüt çalışmalarında uyumlu bir ortam oluşturmalarına örgüt iklimi denilmektedir (Eriş, 2012).

Paknadel' e göre örgüt iklimi (Paknadel, 1988); bir odadaki hava olarak ifade edilir. Görüp dokunamadığımız bu hava bizi psikolojik ve fizyolojik olarak nasıl etkiliyorsa, örgüt iklimi de örgütteki her şeyi etkiler ve etkilenir.

Örgüt iklimi tanımı sosyal bilimler literatürüne ilk Levin, White ve Lippett tarafından 1939 yılında eklenmiştir. (Ashkanasy, Wilderom, & Peterson, 2000). Örgüt iklimi kavramı 1960' dan sonra örgüt kuramcılarının ve araştırmacıların ilgisini kazanmış ve kavramsal olarak kullanılmaya başlanmıştır (Yılmaz & Altinkurt, 2013). Örgüt iklimi adına birçok çalışma yapılmış ve ortaya birçok tanımlamalar atılmıştır. En genel anlamıyla, kişilik bir insan için neyi ifade ediyorsa iklimde örgüt için aynı şeyi ifade etmektedir (Aydın, 1993).

Özdemir' e (2006) göre örgüt iklimi; örgüte belli bir kimlik kazandıran, örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgütün iç ortamının kararlı, değişimi zor, devamlılığı olan, örgüt çalışmalarının davranışlarını etkileyen ve etkilenen, örgütte çalışanlarında

hissedebildikleri algılara dayanan psikolojik bir kavram olarak tanımlanmaktadır. Bir hedef etrafında örgütlenen bireylerin, hedeflere ulaşmak adına sergiledikleri genel davranış kalıplarıyla olumlu bir ortam oluşturması örgüt iklimi olarak ifade edilir. (Yüceler , 2009).

Örgüt iklimi kavramına daha geniş bir anlam kazandıran Sim ve Lafollette (1975) ise örgüt ikliminin; çevresel, bireysel ve sonuç değişkenleri gibi üç ayrı değişkeni kapsadığını ifade etmektedir. Bu üç değişkenin tamamı ele alındığında da örgüt iklimi, çevresel ve bireysel değişkenler arasında ortak bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Baykal, 2007). Özdemir' in (2006) aktarımıyla, Katz ve Kahn'a göre örgüt iklimi; psikolojik açıdan tanımlanabilen ve örgütü oluşturan bireylerin ilişkilerinin niteliğini ifade eden örgütsel bir terim olarak tanımlanmaktadır. Kısacası örgütün psikolojik ortamı örgüt iklimi olarak ifade edilmektedir.

Genel olarak örgüt iklimi, örgütü oluşturan bireylerin örgütü benimseme düzeyleri ile ilişkilendirilmektedir. Örgütü oluşturan iklim, örgütteki bireyler arasındaki ilişkinin kalitesini, yönetim süreçlerini ve iletişim türlerini kapsamaktadır. Bir örgütü diğerinden farklı kılan bu özellikler örgüte yeni katılan bireyler tarafından da özümseilir (Karadağ, 2008). Örgüt iklimi örgütün içerisinde olan olaylara göre şekillenir ve bu sebepten kesin bir devamlılığa sahip değildir; fakat örgütteki bireylerin güdülenmelerini ve adanmışlık düzeylerini daimi olarak etkilemektedir.

2.1.1. Örgüt İkliminin Oluşumu

Örgüt ikliminin oluşumu, sistemli çalışan bir döngünün sonucu olarak oluştuğunu söyleyebiliriz. Bu döngü sistemli ilişkileri ve bu ilişkilerin geribildirimlerinin meydana getirdiği etkilerin neticesinde oluşan öğeleri kapsamaktadır. Örgüt ikliminin oluşumu, analizin temel öğeleri olan girdi, süreç, çıktı ve geribildirim gibi olgularla açıklanmaya çalışılmaktadır. Tüm bunların neticesinden yola çıkarak, örgütsel amaçların yönetimin kararlarına yön verdiği ve bu kararları etkilediği belirtilebilir. Örgütteki üst düzey yöneticilerin almış olduğu kararlar üç öğeyi etkisi altına almaktadır. Bunlar; işletmenin üretimde kullandığı teknolojiler, oluşturulması gereken fonksiyonel alt birimler ve örgütteki çalışanların davranışlarına yön veren normlardır. Tüm bu süreçler sonucunda, örgütte yeni katılan üyelerin örgüte uyumu ve sosyalleşmesini sağlayan hiyerarşik yapılanma meydana gelmektedir.

Sonrasında örgüte yeni katılan üye belirli bir rol üstlenmekte ve bu rol yeni üyeyi astları, üstleri ve takım arkadaşlarıyla örgütsel bir iletişime dâhil etmektedir (Halis & Uğurlu, 2008).

Örgüt ikliminin oluşumuna ilişkin yaklaşımlar dört sınıfta incelenmektedir (Volkwein & Moran, 1992). Bunlar; Yapısalcı Yaklaşım, Algısal Yaklaşım, Etkileşimci Yaklaşım ve Kültürel Yaklaşım şeklindedir.

2.1.1.1. Yapısalcı Yaklaşım

Örgüt ikliminin oluşumuna ilişkin ilk yorum yapısalcı yaklaşım modeliyle yapılmıştır. Yapısalcı yaklaşım anlayışına göre iklim örgüte ait olan bir özelliktir. Bu yaklaşım iklim, örgüt çalışanlarının örgütün temel işleyişi ve yapısal özellikleriyle etkileşimi sonucunda şekillenmektedir. Bahsedilen bu yapısal özellikler, kullanılan teknolojilerin yapısal özellikleri, örgüttekilerin davranışlarını kısıtlayan resmi kurallar, karar almanın merkezilik derecesi, örgütün büyüklüğü ve hiyerarşideki kademelerin sayısı şeklindedir. Örgüt ile ilgili bahsedilen bu yapısal özelliklerle karşı karşıya gelen bireyler benzer bir ilgi ve anlayışa sahiptirler. İşte bu ilgi ve anlayıştaki birliktelik örgütün iklimini yansıtmaktadır. Sonuç olarak yapısalcı yaklaşım örgütteki yapının üyeler üzerinde benzer bir davranış ve algıyı oluşturduğunu savunmaktadır. Kısacası örgütün iklimini örgütün yapısı belirlemektedir (Baykal Ö. K., 2013).

2.1.1.2. Algısal Yaklaşım

Algısal yaklaşıma göre örgüt ikliminin oluşumunun temel ögesi bireydir. Örgütteki durumsal değişkenlere karşı vereceği tepkilerde ve bu değişkenleri nasıl yorumlayacağı konusunda örgüt çalışanları tarafsız olamaz. Bu değişkenler psikolojik olarak bireye anlamlı gelecek şekilde yorumlanır ve tepki verir (İhtiyaroğlu, 2014).

2.1.1.3. Etkileşimci Yaklaşım

Örgütsel elemanlara, süreçlere ve koşullara bağlı olarak bireylerin birbiriyle olan etkileşiminden ortak bir anlaşma ortaya çıkar ve bu anlaşma örgüt ikliminin kaynağını oluşturur (Şenel, 2015).

2.1.1.4. Kültürel Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre, örgütsel iklim birbiriyle etkileşim halinde olan bireyler tarafından oluşturulan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Etkileşim halindeki bireylerin ortak özelliği, birbiriyle paylaşım halinde oldukları normlar, ilkeler ve değerler birbirine benzerlik göstermektedir (İhtiyaroğlu, 2014).

2.1.2.Örgüt İkliminin Öğeleri

Taymaz' a (2011) göre örgüt ikliminin öğeleri; birey, ekoloji, sosyal sistem, organizasyon ve kültür olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır.

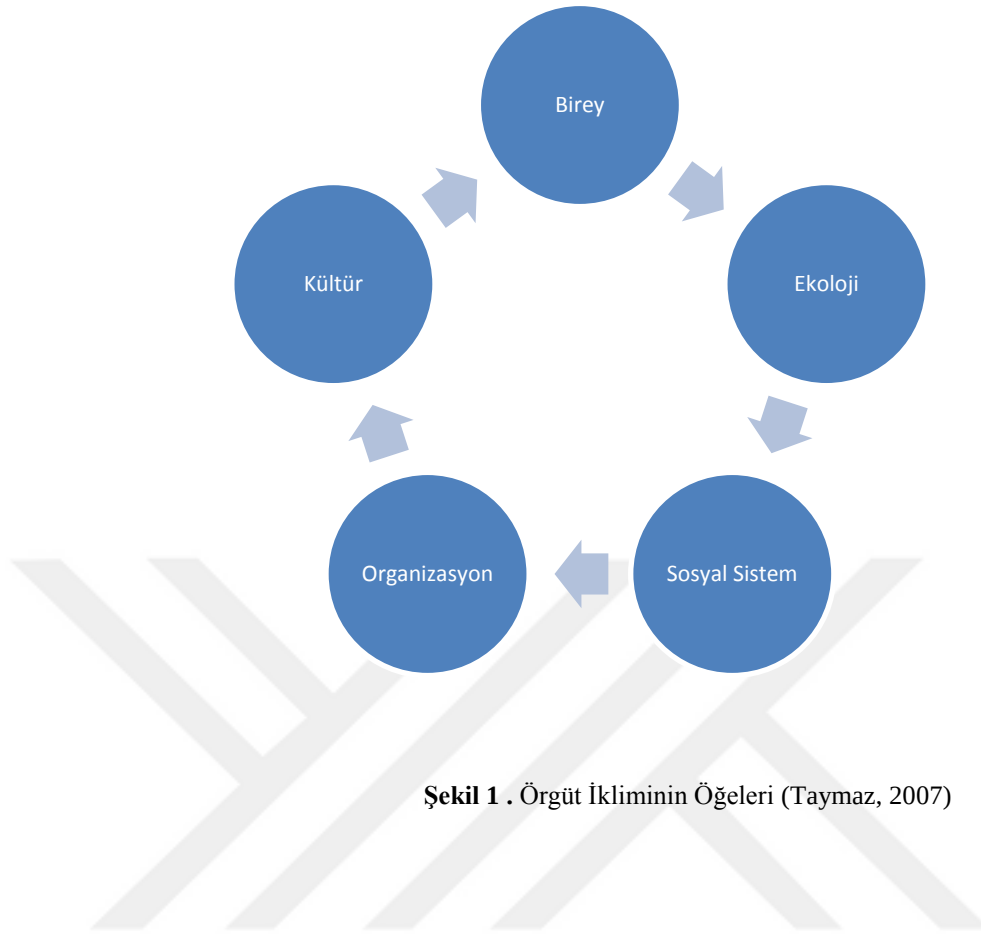
***Birey :** Örgütte görev alan ve yapılan çalışmalara katılan insanlar(ihtiyaçları, beklenti ve güdülerini olan).

***Ekoloji :** Örgütün fiziksel ve maddi kaynaklarını kapsar (tesis,bina, araç ve teknoloji).

***Sosyal Sistem :** İnsanların oluşturduğu alt sistemlerden kurulu olan yapıyı kapsar (girdi, üretim, çıktı)

***Organizasyon :** Örgütteki görev ve yetkilerin dağılımını oluşturur (ilişkiler, etkileşim, uyum)

***Kültür :** Örgütü oluşturan insanların duyguları, algıları ve tutumlarını kapsar (inançlar, normlar, değerler)



Şekil 1 . Örgüt İkliminin Öğeleri (Taymaz, 2007)

2.1.3. Örgüt İkliminin Boyutları

Örgüt ikliminin boyutları hakkında birçok araştırmalar yapılmıştır ve yapılan araştırmalar sonucunda örgüt ikliminin boyutları hakkında farklı görüşler ortaya konulmuştur. Bu sebeple örgüt ikliminin boyutları farklı araştırmacılar tarafından farklı yönlerden incelenmiştir.

Tagiuri' a (1968) göre örgüt ikliminin boyutları 4 yönden ele alınmaktadır (Ekşi, 2006)

Ekoloji; örgütteki maddi ve fiziki etmenleri kapsamaktadır. Bir okulun ekolojisinden bahsedecek olursak; binaların tarihi, iç dizaynı, imkanları ve koşulları, kullanılan teknolojiler, masa ve sandalyeler, tahta vb. özetle okullardaki yürütülen aktivitelerde kullanılan ürünler.

Ortam; örgütün sosyal yönünü oluşturmaktadır. Örgütteki çalışanla ilişkili her durumu kapsamaktadır. Okullardaki ortama örnek verecek olursak; grubun büyüklüğü,

öğretmenlerin eğitim seviyesi, etnik yapı, çalışanların ve öğrencilerin moral ve motivasyonları, iş doyumunu vb. kısacası insanla ilişkin bütün etmenleri kapsamaktadır.

Örgüt/Sosyal Sistem; örgütün idari ve yönetim yapısını kapsamaktadır. Okulun nasıl yönetildiği, karar verme mekanizmasının işleyişi, iletişim yapısı, resmi yapı vb. faktörler sosyal sistem boyutunu oluşturmaktadır.

Kültür; örgütü oluşturan insanlara ait değerler, inançlar ve normlar şeklinde tanımlanmaktadır. Okulun varsayımları, değerleri, normları, inanç sistemi, tarihi vb. etmenleri kültür boyutunda ele alınmaktadır.

Taymaz' a (2007) göre örgüt iklimi üç boyutta ele alınmaktadır. Bunlar;

Bireysel Özellikler; Örgütü oluşturan çalışanların özlük hakları, verilen önem ve doyum derecesi, saygınlık, güven duygusu, yükselme ve ilerlemede sunulan imkanlar. Özetle örgütteki insanların mesleki temel ihtiyaçları.

Örgütsel Özellikler; Örgütün amacı, politikası, büyüklüğü, çalışma koşulları, örgüttekilerin yetki ve sorumlulukları, ödül düzeni, kaynakları ve örgütün gelişme durumunu kapsamaktadır.

Çevresel Özellikler; Çevrenin yapısı, beklentileri, baskı, uyum ve desteklerini oluşturmaktadır.

Litvin ve Stringer örgüt iklimi kavramını altı boyutta incelemiştir (Boztaş, 2007; Gürkan, 2006). Bu boyutlar;

Esneklik ve Uyumluluk: Örgütteki kural ve prosedürlerinin ne kadarının gereksiz olduğu ve üretilen yeni fikirlerin ne derece kabul edildiği ile ilgili örgütü oluşturan üyelerin algılamalarını içermektedir.

Sorumluluk: Üyelerin herhangi bir gözetim olmadan işlerini yerine getirebilecekleri, sonuçtan tamamen kendilerini sorumlu hissetmeleri ve bu sürecin “sahibi” oldukları ile ilgili örgüttekilerin duygularını ifade etmektedir.

Standartlar: Zorlayıcı fakat ulaşılabilir hedeflerin belirlendiği, yöneticinin tüm örgüt üyelerinden “yapabileceklerinin en iyisini yapmaları” beklentisi hakkında örgüt üyelerinin düşüncelerini ifade etmektedir.

Ödül: Örgüt çalışanlarının yaptıkları iyi işlerin fark edildiğini ve bunlardan dolayı ödüllendirilmeleri, fark edilme ve geribildirim performansına göre farklılaştığı ile ilgili örgüt üyelerinin duygularını ifade etmektedir.

Netlik: Çalışanların işleri ile ilgili kendilerinden beklenenlerin neler olduğunu tam olarak bilmeleri ve rolleri ile örgütsel amaç arasındaki ilişkinin net olması ile ilgili örgüt üyelerinin duygularını ifade etmektedir.

Takım Çalışmasına Yatkinlık/Takım Ruhu: Üyelerin ortak bir amaca yönelik çalıştığını hissetmeleri, çalışanların ait oldukları örgütten gurur duymaları ve kişilerin gerektiğinden fazla çaba gösterecekleri ile ilgili örgüt üyelerinin duygularını ifade etmektedir.

Özetle örgüt iklimi üzerine yapılan literatür çalışmalarında, örgüt ikliminin birçok boyutu üzerinde durulduğu görülmektedir. Ortaya çıkan bu boyutlar, araştırmacının önem verdiği ve örgüt iklimini etkilediği faktörler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örgüt iklimi, örgütün farklı yönlerine, örgütün konumuna, çalışanların eğitim durumları ve mesleklerine, siyasal etkiler ve topluma bağlı olarak değişen bir yapıdadır. Örgüt iklimi kavramı, birkaç etmene sığmayacak geniş bir değişken yelpazesine sahiptir.

2.1.4. Örgütsel İklim Tipleri

Halphin ve Croft (1969) 71 okulun katılımıyla gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarında öğretmen ve yöneticilerin sekiz karakteristik özellikteki puanlarına bakarak 6 örgütsel iklim tipi belirlemişlerdir (Tok, 2006). Yapılan çalışmada belirlenen örgütsel iklim tipleri açıktan kapalıya doğru sıralanmış gibi düşünülmemelidir. Fakat Halphin, iklim tiplerini açıktan kapalıya doğru bir sıra şeklinde düşünmenin bize pratikte faydalı olduğunu düşünmektedir (Paknadel A. , 1988). Belirlenen örgüt tipleri şöyle açıklanmaktadır;

2.1.4.1.Açık İklim

Açık iklim, örgüt çalışanlarının gelişmiş düzeyde birlik ve beraberlik duygusuna sahip oldukları bir örgütsel iklim türüdür. Bu örgüt türünde insan ilişkilerine gereken önem verilir. Açık iklim ortamında çalışan öğretmenler arasında samimi bir ilişki söz konusudur ve öğretmenler bu samimi ilişkiden doyum sağlarlar, iş doyumları yüksektir (Aydın, 1993).

Davranış bilimcilerinde üzerinde en çok durdukları ve taraftar oldukları örgüt iklimi açık ve katılmaya teşvik eden bu iklim türüdür. Bir örgütün sağlıklı olabilmesi için açık iklime sahip olmalıdır. Açık iklim türünde yöneticinin yönetim politikası, çalışanların işlerindeki başarıyı kolaylaştırıcı türdendir (Aytaç, 2003).

Açık iklim, kolay ulaşılabilir bilgi ve serbest haberleşme anlamına gelmektedir. Böylesine şeffaf bir ortamda sorunlar, başarısızlıklar ve deneyimler paylaşılır, gizli tutulmazlar. Yaşanan anlaşmazlıkların çözüme ulaşabilmesi için uygun ve çalışanlarında benimsedikleri yöntemler seçilmektedir. Örgüt çalışanları anlaşmazlığa düştükleri zaman kendi düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri bir ortama ihtiyaç duyarlar. Öğrenen örgütler çalışanlara istedikleri bu fırsatı sunmaktadırlar. Böylece çalışanlar yaşamış oldukları şüphe ve belirsizlikleri azaltarak, faaliyetlerini daha katılımcı ve yaratıcı bir şekilde yürütürler. Her şey açıklık içinde ve insanlar istedikleri her türlü bilgiye rahatlıkla ulaşmaktadırlar (Eriş, 2012).

Açık iklime sahip bir örgütte yöneticiler ve çalışanlar arasındaki ilişkide büyük bir uyum söz konusudur. Örgüt çalışanların morali üst düzeydedir. Yaptıkları işi istekli ve zevkli bir şekilde yaparlar. Örgüt yöneticileri ise yapılan eleştirilere açıktır. Yöneticiler işe dönüklük ve anlayış gösterme düzeyleri oldukça yüksektir. Yöneticiler belirli kararlar alınırken çalışanların fikirlerini almaya özen gösterirler (Arslan, 2004).

Açık iklimde örgüt çalışanları arasında rekabet ve tartışmalar en az düzeydedir. Çalışanlar ilişkilerinden memnundurlar fakat yakın olma ihtiyacına da sahip değillerdir. Örgüt çalışanlarının iş doyumunu en üst seviyededir. Örgüt yöneticileri ve çalışanlar bulundukları örgütten gurur duyarlar (Karcıoğlu, 1997).

Açık iklime sahip olan bir örgütte gözlemlenen davranışlar şöyle sıralanmaktadır;

- Örgütün belirlenen amaç ve politikaları üyeler tarafından özümsemiştir,
- Yöneticiler yönetimdeki görevlerini eksiksiz olarak yerine getirmektedir,
- Örgüt çalışanları arasında samimi ve sıcak bir ilişki söz konusudur,
- Çalışanlar aralarındaki ilişkiden haz ve doyunluk sağlamaktadırlar,
- Örgüt üyelerinin moralleri ve doyumları üst seviyededir,
- Örgüt üyeleri yeteri kadar güdülenmiş ve aralarında bağlılık söz konusudur,

- Üyeler bulundukları örgütten gurur duyarlar,
- Örgüt iyi bir iletişim ağına sahip ve insanlar bundan etkilenmektedir (Taymaz, 2003).

2.1.4.2.Bağımsız İklim

Bu iklim türünde çalışanların moralleri yüksektir fakat açık iklimle aynı düzeyde değildir. Açık iklimle arasındaki en önemli fark; samimiyet ve uzak durma boyutunun ortalamanın üstünde olmasıdır. Bağımsız iklim, açık iklimin aksine yöneticiler ve çalışanlar arasında belli bir mesafe vardır (Dönmez & Korkmaz, 2011).

Bağımsız iklim türünde, çalışanlar kendi iş ortamlarını kontrol edebilme hakkına sahiptirler. Çalışanların kendilerini yönetme ve karar almada yöneticilerin onlara verdiği büyük bir esneklik söz konusudur. Çalışanlar birlikte sorunların üstesinden gelebilme, örgütün ortak amaçlarına ulaşmalarında yeterli motivasyona hâkimdirler (Bilir, 2005).

Bir örgüt türü olan okullardan örnek verirsek, öğretmenlerin moral ve motivasyonları açık iklim kadar olmasa da oldukça yüksektir. Bağımsız iklime sahip okullarda, öğretmenlerin sosyal gereksinim ve sosyal doyumları büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler birbiriyle uyum içinde çalışmaktadır. Okul müdürleri, öğretmenin işini kolaylaştırmak ve yönetimin işlevselliğini arttırmak amacıyla birtakım ilke ve kurallar koymuşlardır. Bu kurallara uyulması istenmektedir. Öğretmen çalışmalarını kendi kendine yönetmektedir. Okul müdürleri nadir de olsa çalışmalarında önerilerde bulunabilir (Akar, 2006).

Bağımsız iklime sahip okullarda öğretmenler okul içi ve okul dışı faaliyetlerde devamlı olarak birbirlerine destek vermektedirler. Öğretmenler birbirlerinin ailelerini tanır ve karşılıklı ev ziyaretleri yaparlar. Sadece mesleki problemlerde değil ailesel problemlerin çözümünde de birbirlerine destek olurlar (Peker, 1993).

2.1.4.3.Kontrollü İklim

Bu iklim türünde görevi yerine getirmek esastır. Sosyal yöndeki gereksinimlere pek önem verilmemektedir. Bu iklim türüne sahip örgütlerde moral düşüktür. Örgüt çalışanlarının davranışları görev başarısına göre şekillenmektedir. Engellenme ve

yakından kontrol edilme düzeyi bu iklim türünde oldukça yüksektir. Buna karşın ilişkilerdeki samimiyet ve karşılıklı anlayış düzeyi oldukça düşüktür. Biçimsel işlemler ve gereksiz çalışmalara oldukça önem verilmektedir. (Emeksiz, 2003).

Yönetim tarafından konulmuş kurallar vardır ve bu kurallara uyulması istenmektedir. Arkadaşlık ilişkileri ve kişisel ilişkilere bu iklim türünde zaman yoktur (Kasırğa & Özbek, 2008). Çalışanlar birbiriyle arkadaş olmaz ve yardımlaşma yoktur. Çalışanlar kendi kendilerine çalışır ve devamlı olarak işle meşguldürler. Yöneticiler etkili ve emredici konumdadırlar. Benim dediğim doğru ve diğer düşüncelerin pek önemi yoktur (Çağlayan, 2014). Bu iklimde yönetici çalışanları görevlendirir ve onlarla arasına bir mesafe koyar, kendileri ile samimiyet kurmaktan kaçınır.

2.1.4.4.Samimi İklim

Bu iklim türünün doğasında yönetici ve çalışan arasında güçlü bir arkadaşlık ilişkisi vardır. Bu iklimin nihai amacı sosyal gereksinimleri doyurmaktır. Yöneticinin koyduğu kurallar çalışanların işlerini kolaylaştıracak niteliktedir fakat hiçbir çalışan tam kapasite ile çalışmamaktadır. Yöneticiler çalışanlara karşı son derece anlayışlıdır. (Peker, 1993). Çalışanların moral düzeyi açık iklime nazaran orta düzeydedir. Samimi iklim, oldukça kişisel ve kontrolsüzdür. Örgüt çalışanları sosyal gereksinimleri karşılandığı için oldukça memnundurlar. Buna karşın görevlerin başarılmamasından elde edilen memnuniyet düşüktür. Çalışanlar birincil görevlerini yerine getirmezler, serbest bir ortam söz konusudur (İhtiyaroğlu, 2014).

Bu iklimde çalışanlar ailenin bir ferdi olarak görülmektedir. Yöneticinin anlayış düzeyi oldukça yüksek ve yönetimde karar veren sayısı çoktur. Kurallar ve ilkeler oluşturulurken çalışanların işlerini kolaylaştıracak nitelikte olmasına özen gösterilir (Emeksiz, 2003). Çalışanlar birbirlerini asla eleştirmezler.

2.1.4.5.Babacan İklim

Bu iklimde yönetici, çalışanların sosyal gereksinimlerini karşılayan aynı zamanda onları kontrol etmek isteyen bir roldedir. Fakat bu durumda pek başarılı olamaz. Babacan iklim kapalı iklime kısmen benzeyen bir türdür (John & Taylor, 1999). Yönetici çalışanların liderlik davranışlarını engellerken kendisi liderlik davranışlarını ön plana çıkarır. Yönetici çalışanların liderlik becerilerinden etkilenmez. Bu iklimde

yapılan işin kalitesine gereken önem verilmez, çalışanlar arası moral ve motivasyon düzeyi oldukça düşüktür. Yöneticiler yaptıkları ile çalışanlarına iyi bir örnek olamadıklarından onları görevleri konusunda güdüleyemezler (Emeksiz, 2003).

Yönetici ile çalışan arasında bir mesafe vardır. Çalışanlar yönetici tarafından kontrol edilmez. Çalışanların sosyal ihtiyaçları pek önemsenmez. Bu tip örgütler yetersiz yöneticiler ve moral düzeyi düşük çalışanlardan oluşmaktadır (Özdemir, 2006). Babacan iklime sahip okullarda, öğretmenler birbiriyle arkadaşlık ilişkisi göstermezler. Okul müdürleri okulda olan biten her şeyi bilmek ve her şeyin yapılmasını istemektedirler. Buna karşın pek çalışmazlar. Yöneticilerin öğretmenleri yakından kontrol etme düzeyi yüksek iken öğretmenin moral, samimiyet ve işe dönüklük düzeyi oldukça düşüktür (Peker, 1993).

2.1.4.6.Kapalı İklim

Açık iklim tipinin tam tersi kapalı ve tehdit edici bir yapıya sahiptir. Bu iklime sahip örgütlerin çalışmalarında demokratik süreçlerin yeri yoktur. İnsan ilişkileri önemsenmez ve samimi bir ortam söz konusu değildir. Yöneticilerin katı bir emir komuta zinciri oluşturmaları, yakından denetimleri ile soluklarını çalışanların enselerinde hissettirmeleri söz konusudur. Çalışanların iş doyumları oldukça düşüktür (Güçlü & Türkoğlu, 2003).

Kapalı iklimde üretkenlik düzeyi düşüktür. Buna karşın kapalı iklimde çatışma ve münakaşa çok fazladır. Örgüt çalışanları özgün olmayıp, örgüt durağan bir yapıya sahiptir. Yöneticilerin verimlilik vurgusu yüksek fakat uygulamada verim oldukça düşüktür. Bu iklimde çözülme, engelleme, yakından denetim düzeyleri açık iklime göre oldukça yüksek iken; moral, işe dönüklük, samimiyet düzeyleri açık iklime göre düşüktür (Eriş, 2012). Kapalı iklimler katı, engelleyici, desteklemeyen, sürekli yakından kontrol eden yöneticilere; birleşemeyen, duygusuz, motivasyonu düşük, bezgin ve kendini örgüte adanmış hissetmeyen çalışanlar doğurur (Doğan D. , 2011).

Kapalı okul iklimine sahip okullarda müdürün öğretmen etkinliklerini yönlendirmedeki rolü düşüktür. Ayrıca öğretmenler birlikte çalışma göstermediklerinden grup başarı düzeyleri düşüktür. Müdür öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmaz. Öğretmenin morali düşük ve okulda çalışmak istemezler, bıkkınlık söz

konusudur. Okul müdürü emredici pozisyonundadır. Öğretmenlere çok çalışmaları gerektiğini söyler fakat söylediklerini kendisi pek uygulamaz. Bu sebepten öğretmeni güdüleyemez. Müdür yaptıklarında pek samimi değildir ve öğretmenlerin sosyal gereksinimlerini önemsemez. Öğretmenlerin liderlik yapmalarına müsaade etmez (Peker, 1993). Müdür kontrollü, düşüncesiz, tepkisiz ve katı bir rol sergilemektedir.

2.1.5. Örgüt İklimini Etkileyen Faktörler

Örgüt iklimi kavramı, üyelerin örgüt hakkındaki düşüncelerini kapsamaktadır. Örgüt iklimi kavramı çevre, örgüt ve çalışanlarla ilişkilidir. Tüm bu ilişkilerin ışığında örgüt iklimini etkileyen faktörler belirlenmiştir. Bu faktörler;

- **Örgütsel Amaçlar:** Örgüt amaçlarının toplum için taşıdığı değer örgüt ikliminin oluşumunda önemli bir faktördür. Örgüt çalışanların bu amaçları benimseme, algılama ve kabullenme durumları örgüt iklimini etkiler (Bursalıoğlu, 2000). Bireysel örgütler için vazgeçilmez unsurlardır. Her bireyin temel ihtiyaçları ve hedefleri bulunmaktadır. İçinde bulunduğu örgüt bu hedeflerin sonucudur, aynı zamanda hedeflere ulaşmada da bir araçtır. Bu yüzden örgütlerde bireyin davranışları çok yönlü, çok nedenli ve karmaşık bir haldedir (Arslan N. T., 2004). Örgütlerde amaç; alınan verimi arttırmak, verilen emeği azaltmak, insan ve madde kaynaklarını doğru bir şekilde kontrol etmek, örgütteki bireyler arasında çıkabilecek çatışmayı azaltmak şeklinde sıralanabilir. Örgütte açık ve kapalı amaçlar dizesi vardır. Açık amaçlar resmi ve geneldir. Kapalı amaçlar ise daha çok resmi olmayan ve bireysel amaçlardır (Uğurlu, 2010). Örgütün amaçlarının açık bir şekilde çalışanlara aktarılması, çalışanların örgüte olan bağlılıklarını arttırmaktadır. Böylece yaptığı faaliyetlerin önemini daha iyi kavrarlar. Aynı zamanda örgüt amaçlarının çalışanlar tarafından da iyi şekilde ifade edilmelidir. Bu yüzden örgüt içerisinde sağlıklı bir iletişim şarttır (Gül, 2002).
- **Örgütsel Yapı:** Örgüt iklimini etkileyen en önemli faktörlerden biri de örgütsel yapıdır. Örgütsel yapı aslında örgütün sahip olduğu temel ilişkileri ifade etmektedir. Kısacası örgütsel yapı kimin, nerede ve neler yaptığını bize gösteren bir şemadır. Örgütün yapısını belirleyen etmenler somut ve fiziki yanlarını, aynı zamanda soyut değerlerini kapsamaktadır. Bir bakıma örgütsel yapı, örgüt

kültürü ve ikliminin somutlaşmış halidir. Örgütün sahip olduğu organizasyon modeli, yapının oluşturduğu iletişim ve ilişkinin örgüt iklimini etkilemesi kaçınılmazdır. Örgütsel yapı çalışanları davranışlarını etkileyen ve sınırlandıran bir faktördür (Dinler, 2008). Örgütün yapısı, anatomi, fizyoloji, rol ve statü, hiyerarşi gibi kavramlardan oluşmaktadır. Örgüt anatomisi karar verme işlemlerinin dağılımında etkili iken, çalışanların kararlarını etkileme yolları da örgüt fizyolojisini oluşturmaktadır. Özetle örgütsel yapı, bir örgütteki görev, yetki ve sorumlulukların tanımlanması ile görevler arasındaki ilişkinin düzenlenmesi sonucunda meydana gelen bir sistemdir (Dinler, 2008).

- **Örgütün Çevresi:** Örgüt var olduğu ve yaşamını sürdürdüğü çevre ile devamlı bir etkileşim halindedir. Örgüt çevresinde meydana gelebilecek gelişim ve değişimler çevrenin örgütten beklentileri çalışanları aynı şekilde etkilemektedir. Yalnız bu etkiye çalışanların verdiği tepkiler farklılık gösterebilmektedir. Çalışanların tepkileri örgütsel amaçlar doğrultusunda yönlendirilirse çevreye uyum sağlanabilir. Örgüt ile çevresi arasındaki bir uyumsuzluk örgüt ikliminin olumlu veya olumsuz bir değişimine sebep olabilmektedir (Aydın, 2000).
- **Kaynaklar:** Örgütün sahip olduğu kaynaklar, mal ve hizmetin üretiminde önemli bir faktördür. Örgüt üretiminde gerekli olan insan gücü, para, teknolojik alt yapı, makine ve ham madde gibi üretimdeki ihtiyaçların sağlanması, ortaya çıkan ürünün ve hizmetin niteliğini ve niceliğini büyük ölçüde etkilemektedir. Üretimde gerekli verimin sağlanması çalışanların örgüte olan güven duygusunun artmasına, buna bağlı olarak örgüt ikliminin olumlu yönde etkilenmesini sağlamaktadır (Taymaz, 1997).
- **Büyüklik:** Örgüt karakterleri üzerinde etkili olan bir faktördür. Büyük örgütlerin küçük örgütlere nazaran daha resmi, katı ve bürokratik bir yapıları vardır. Büyük örgütlerde başarıya dönük ve birleştirici bir açık iklim oluşturmak oldukça zordur. Küçük örgütlerde ise ilişkiler daha samimi, yöneticiler çalışanlara daha yakın ve çalışanların kendilerini rahatlıkla ifade ettikleri bir ortam söz konusudur. Örgütler arasındaki bu büyüklük farklılığından kaynaklanan farklı sosyal ortamlar farklı iklim türlerinin meydana getirmektedir (Baykal Ö. K., 2013).
- **Örgütün Coğrafi Konumu ve Fiziki Yerleşimi:** Örgüt iklimine etki eden diğer bir etmende örgütün sahip olduğu coğrafi konum ve fiziki yerleşimidir. Bir yada

birkaç ürün etrafında büyümüş ve esnekliğini yitirmiş büyük kuruluşlar, küçük kuruluşlarla rekabet edememektedir. Bu durumda ölçek ekonomisi kavramı tartışmalı bir hal almıştır. Büyük kuruluşlar daha kaliteli ve ucuz maliyetli üretir mantığı istisnai bir durumdur. Üretici daha çok kar ve verimin yanı sıra, yeni üretimler ve farklı pazarlar peşinde koşmakta, aynı zamanda sosyal sorumluluk projelerine dâhil olma arzusu içindedir. Tüm bunların başarıya ulaşması için rekabet gücünün azalmasına neden olan geleneksel yatay ve dikey entegrasyon yöntemlerinden vazgeçmelidir. Örgüt sağlıklı bir büyüme gösterirken rekabetçi kimliğini koruması üreticinin önceliği haline gelmelidir (Özdemir, 2006)

- **İletişim:** İletişim türleri de örgüt iklimini etkilemektedir. Sağlıklı bir örgüt iklimi için, örgütte açıklık, güven ve çalışanlar arası birliktelik gibi öğelerin sağlıklı bir şekilde işlenmesi gerekmektedir. Tüm bunlar aniden oluşmazlar. Böyle bir yapının oluşması için yakın bir iletişim şarttır. Kapalı iletişim şekline sahip örgütlerde güvensizlik ve şüphe unsurları öne çıkar. Böyle örgütlerde haberler dedikodu şeklinde yayılmaktadır. Bu tip örgütlerde korku iklimi hâkimdir. İletişimdeki eksiklik örgütteki etkinliği olumsuz etkiler. Sağlıklı bir örgüt iklimi için örgütün her biriminde iyi bir iletişim şarttır. Örgüt çalışanları örgüt içinde dolaşmalı, birbirlerinin görmeli ve iletişim içinde olmalıdır. Toplantılar örgütlerin haberleşme ve koordinasyonu açısından oldukça önemlidir. Bir örgütte işler kötüye gittiği zaman bunun altında çoğu zaman iletişimsizlik yatmaktadır (Özdemir, 2006).

2.1.6. Okul İklimi

Okul iklimi kavramı, okul örgütü içerisindeki bireylerin tutumları, duyguları ve davranışlarıyla ilişkili öğelerden oluşur. Bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki bireylerin davranışlarına yön veren en önemli faktör okulun sahip olduğu iklimdir. Okul iklimi, okuldaki öğrenci, öğretmen ve müdürün birbirleriyle olan etkileşimlerine yön veren ve yazılı olmayan inanç, değer ve tutumların bütünüdür (Welsh, 2000). Okulun iklimi bir bakıma okulun kişiliğini oluşturmaktadır.

Örgütsel uygulamalar sonucunda meydana gelen okul iklimi kavramı, okuldaki bireylerin tutum ve davranışlarını etkilemektedir (Çalık & Kurt, 2010). Okul iklimi kavramı üzerinde yapılan tanımlamaların ortak noktası, iklimin okul işleyişinin bir

sonucu olarak ortaya çıkması ve okula bir kimlik kazandırdığı şeklindedir (Çolak & Altinkurt, 2017). Okuldaki bireylerin birbirleriyle olan etkileşimleri zamanla okul iklimini oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak okul üyelerinin nelere önem verdiği, nasıl davranacakları, ne şekilde kararlar alınacağı ve yaşananlar karşısında ne tür tepki verecekleri gibi konularda ortak bir anlayış oluşmaktadır (Balcı, 1993).

Korkmaz' a (2005) göre okul iklimi, okulun çevresi ve okuldaki bireylerin davranış ve tutumlarının etkileyen, okuldaki davranışların toplu olarak benimsenmesine dayalı olan bir özelliktir. Okul iklimi kavramı, öğretmenlerin iş çevrelerine ait algılarını kapsayan geniş bir tanımlamadır (Taşkiran, 2008). Okulun örgütsel iklimi, örgüt üyelerinin davranışlarına yön veren ve okulları birbirinden ayıran iç özellikleri kapsamaktadır.

Okul ikliminin oluşmasında okuldaki bireylerin norm, inanç, beklenti, tutum ve davranışları önemli faktörlerdir. Okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin karşılıklı etkileşimleri zaman içerisinde okul iklimini meydana getirir. Buna bağlı olarak okul iklimi zamanla oluşan ve okula ait değerleri taşıyan bir yaşam şeklidir (Çolak, 2016). Örgüt iklimi okulun eğitimi için de önemli bir kavramdır. Okulda sağlıklı bir iklim oluşması için, okuldaki çalışanların kendi kimliklerinden sıyrılıp, kendilerini güvende hissetmeleri, okulda oluşabilecek sorunları kısa zamanda çözüme kavuşturabilmeleri gerekmektedir.

Okul iklimi kavramı eğitim yönetiminde; “Bir örgüt veya bir grubun tüm duygusal sistemi, örgütün iç çevresinin doğası, oluşturduğu etki ve örgüt üyelerinin davranışları üzerindeki etkisi” şeklinde ifade edilmektedir. Okuldaki atmosfer; kültür, karakter, örgüt ideolojisi, iklim ve sağlık gibi kavramların bütünüdür (Karataş, 2008).

Okul iklimi kavramı üzerinde yapılan tüm araştırmaların ortak noktası, okul iklimi ile başarının birbiriyle ilişkili olduğu yönündedir. Araştırmacılar okul ikliminin, öğrencilerin başarıları ve okuldaki öğrenme ortamında farklılıklar yarattığı görüşündedirler.

2.1.7. Okul İkliminin Unsurları

Son yıllarda araştırmacılar okul iklimi kavramını oluşturan unsurlar ve okul ikliminin tam olarak neyi kapsadığı üzerine çalışmaktadırlar. Okul ikliminin unsurları üzerine yapılan araştırmalar çeşitlilik gösterse de araştırmacılar dört temel unsur

üzerinde birleşmişlerdir. Bunlar; güvenlik, eğitim ve öğretim, çevre ve ilişkilerdir (Şenel, 2015).

2.1.7.1.Güvenlik

Güvenlik unsuru fiziksel ve sosyal-duygusal olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Fiziksel güvenlik unsurları; okulu oluşturmuş olduğu bir kriz planı, açıkça belirlenmiş kurallar, bu kuralların ihlali durumunda kurum tarafından uygulanacak olan açık ve tutarlı yaptırımlar, okuldaki çalışanların kendilerini güvende hissetmeleri ve olabilecek şiddet karşısındaki tutumları kapsamaktadır (Baştepe, 2009). Sözel ve duygusal güvenlik unsurları ise; sözel olarak gerçekleşen taciz ve saldırganlık ile ilgili kurallar ve normlar, bu kuralların ihlal edilmesi durumunda kurumca uygulanacak olan açık ve tutarlı yaptırımlar, sorunları çözme yöntemlerinin öğretilmesi ve okul kurallarına olan inançları kapsamaktadır. (Cohen, 2007). Okul güvenliğinin sağlanmasında, şiddet ve kural ihlallerinin önlenmesine yönelik yapılan çalışmaların yanı sıra, okul ve çevresinin fiziki durumu iyileştirilerek güvenli hale getirilmesi, güvenlikten sorumlu bireyleri çocuk psikolojisi konusunda bilgilendirilmesi, öğrenci aileleriyle sağlıklı ve etkili bir iletişim kurulması üzerine yapılacak çalışmaları da kapsamaktadır (Kartal, 2011).

2.1.7.2.Eğitim ve Öğretim

Eğitim ve öğretim unsuru dört başlık üzerinden incelenmektedir. Bunlar öğretimin kalitesi, sosyal duygusal ve etik beceriler, mesleki gelişim ve liderliktir. Öğretimin kalitesi; öğrenci başarısı için yüksek beklenti, farklı öğrenme stillerinin kullanılması, ihtiyaç duyulması durumunda yardım edilmesi, gerçek yaşamla bağlantılı öğretim yöntemi, kullanılan öğretim materyallerinin merak uyandırması, ödüllendirmenin kullanılması ve çok çeşit öğretim stillerini kapsamaktadır. Sosyal duygusal ve etik beceriler; akademik başarının yanı sıra sosyal ve etik davranışların dikkate alınması, öğretmenlerin öğrencilerinin bu alanda gelişimine destek vermeleri ve etik becerilerin tam ve açık bir biçimde öğretimini kapsamaktadır. Mesleki gelişim; öğrenmeyi destekleyici ve sürekli gelişimde kullanılan standartlar ve ölçme araçları, düzenli ve daimi mesleki gelişim, okuldaki sistemin değerlendirilmesi, öğretmenlerin bu çalışmaların yararlı gördüklerine dair hislerini kapsamaktadır. Liderlik; güçlü, etkili ve açıkça çalışanlarla paylaşılmış bir vizyon, yönetimin ulaşılabilirliği ve çalışanlara

desteğini kapsamaktadır (Cohen, 2007). Öğrencilerin akademik başarılarının kaynağında eğitim-öğretim süreçleri ve ortam gibi faktörler etkilidir (Baştepe, 2009).

2.1.7.3.İlişkiler

İlişkiler unsuru; farklılıklara saygı, okul toplumu işbirliği ve moral olmak üzere üç başlıkta incelenmektedir. Farklılıklara saygı; öğretmen, müdür ve diğer çalışanlar arasında olumlu ilişkiler, olumlu yetişkin-öğrenci ilişkileri, olumlu öğrenci-öğrenci ilişkileri, ortak planlama ve karar verme fırsatı, farklılıklara saygı, öğrenme süreci ve disiplin uygulamalarına öğrencilerinde katılımını kapsamaktadır. Okul toplumu ve işbirliği; okuldaki bireylerin okuldaki toplumsal bilinci hissedebilmeleri, karşılıklı yardımlaşma ve sürekli iletişim, okul-toplum işbirliğini, okullardaki karar alma sürecinde ailelerin katılımını içermektedir. Moral; okuldaki öğrencilerin öğrenmeye istekli olmaları, çalışanların işlerinde hevesli olmaları, okuldaki bireylerin okul hakkında olumlu duygulara sahip olmalarını kapsamaktadır (Cohen, 2007). Okuldaki yöneticiler okulda olumlu ve sağlıklı bir iklim oluşması için okul içi ve okul dışı öğeler arasındaki ilişkiyi güçlendirmeleri gerekmektedir (Çınkır, 2004).

2.1.7.4.Çevre

Çevre unsuru; okul ortamının temiz ve düzenli olması, yeterli alana, malzemeye ve süreye sahip olmasını içermektedir (Cohen, 2007).

2.1.8.Okul İklim Tipleri

Hoy, Tarter ve Kottkamp' ın (1991) ilköğretim kurumlarındaki örgütsel iklimi tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında dört iklim türü belirlenmiştir. Bunlar; açık iklim, bağımlı iklim, serbest iklim ve kapalı iklim şeklindedir.

2.1.8.1.Açık İklim

Açık iklime sahip okullarda en belirgin özellikler; işbirliği, saygı, öğretmen ve yönetim arasındaki ilişkinin açıklıktır. Yönetici öğretmenlerine saygılı, onları dinler, samimi, öğretmenlerini över ve onların yeterliliğine güvenir ve saygı gösterir. Olumlu ve destekleyici bir çalışma ortamına sahiptir. Yönetici öğretmenlere yakın denetim yapmadan, öğretmenlere çalışma ortamlarında özgürlük verir. Öğretmenler ve yöneticiler arasında işbirliği vardır (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Açık okul iklimlerinde işbirliği, saygı ve şeffaflık hakimdir. (Çolak, 2016). Okul müdürleri işe dönük ve anlayışlı bir tavır sergilerler. Kısacası açık iklime sahip okullarda; müdür ve öğretmenlerin uyum içerisinde çalıştığı, yüksek moral düzeyine sahip çalışanların görevlerini istekle yerine getirdiği bir hava hakimdir.

2.1.8.2.Bağımlı İklim

Bağımlı okul iklimi, okul müdürünün liderlik anlayışındaki eksikliği ve zayıflığına rağmen öğretmenlerin yüksek bir profesyonellik içerisinde performans sergiledikleri bir ortam hâkimdir. Okul müdürü emredici bir tavır sergiler ve öğretmenleri gereksiz işler vererek, onları meşgul eder. Tüm bunlara öğretmen, mesleki profesyonellik göstererek müdürün bu davranışlarını görmezden gelir ve yüksek performans sergiler. Öğretmenler arası iletişim iyidir. Birbirlerine destek olurlar ve saygı duyarlar. Öğrenme ve öğretme ortamında öğretmenler işbirliği içinde çalışmaktadırlar (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991). Güçlü bir takım ruhuna sahiptirler.

2.1.8.3.Serbest İklim

Serbest okul ikliminde, yöneticiler öğretmenlerini destekler ve çalışma ortamlarında onlara özgürlük sağlar. Buna karşın öğretmenler çalışmakta isteksizdirler ve okul müdürünün liderlik davranışlarına karşı engelleyici bir tavır içindedirler. Okul müdürleri öğretmenleri gereksiz iş ve işlemlerle meşgul etmez. Fakat öğretmenler sorumluluklarını yerine getirmezler. Öğretmenler birbirine saygı duymazlar, hoşgörüsüz ve ilgisizdirler (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991).

2.1.8.4.Kapalı İklim

Kapalı okul iklimi, açık iklimin tam tersidir. Yönetici katı, baskıcı ve sınırlayıcı özelliklere sahiptir. Öğretmenlerde işlerine bağlılık düzeyleri düşük, yönetici ve diğer öğretmenlere karşı hoşgörüsüzdür. Öğretmenler arası destekleme, saygı ve etkileşim düşük düzeydedir. Öğretmen-yönetici ve öğretmen-öğretmen ilişkilerinde şüphe ve tahammülsüzlük hakimdir (Hoy, Tarter, & Kottkamp, 1991).

2.1.9. Okul İkliminin Boyutları

Okul iklimi kavramının farklı tanımlamaları sonucunda yapılan çalışmalar, okul ikliminin boyutları hakkında da çeşitliliğe sebep olmuştur. Ertekin' e (1978) göre okul iklim kavramı; bireye, örgüte ve örgütsel süreç ve çevreye ilişkin olmak üzere üç grupta incelenmektedir. Bireye ilişkin özellikler, okul çalışanlarının okul iklimine olan algılarını içermektedir. Örgüte ve örgütsel sürece ilişkin özellikler; örgütün yapısı ve yönetimin işleyişini kapsamaktadır. Çevreye ilişkin özellikler ise; örgüt ve örgüt çalışanlarına ilişkin faktörlerin birleşmesi ile oluşan boyuttur.

Hoy, Tarter ve Kottkamp' ın (1991) yaptıkları çalışmalar sonucunda geliştirmiş oldukları *Örgütsel İklim Ölçeği*'nde okul iklimi kavramını öğretmen ve müdür davranışları açısından altı boyutta ele almıştır. Bunlar;

Destekleyici Müdür Davranışları; öğretmenlere yönelik ilgili müdür davranışlarıdır. Müdür öğretmenleri dinler ve onların fikirlerine saygılıdır. Müdür öğretmenlerini sık sık samimi olarak över ve öğretmenlere yaptığı eleştiriler yapıcı niteliktedir. Karşılıklı anlayışın olduğu bir hava hâkimdir (Şenel, 2015).

Emredici Müdür Davranışları; Müdür katı ve sıkı bir denetmen rolündedir. Öğretmen veya okul ile alakalı en küçük olayları dahi takip halindedir. Öğretmenlerin her türlü davranışını denetlerler. Okul müdürleri, okulu otokratik bir anlayış biçimiyle yönetmektedirler (Yurter, 2016).

Sınırlayıcı Müdür Davranışları; Müdür öğretmenlerin yaptığı çalışmalara destek vermektense engelleyici bir tavır sergiler. Müdür öğretmenleri devamlı olarak gereksiz evrak işleri ile meşgul etmektedir. Öğretmenlerin işlerini zorlayıcı tavırlar içindedir (Çolak, 2016).

İşbirlikçi Öğretmen Davranışları; öğretmenler kendi aralarında çok iyi arkadaşlardır ve birbirlerini iyi tanırlar. Öğretmenler mesleki alanda birbirlerini desteklemektedirler. Öğretmenler arasında karşılıklı hoşgörü hakimdir. Öğretmenler yaptıkları işten keyif alırlar ve iş doyumları yüksektir (Şenel, 2015).

Samimi Öğretmen Davranışları; Öğretmenler okullarından gurur duymakta ve birlikte çalışmaktan büyük keyif almaktadırlar. Yakın ve samimi öğretmen ilişkilerinin olduğu bir okul ortamı hakimdir. Öğretmenler birbiriyle yakın arkadaşlardır. Aralarında güçlü bir sosyal ilişki vardır ve birbirlerine her anlamda sosyal destek verirler (Özdemir A. O., 2017).

İlgisiz Öğretmen Davranışları; karşılıklı anlayış ve profesyonelliğin düşük düzeyde olduğu bir iklim hâkimdir. Öğretmenler yapılan toplantıların gereksiz olduğu algısındadır ve yapılan toplantılarda konuyu amaçtan saptırma davranışı sergilemektedirler. Öğretmenler sadece zamanı doldurur ve birbirlerini sürekli olarak eleştirmektedirler (Şenel, 2015).

2.1.10.Olumlu Okul İkliminin Önemi ve Etkileri

Olumlu okul iklimi, okuldaki çalışanların kendilerini değerli hissettikleri ve okulda yaşanan sorunlardan etkilenmeden kendilerinin okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere adanmış düzenli bir çevreden oluşmaktadır (Tableman, 2004). Olumlu iklime sahip okullarda, okulun işleyişine katılım, işbirliği, disiplin ve kurallar, öğretmenler arasında uyum ve adil görev dağılımı vardır (Şam, 2017).

Olumlu okul iklimi müdür, öğretmen ve diğer okul çalışanların okulu sevmelerine ve okulla ilgili olumlu bir algılarının oluşmasına neden olmaktadır (Atik & Güneri, 2016). Bunun yanında olumlu okul iklimi, verimli bir eğitim ortamı oluşmasına ve öğretmen-müdür- öğrenci- aile arasındaki iletişimin güçlenmesine neden olmaktadır (Acarbey, 2006).

Webb ve Norton' a (2009) göre olumlu okul ikliminin özellikleri şöyledir;

- Öğrenciler öğrenme sürecini ve okuldaki yaşamı önemsemektedirler. Ayrıca öğrenme sürecinde aktif olarak rol almaktalar.

- Okuldaki öğrenme ortamları düzenlenirken kişisel ilgi ve yetenekler göz önüne alınır.
- Yapılan aktiviteler öğrencilerin zihinsel, sosyal ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılayacak niteliktedir.
- Okul kuralları birlikte belirlenir ve kurallar açıkça belirtilir.
- Cezadan çok ödüllendirmeye yönelik bir hava hâkimdir.
- Müdür, öğretmen ve öğrenciler arasında iletişim güçlüdür.
- Okul müdürü öğretmenlerin kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına önem verir
- Amaçlar belirlenirken ortak kararlar alınır(akt. Yurter,2016).

Özetle olumlu okul iklimi, okulları daha yenilikçi ve değişime açık bir hale getirmektedir. Çalışanların işe bağlılığı, iş doyumu ve sadakatlerini attırmakta, öğretmenler meslektaşlarıyla ve yönetimle aralarında işbirliği, dayanışma, hoşgörü ve saygı ön plandadır.

2.2.Özerklik

Özerklik kelimesi, Yunanca 'da “kendi” kelimesinin karşılığı olan *auto* ve “kural/yasa” anlamına gelen *nomous* kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşmuş bir kavramdır. Özerklik kavramı; bireyin kendi yaşamına kendi tercih ve kapasitesine göre yön verebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Adams, 2008). Özerklik kavramı birçok çalışmada özgürlük, hürriyet, bireyin kendini tanımlaması veya kendini düzenlemesi, bağımsızlık kavramlarıyla benzer anlamlarda kullanılmaktadır (Morsünbül, 2012).

Erikson, özerklik kelimesini ilk kavramsallaştıran kuramcıdır. (Calp, 2013). Özerlik kelimesi bebeklikte, bağımsız olarak yürüyebilme ve yemek yiyebilme gibi bazı davranışlar şeklinde ifade edilmektedir (Özdemir & Çok, 2011). Özerlik, bebeklik dönemi için bebeğin bağımsız olarak öğrenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Calp, 2013).

Budak (2000) ise özerklik kavramını; bireylerin karar alımlarında dışsal faktörlerden çok içsel faktörlerin etkili olması şeklinde tanımlamaktadır. Diğer yandan bilişsel kuramcılar ise özerklik kavramını; bireyin bir olay veya durum karşısında farklı bakış açılarıyla görebilme yeteneği ve sosyal ortamda akıl yürütebilme olarak ifade etmektedirler (Deniz, Çok, & Duyan, 2013).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise özerklik; “Bir topluluğun veya bir kuruluşun ayrı bir yasaya bağlı olarak kendi kendini yönetme hakkı, muhtariyet, otonomi, otonomluk” bunun yanı sıra “ Bir kişinin veya bir topluluğun kendi yasasını kendisinin koyması, yad erklik karşıtı” şeklinde ifade edilmektedir (Çelik, 2016).

Alanyazına bakıldığında özerklik kavramına ilişkin farklı tanımlamalar bulunmaktadır. Özdoğan (1997) özerklik kavramını; bireyin mantıklı karar verme yeteneğine sahip olması ve olumsuz durumlardan uzaklaşması olarak tanımlamaktadır. Özerklik, kişinin kendi ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağı yönünde düzenlemeler yapması, kurallarını bireyin kendisinin belirlemesi ve bu kurallara uygun davranmasıdır. Günlü (2003) ise özerklik kavramının serbestlik içeren bir özgürlük olmadığını, bireyin kendisinin yön verdiği bir özgürlük olduğunu belirtmektedir.

Oğuzhan (1993) özerkliği, yönetim yönünden dış denetimden bağımsız olma durumu şeklinde tanımlamaktadır. Demirtaş ve Güneş (2002) ise özerklik kavramını; bireylerin, örgütlerin, kurumların veya devletlerin kimsenin hakkını ihlal etmeksizin kendilerini ilgilendiren konularda kendi hedeflerini belirlemesi ve kararlarını alabilme yetisi şeklinde ifade etmektedir.

Özerklik kavramı üzerinden yapılan tanımlamalara bakıldığında özerklik kavramı genel olarak; bireyin kendi iradesiyle, kendi hayatı ve yaptığı iş ile alakalı özgürce kararlar alabilmesi, gerektiğinde inisiyatif kullanabilmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Kısacası, bireyin kendi kendini tayin hakkı olarak da ifade edilmektedir.

2.2.1. Öğretmen Özerkliği Ve Kapsamı

Eğitimin temel yapıtaşı olan öğretmenlerin mesleki alanda temel yetki ve özgürlüğe sahip olması olarak tanımlanan özerklik kavramı, son yıllarda yapılan çalışmalarda adından sıkça bahsedilmektedir. Öğretmen özerkliği; görev alanlarının genişlemesi, sorumlulukların artması ve mesleki gelişimin devamlılığı durumlarını da kapsamaktadır (Ayrıl, Özdemir, Türedi, Yılmaz, & Büyükgöze, 2014).

1950’li yıllarda dikkat çekmeye başlayan öğretmen özerkliği kavramı, 1960’ lı yıllardan itibaren İngiltere, Belçika ve Hollanda’da öğretmenlerin özerkliğini arttıran reformlar ile sıkça gündeme gelmiştir (Eurydice, 2008). Öğretmen özerkliği ilk zamanlarda alanyazında kontrol, etki ve otorite anlamında tanımlanmışsa da daha sonra öğretmenlerin kendi inisiyatifleri doğrultusunda okul kurallarının zamanla sınıf içinde

öğretmenlerin belirlediği kurallara dönüşmesi olarak vurgulanmıştır (Üzüm & Karşlı, 2013).

Öğretmen özerkliği kavramı, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerinin planlaması, karar alması ve uygulaması süreçlerinde söz sahibi olmaları ve tüm bu süreçlerde özgür olması olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2012). Öğretmene eğitimin düzenlenmesinde özgürlük sağlanması öğrenci merkezli öğretim açısından oldukça önemli bir gerekliliktir. Öğretmen özerkliğinin öğretmene sunduğu bu özgür yetki alanı elbette ki sınırsız bir serbestlik anlamına gelmemektedir. Bu özgürlük alanını öğretmen öğrencilerine ve topluma olan sorumluluklarına uygun olarak kullanmalıdır (Anderson, 1987).

Öğretmen özerkliği; öğretmenin öğretimi bireysel olarak kendisinin yönettiği faaliyetler ve gelişim, aynı zamanda başkalarının kontrolünden bağımsız olmak şeklinde tanımlanmaktadır (McGrath, 2000).

Franklin' e (1998) göre öğretmen özerkliğinin;

- Öğretmenlerin uzman oldukları alanlarında kendilerini yetkili görmeleri,
- Kendi tercihleri doğrultusunda öğretmenlerin öğretim sürecini yönetme ve yönlendirme hakkına sahip olduklarına inanmaları,
- Okulun kuralları yerine sınıf içinde kendi belirledikleri esnek ve kişiselleştirilmiş kuralları koymaları ile açığa çıkabileceğini öne sürmektedir.

Çolak' ya (2016) göre öğretmen özerkliği kavramı; öğretmenlerin eğitim sürecini, okul ve öğrencilerini ilgilendiren kararları mesleki yeterliliklerine bağlı olarak kendinin alabilmesi olarak tanımlamaktadır. Öğretmenlerin diğer mesleklere kıyasla, işleriyle ilgili kararlar alınırken sınırlı yetkiye sahiptir. Ancak öğretmenler mesleklerinde uzman olarak görülmesi hedefleniyorsa, mesleki alanda bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra, öğretmenlerin mesleki faaliyetlerini ilgilendiren konularda yeterli özerkliğin verilmesi gerekmektedir (Öztürk, 2011).

OECD' in (2011) araştırmasına göre Türkiye diğer OECD ülkeleri arasında öğretim programı, öğrenci değerlendirilmesi ve kaynakların kullanımı gibi alanlarda öğretmene en az özerklik sağlayan ülkeler arasındadır. Türkiye eğitim sisteminde öğretim programları, ders kitapları, okutulacak dersler ve hizmet içi eğitimler merkezi olarak belirlenmektedir.

Öğretmen özerkliği kavramı öğretmenin sınıfta sahip olduğu özgürlükten çok daha fazlasını içermektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenin yetki alanını genişleten, yönetme ve karar alma süreçlerine katılımını arttıran, öğretmenin eğitimin nitelik ve yapısını belirlemedeki rollerini arttıran geniş bir kavramdır (Eurydice, 2008)

En genel anlamda öğretmen özerkliğinin kapsamı şöyle özetlenmektedir; öğretmenin karar verme sürecinde ve öğrenciyi ilgilendiren konularda öngördüğü mesleki seçimleri yapabilmesi, eğitim sürecinin planlanması, geliştirilmesi ve yönetilmesi süreçlerine katılmaları olarak tanımlanmakta ve çalışma ortamlarıyla ilişkilendirilmektedir. Aynı zamanda özerkliğin, akademik yeterlik ve mesleki kıdemle herhangi bir ilişkisinin olmadığı belirtilmektedir (Ayrar, Özdemir, Türedi, Yılmaz, & Büyükgöze, 2014).

2.2.2. Öğretmen Özerkliğinin Boyutları

Öğretmen özerkliği kavramı yapılan çalışmalarda farklı boyutlar ve sınıflandırmalarla ele alınmıştır. Pearson ve Hall (1993) öğretmen özerkliğini iki boyutta ele almıştır; öğretim programı özerkliği ve genel öğretim özerkliği şeklindedir.

Smith ve Erdoğan (2008) yaptığı araştırmasında öğretmen özerkliğini altı boyutta ele almıştır. Bunlar; öğretmen tarafından yönetilen profesyonel eylemler, öğretmenin tüm bu profesyonel eylemleri yönetebilme yeterliğine sahip olması, öğretmenlerin profesyonel eylemleri kullanmaktaki bağımsızlığı, öğretmenin yönettiği profesyonel gelişim, öğretmenin profesyonel gelişimi yönetebilecek yeterliğe sahip olması ve öğretmenin profesyonel gelişim sürecini yönetmekte bağımsız olması boyutlarıdır.

McGrath (2000) ise öğretmen özerkliğini; ilki öğretmenin kendisinin yönettiği faaliyetler ve gelişim, ikincisi başkalarının kontrolünden bağımsız olabilmesi şeklinde iki boyuta ayırmaktadır.

EURYDICE' ın (2008) “ Avrupa'daki Öğretmenlerin Sorumluluk ve Özerklik Düzeyleri” üzerine yapılan araştırma verilerine göre öğretmen özerkliği kavramı; *Eğitim Hizmetleri, Çalışma Zamanı ve Mesleki Görevler, Sürekli Mesleki Gelişim ve Reform ve Eğitim Yeniliklerine Katılım* olmak üzere dört boyutta ele alınmıştır.

Çelik' e (2016) göre öğretmen özerkliği dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; öğretimsel özerklik, yönetsel özerklik, kişisel ve mesleki gelişim ve mali özerklik şeklindedir.

- **Öğretimsel Özerklik Boyutu:** Öğretmenin eğitim programını kendisinin seçmesi, öğretimi planlaması, uygulaması, etkinlikleri düzenlemesi ve değerlendirmesi, derste kullanacağı materyalleri seçebilmesi, öğrencilerine rehberlik yapabilmesi, öğrencilerin belirlenen amaç ve hedeflere kolayca ulaşabilmesi için uygun öğrenme ortamları yaratabilmesi olgularını içermektedir (Lai-ngok, 2004). Bu boyut aynı zamanda okulların eğitim ve öğretimdeki amaçları doğrultusunda gerekli gördükleri konularda seçimler yapabilmesi ve esnek bir yapı sergilemesini de kapsamaktadır (Çelik, 2016).
- **Yönetsel Özerklik:** Bu boyut; öğretmenin okuldaki eğitim etkinliklerini düzenlemesi, okul ortamının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, belirli amaçları gerçekleştirme noktasında kararlar alabilmesi ve bu kararların uygulanması aşamasında yönetim sürecinin bir parçası olabilmesi durumlarını kapsar (Karabacak, 2014). Öğretmenlerin karar verme düzeyleri yönetsel özerklik düzeyleriyle orantılıdır (Çelik, 2016).
- **Mali Özerklik:** Bu boyutta örgütlerin merkezi yönetimden bağımsız olarak kendi gelir kaynaklarını elde etmeleri, elde ettiği kaynakları karar alma organlarıyla beraber örgütün hedefleri doğrultusunda kullanabilme yetkisine sahip olması durumudur. Öğretmenin, okulun bütçe sağlamak için alacağı kararların bir parçası olması, bütçeyle alakalı kararlar alabilmesi ve elde edilen bütçeyi eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanabilmesi mali özerklik boyutudur (Karabacak, 2014).
- **Kişisel ve Mesleki Gelişim:** Öğretmenin gelişen teknoloji ve yenilikler karşısında eğitim ortamını ve faaliyetlerini düzenleyebilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmesi adına kendini mesleki ve bireysel bilgi yönünden güncelleyebilmesi durumlarını kapsamaktadır (Çelik, 2016). Öğretmenin değişimleri yakından takip etmesi, yaşanan değişim ve gelişimlere ayak uydurabilmesi ve eğitim öğretim ortamını tüm bu yenilik ve gelişimlere hazırlamasına hakkının olması durumudur. Öğretmenlere sağlanan mesleki

özerklik sayesinde, değişen şartlara ve eğitim öğretimdeki gereksinimler daha çabuk cevap verebileceklerdir (Anderson, 1987).

Çolak ve Altinkurt (2017) öğretmenlerin özerklik davranışlarını dört boyutta ele almıştır. Bunlar;

1. **Öğretme Süreci Özerkliği:** Öğretmenin öğretim yönetimiyle ilgili verdiği kararlar ve sınıf yönetimiyle alakalı konuları kapsamaktadır. Ders etkinliklerine ayrılacak zamanı, eğitimde kullanılacak yöntem ve tekniklerin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimi ve öğrencilerin ödüllendirilmesi bu boyutun kapsamındadır. Aynı zamanda öğretmenin sınıf içerisindeki iletişim şekli, sınıf düzeni ve sınıf kurallarını içermektedir (Pearson & Moomaw, 2005). Ingersoll' a (2007) göre öğretmen özerkliğinin en çarpıcı sonuçları sınıf yönetimi alanında kendini göstermektedir. Çünkü öğretmenlerin kendinden beklenenleri ve mesleğinin gereklerini yerine getirebilecekleri yer kuşkusuz kendi sınıflarıdır. Buna bağlı olarak öğretim sırasında öğretmenlerin uygun olan yöntem ve teknikleri seçmesi konusunda gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmalıdır (Öztürk, 2011).
2. **Öğretim Programı Özerkliği:** Öğretmenlerin neyi, nasıl ve ne zaman öğretecekleri kavramlarıyla ilişkili olan boyuttur. Öğretmenin öğretim programlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenleyebilmesi, dersi planlarken öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda konu seçimleri yapabilmesi, öğretimde uygun kaynak ve materyalleri seçebilmesi, programda gerekli ekleme ve çıkarımları yapabilmeleri bu boyutun kapsamındadır (Çolak & Altinkurt, 2017). Öğretim programı oluşturulurken öğretmenlere yeterli özerklik sağlayabilecek esneklikte olması gerekmektedir. Oluşturulan öğretim programının tam anlamıyla uygulamaya geçebilmesi öğretmenlerin karar verme ve yetki alanının geliştirilmesiyle orantılıdır. Avrupa Birliği'ne üye ülkelerde öğretmenlerin öğretim yöntem ve materyallerinin seçimi ile alakalı geniş özerkliklere sahiptirler (Eurydice, 2008).
3. **Mesleki Gelişim Özerkliği:** Bu boyut, öğretmenlerin mesleki gelişim sürecini kendi gereksinimleri doğrultusunda yönlendirebilmesini kapsamaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitimleri

alabilmesi, alacağı eğitimlerin zamanını belirleyebilmesi, alanıyla alakalı bilimsel toplantılara katılabilmesi ve tüm bu süreçte karşısına çıkabilecek baskılara kaşı koyabilme yetkisi bu boyut kapsamındadır (Çolak & Altinkurt, 2017). Üzüm ve Karslı' ya (2013) göre mesleki özerklik, öğretmenlerin gelişen ve değişen şartlara, aynı zamanda içinde bulundukları eğitim ortamının ihtiyaçlarına daha kolay yanıt verebilmesi bakımından önemlidir. Türkiye'de öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü tarafından belirlenmektedir. Öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişime yönelik konferans, seminer, kongre vb. merkezi olarak planlanmaktadır. Yapılan programlarda eğitimin yerini, zamanını ve eğitmenini seçme özerkliği öğretmene verilmemektedir (Çolak, 2016).

4. **Mesleki İletişim Özerkliği:** Bu boyutta ise öğretmenlerin okulda yapılan toplantılarda düşüncelerini özgürce paylaşabilmesi, meslektaşları ve velilerle olan iletişimde özerk olabilmesini içermektedir (Çolak & Altinkurt, 2017). Öğretmenlerin yönetici, veli ve meslektaşlarıyla iletişimde kaygı veya korku duymadan düşüncelerini rahatlıkla ifade etmesidir. Öğretmenlerin öğretim sürecini mesleki yeterliliklere göre düzenleyebilmesi bakımından mesleki iletişim boyutu önemli yere sahiptir. Çünkü öğretmenler, düşüncelerini rahatlıkla paylaşabildikleri bir ortamda güven ve huzur duyarlar, motivasyonları artar. Böylelikle öğretim ortamında daha etkin rol alırlar (Çolak, 2016).

Friedman (1999) özerkliğin uygulamadaki durumunu daha iyi açıklayabilmek adına öğretmen özerkliğini üç boyutta ele almıştır:

- **Öğretimin Planlaması ve Uygulanması :** Öğretmenin öğretimde çok çeşitli rolleri olsa da en temel rolü eğitim öğretim faaliyetlerini planlaması ve uygulamasıdır. Bu faaliyetler farklı boyutlarda ele alınmaktadır ve öğretmenin yetki alanları bu boyutlara bağlı olarak farklılıklar içermektedir (Öztürk, 2011). Öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda yöntemlerin öğretmen tarafından düzenlenmesi, materyallerin seçilmesi ve bunların öğretmenler kararları doğrultusunda uygulanması görüşü kabul görmektedir (Friedman, 1999). Ders içeriğinin belirlenmesi noktasında ise öğretmen özerkliği kavramı pek kabul

görmemektedir. Anderson' a (1987) göre, eğitim sisteminin bütünlüğü adına öğretmenlere çok fazla özerklik verilmemesi gerekmektedir.

- **Yönetim Süreçlerine Katılma:** öğretmen özerkliği kavramının sınıf içi öğretim faaliyetleri ile sınırlı olmadığı, okul ortamının ve çalışma şartlarının düzenlenmesiyle alakalı öğretmenin yetkileri ve özgürlük alanının genişletilmesinin önemi birçok araştırmacı tarafından savunulmaktadır (Friedman, 1999). Kısacası bu boyuta göre öğretmen özerkliği sadece sınıfla sınırlandırılmamalıdır. Okulun işleyişinde, yönetsel faaliyetlerde ve çalışma ortamının düzenlenmesinde öğretmenin özerkliği ayrı bir önem arz etmektedir (Ingersoll, 2007).
- **Mesleki Gelişim:** Öğretmenin özerk olarak çalışabilmesi için mesleki alanda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Özerlik kavramı sadece üst yönetim tarafından öğretmene verilen bir olgu değildir. Aynı zamanda öğretmenin kendisinin kazandığı bir yeterliliktir (Üzüm & Karşı, 2013). Öğretmen özerklik düzeyini belirleyen temel unsurlardan biri şüphesiz öğretmenin mesleki gelişim düzeyidir. Bustingorry' e (2008) göre özerklik sürekli kalan ve bir kerede elde edilecek bir olgu değil, devamlı olarak geliştirilmesi gereken bir yeterliliktir.

2.2.3. Öğretmen Özerkliğinin İşlevleri

Alanyazında yapılan çalışmalarda öğretmen özerkliğinin farklı işlevlerinden bahsedilmektedir. Öğrencilerin eğitim ve öğretiminin geliştirilmesi, eğitimdeki başarı ve öğretmenin okula olan katkıları, çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanması ve öğretmenin mesleki gelişimi öğretmen özerkliğinin işlevlerindendir (Şentürken, 2018).

Özerk öğretmenler potansiyellerini ortaya koymanın yanında çalıştıkları örgüte karşı da bağlılığı artmaktadır (Koçak , 2011). Özerklik kavramı, öğretmenin farklı bakış açıları doğrultusunda karar verme becerileri ve mesleki profesyonelliklerini kullanabilmelerini sağlar. Özerk öğretmenler neyi nasıl ve neden yaptıklarını bilirler ve bu anlayışı başkalarına da aktarabilmektedirler (Castle, 2004).

Friedman (1999) ise öğretmen özerkliği kavramının dört işlev alanından bahsetmektedir. Bunlar;

- Sınıf öğretimi
- Okul çalışma şekli
- Kişisel gelişim
- Program geliştirme şeklindedir.

Ayral ve diğerleri (2014) yaptıkları çalışmada öğretmen özerkliği kavramının öğrenci başarısının üzerinde de etkisinin olduğundan bahsetmektedirler. Buna göre, özerklik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerinden kendini sorumlu görerek çeşitli düzenlemeler yapmaktadırlar.

Eğitim ve öğretimin daha nitelikli bir hale gelebilmesi için öğretmenlerin üzerine düşen görev ve sorumlulukları etkin bir şekilde yerine getirmeleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler çalışma ortamının kendisine sağladığı imkânlar çerçevesinde kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmektedirler. Buna bağlı olarak öğretmenin yetki ve özerklik alınının genişletilmesi, özgür bir çalışma ortamının sağlanması büyük önem arz etmektedir (Ingersoll, 2007).

Öztürk (2011) öğretmen özerkliği kavramının işlevlerini dört başlıkta toplamaktadır. Bunlar; Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi, Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması ve Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları şeklindedir.

2.2.3.1.Eğitim ve Öğretimin Geliştirilmesi

Eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların merkezi olan öğretmenin, görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri açısından kendilerine sağlanan çalışma ortamlarının önemi büyüktür (Friedman, 1999). Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi hususunda öğretmenin güçlendirilmesinin altı temel boyutundan biri de özerklik kavramıdır (Short, 1994). Özerklik düzeyi yüksek olan öğretmenler, değişen ve gelişen durumlar karşısında kararlar alabilir, etkinlikleri planlayabilir ve çalışma süreçlerini düzenleyebilmektedirler (Friedman, 1999).

EURYDICE' da (2008) yapılan çalışmada, okulların eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik politikalarında da öğretmen özerkliği kavramının önemi vurgulanmaktadır. Öğretmen özerkliği kavramı son zamanlarda adından sıkça bahsettirmektedir. OECD tarafından yapılan PISA araştırmalarında öğretmen özerkliğinin eğitimdeki kaliteyi etkileyen etmenler olarak açıklamaktadır. Öyle ki PISA kapsamında **Öğretmen Özerkliği İndeksi** geliştirilmiştir (OECD, 2005).

2.2.3.2.Öğretmenliğin Uzmanlık Mesleği Olması

Öğretmenlerin profesyonelleşmesine etkili olan temel unsurlardan biri de mesleki alanda özerkliğinin arttırılması olduğu pek çok çalışmada bahsedilmektedir. Bir alanda uzman olmak, mesleki faaliyetlerde karar ve uygulama süreçlerinde söz sahibi olmayı ön görmektedir (Ingersoll, 2007).

Pearson ve Moomaw' a (2005) göre uzmanlık gerektiren diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğrencilerin ne yapmaları gerektiğine temelde öğretmenlerin karar vermesi gerekmektedir.

2.2.3.3.Öğretmenlerin Mesleki ve Sosyal Tutumları

Öğretmenlere sunulan mesleki özerklik öğretmenin çalışma kalitesine de yansımaktadır. Alan yazındaki birçok çalışmada öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri özerklik düzeyleriyle doğru orantılı olduğu vurgulanmaktadır (White, 1992). Öğretmenin kendi karar ve yaklaşımlarını derslerine yansıtma, yetkilerini kullanma ve sorumluluk alma durumlarında özerk olan öğretmenlerin yüksek motivasyon ve iş doyumuna sahip oldukları görülmektedir.

Özerklik kavramı aynı zamanda öğretmenin öğrencilerden ve çevrelerinden görmüş oldukları saygı ve değeri de etkileyen önemli bir faktördür. Özerk öğretmenler; öğrencilerinden, öğretmen arkadaşlarından ve okul yönetiminden saygı ve değer görmektedirler. Öğretmenin eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde yetkisiz ve etkisiz olması öğretmeni öğrencilerinin gözünde de güvenilirlik düzeyini ve itibarını da düşürmektedir (Ingersoll, 2007).

2.2.4. Öğretmen Özerkliğinin Geliştirilmesi

Öğretmenlerin diğer uzmanlık isteyen mesleklerde olduğu gibi mesleki alanda, yani eğitim öğretim faaliyetlerini planlama, karar verme ve alınan kararları gerçekleştirme süreçlerinde etkin olmalarını sağlanması ve buna uygun düzenlemelerin yapılması öğretmen özerkliğinin geliştirilmesi adına büyük önem arz etmektedir (Pearson & Moomaw, 2005). Öğretmenlere tanınan yetki ve serbestliğin farklı boyutları vardır. Bunların ilki ders konularının seçilmesi ve içeriğin düzenlenmesi, ikincisi ise öğretim yöntemlerinin seçilmesi ve uygulanması boyutlarıdır. Ancak öğretmene tanınan bu esneklik mutlak serbestlik anlamına gelmemektedir (Üzüm & Karşlı, 2013). Yapılan

birçok çalışmada öğretmenlere sağlanan özerkliğin tam özgürlük boyutunda olduğunda farklı sorunlar ortaya çıktığı vurgulanmaktadır (Anderson, 1987).

Öğretmen özerkliğini geliştirmenin bir diğer yolu da, eğitimin her alanında profesyonelleşme düzeyini yükseltmektir. Gelişmiş toplumlardaki profesyonellerin en temel özellikleri yüksek düzeyde özerkliğe sahip olmalarıdır (Chan, Fisher, & Rubenson, 2007).

Ramos (2006) yaptığı çalışmalar neticesinde, özerkliği geliştirmek için gerekli olan birtakım unsurları vurgulamıştır. Bunlar; *öz farkındalık, farkındalık, sorunlar, katılım ve işbirliği, sorumluluk ve rolleri değişmek* şeklindedir.

Littlewood' a (1997) göre öğretmen özerkliğini geliştirebilmek için yeterlilik ve gönüllülük gerekmektedir. Öğretmen özerkliğini geliştirmek adına mesleki bilgi ve beceri, eğitim durumu ve öğrencilerinin öğrenim koşullarını değerlendirmesinin doğru bir başlangıç olduğundan da bahsetmektedir.

2.2.5.Öğretmen Özerkliğini Etkileyen Faktörler

Öğretmen özerkliği kavramını etkileyen faktörler üç ana başlık altında toplanmaktadır. Bunlar; *öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, çalışma ortamının yapısı ve eğitim politikaları* şeklindedir.

2.2.5.1.Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri

Öğretmenlerin mesleki alanda yeterlikleri, öğretmenlerin özerkliğe olan bakış açılarını ve öğretim sürecinde özerk davranışlar sergileyebilmelerini olumlu olarak etkileyebilmektedir. Mesleki alanda sürekli kendini geliştiren öğretmen daha etkili ve verimli özerk davranışlar sergilemektedir (Çolak, 2016). Ayrıca yeterli motivasyon kaynaklarına sahip olan öğretmenler sorumluluk almada ve yaratıcı olma konusunda daha istekli davranmaktadırlar (Pearson & Moomaw, 2005).

2.2.5.2.Çalışma Ortamının Yapısı

Wilches' a (2007) göre öğretmene çalışma ortamında risk alması için gerekli imkanlar sunulduğunda, öğretmen daha fazla özerk davranışlar sergilemektedir. Bunun yanında öğretmenler eğitimsel ihtiyaçları karşılandığında, mesleki alanda yeterlikleri

geliştirildiğinde ve yüksek iş doyumuna sahip oldukları zaman yüksek özerklik davranışları göstermektedir. Çalışma ortamında öğretmen özerkliğini etkileyecek diğer bir faktörde yöneticilerin liderlik davranışlarıdır. Okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları sergilemesi, öğretmene işbirlikçi ortamlar sağlaması, mesleki gelişim imkanları sunması öğretmenin özerklik düzeyini arttırmaktadır (Garvin, 2007).

2.2.5.3.Eğitim Politikaları

Uygulanan eğitim politikalarının okullar üzerindeki baskılarının artması öğretmenin özerklik düzeyini azaltmaktadır. Merkezi eğitim politikaları, öğretmenin bilgi ve deneyimlerini kullanarak özgürce karar vermelerini engellemektedir. Bu durumda öğretmenler, mevcut eğitim politikalarının uygulayıcısı olup öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaktadır (Çolak, 2016). Benson' un (2010) Hongkong' ta okullar üzerinde yaptığı çalışmasında, merkezi öğretim programları ve merkezi sınavlar öğretmenin okula yenilik getirmesini güçleştirmektedir. Ülkemizde de öğretim programları merkezi olarak belirlenmekte ve öğretmenlerin görüşleri pek dikkate alınmamaktadır.

2.2.6.Öğretmen Özerkliğini Sınırlayan Unsurlar

Öğretmen özerkliği kavramı üzerine alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, öğretmen özerkliğinin gelişimini sınırlayan bazı unsurlar bulunmaktadır. Hanson (1992) yaptığı çalışmasında bu unsurları şöyle sıralamaktadır;

- Yönetim tarafından uygulanan sınırlamalar. Örneğin; ders kitaplarını ve müfredatın içeriğinin merkezi yönetim tarafından belirlenmesi,
- Ders konu içeriğinin kontrol sistemi içerisinde olması,
- Okul idarelerinin tek eğitim stratejisi üzerine eğitimi yürütmesi,
- Belirlenen şekiller çerçevesinde roller bekleyen okul yönetimidir.

Shalberg' e (2007) göre öğretmen özerkliğini sınırlayan faktörler; eğitimde standartlaşma, okuryazarlık ve veriler üzerine odaklanma, sonuca dair sorumluluklar üzerine durulması şeklindedir.

Crookes (1997) ise çalışmalarında, öğretmenin mesleğinde daha etkin ve özerk olmasını etkileyen dört faktörden bahsetmektedir. Öğretmenin içinde bulunduğu sosyal ve yasal yapılanma öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Bu faktörler sırasıyla;

1. Öğretim programı oluşturulma sürecine öğretmenin dahil edilmemesi,
2. Belirlenen eğitimsel hedefler ile okulun sosyalleştirme çalışmalarının birbiriyle örtüşmemesi,
3. Okulun yapısı ve öğretmenlerin çalışma saatleri sebebiyle etkileşimin olmaması, öğretmenin yalnızlaşması,
4. Programlar için yeterli maddi kaynağın olmayışı şeklindedir.

Ingersol (2007) yaptığı çalışmalarında fazlasıyla dışsal denetime maruz kalan öğretmenlerin daha verimli çalışmasını sağlayan gücünü ve esnekliğini kaybettiğini, öğretmenin motivasyonunu düşürdüğünden bahsetmektedir.

Öğretmenin sürekli değerlendirme, öğretim yöntem ve tekniklerin veya ders kitaplarının seçimi ve eğitimin işleyişi gibi konularda öğretmenin özerkliğini sınırlandıran faktörlerdendir (Eurydice, 2008). Ayrıca öğretmenin değişime olan korkusu da öğretmen özerkliğini sınırlandıran diğer bir faktördür. Öğretmene bildiği işi yapmak, yeni bir süreç oluşturmakta fikrinden daha cazip gelmektedir (Ramos, 2006).

Corwin ve Borman (1998) çalışmalarında öğretmen özerkliğini sınırlandıran üç ikilemden bahsetmektedirler. Bunlar;

- Resmi olan hiyerarşik düzende emir altında olan öğretmen ile sınıfta özerk bir alana sahip olan öğretmen çelişkisi,
- Öğretmenin bir bütünün parçası gibi sahip olduğu ortak güç ile otoritenin emri altında olan öğretmenin sahip olduğu bireysel güç çelişkisi,
- Ortak bir güç oluşturabilmek adına mesleki alanlarda kişisel sağduyusunu bir yana bırakan öğretmenin içinde bulunduğu çelişki şeklinde sıralanmaktadır.

Benson (2010) ise, çalışma koşullarının ve denetim sisteminin öğretmenlerin özerkliğini kısıtlayan iki temel etken olduğunu savunmaktadır. Öğretmenlerin meşgul oldukları evrak işleri öğretmenin özerkliğini kısıtlamaktadır. Öğretmen sınıftaki zamanının bir bölümünü bu işlere ayırmaktadır. Sistemin getirdiği bu uygulama, öğretmenin eğitim faaliyetlerini öz kaynaklarıyla yönlendirmesini engellemektedir.

Ayrıca Benson (2010), ailelerden gelen şikâyetler ve yönetici otoritesinin de öğretmen özerkliğini kısıtladığını belirtmektedir. Sürekli denetim altında olan öğretmen, kendisine güvenilmediğini hisseder ve öğretmen öz yeterliğinin azalmasına neden olur.

2.2.7. Öğretmen Özerkliğinin Verdiği Yetki Ve Sorumluluklar

Öğretmen özerliği kavramının öğretmenlere sağladığı özgür bir yetki alanının yanı sıra, öğretmenlere bazı yetki ve sorumlulukları da yüklemektedir. Öğretmenlere öğretim programının içerik ve yöntemlerinin planlanması sürecinde geniş bir özerklik verilmesi, öğretmenlerin tüm bunları gerçekleştirebilecek mesleki bilgi ve beceriye sahip olmalarının yanı sıra bu konuda ilgi ve gayretlerinin olması gerekmektedir (Üzüm & Karşlı, 2013)

Öğretmen özerliği, kuralsız ve ölçüsüz bir serbestlik alanını ifade etmemelidir (Anderson, 1987). Öğretmen kendisine sunulan yetki ve özerklik alanını öğrencilerine ve topluma olan sorumlulukların bilincinde ve ona uygun hareket etmelidir (Steh & Pozarnik, 2005).

Eğitim öğretim faaliyetleri düzenlenirken en büyük sorumluluk öğretmenlerindir. Buna karşın öğretim ortamının ve okul çalışma koşullarının düzenlenmesi konularında yetkileri sınırlıdır. Öğretmenlere sorumluluklarıyla orantılı yetki ve özerklik alanı sağlanamaması öğretmenin motivasyonunu, başarısını ve öğrencilerin gözündeki değerini azalmaktadır (Üzüm & Karşlı, 2013).

Anderson (1987) öğretmene sağlanan özerklik düzeyinin eğitimin hedeflerinin belirlenmesi ve uygulaması açısından farklılık gösterebileceğini belirtmektedir. Buna göre eğitimin amaç ve hedeflerinin öğretmen değil daha üst otoriter tarafından belirlenmesini uygun görmektedir. Ancak belirlenen amaçlara ulaşmak için kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi ve uygulanması süreçlerinde öğretmenlere özerklik sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmenlere verilen özerklik düzeyi öğretmenin tecrübe ve yeterliklerine göre de farklılık gösterebileceğini de belirtmektedir.

Ingersoll (2007) ise özerklik ve sorumluluk arasında denge kurulması gerektiğini savunmaktadır. Bunun yanında, öğretmenlerin diğer uzmanlık gerektiren mesleklerle oranla daha sınırlı özerklik sağlanmasına ve üst yönetim tarafından yönetilen bir grup olarak tanımlanmasına da karşı çıkmaktadır.

Öğretmen özerklik ölçeklerinde özerkliğin derecesi öğretmene sunulan yetki ve özgürlük alanı çerçevesinde belirlenmektedir. Friedman' ın (1999) belirlediği modelde beş farklı özerlik düzeyinden bahsetmektedir. Bunlar;

1. **Özerklik Yokluğu:** Öğretim yöntemleri, öğretim programı ve okul ortamında öğretmenin inisiyatif almasına müsaade edilmez.
2. **Zayıf Özerklik:** Öğretmenler programlar, kurallar ve okul yönetimi tarafından oluşturulan düzenlemelerle sınırları çizilmiş bir özgürlük alanını ifade etmektedir
3. **Vasat Özerklik:** Öğretmenlere yeni fikirler ve programlar geliştirmeleri konusunda izin verilir fakat tüm bunların uygulamaya geçmesi için sıkı bir izin sürecinden geçmesi gerekmektedir.
4. **Yüksek Özerklik:** Önceden belirlenen, genel kurallar ve ilkeler sınırları içerisinde, öğretmenlere yeni yöntemler ve öğretim programları geliştirme ve uygulama özgürlüğüne sahip olmalarıdır.
5. **Tam Özerklik:** Herkes tarafından kabul gören genel ahlaki ve yasal ilkelerin sınırları çerçevesinde, öğretmen yeni programlar ve yöntemler geliştirme konusunda tam özgürlüğe sahiptir.

EURYDICE (2008) ve OECD (2005) verilene göre, öğretim materyallerinin ve yönteminin seçimi ve düzenlemesi konusunda öğretmenlere geniş bir serbestlik sunulmaktadır. Buna karşın ders içeriklerinin belirlenmesi konusunda öğretmenlere verilen özerklik sınırlıdır. Öğretimin içeriğinin belirlenmesi okul ve öğretmen düzeyine bırakılmamaktadır. AB ülkelerinin çoğunda derslerin içeriği ulusal düzeyde belirlenmektedir. Ancak seçmeli ders içeriklerinin belirlenmesi konularında okul yönetimi ve öğretmenlere özerklik verilmiştir (Eurydice, 2008). PISA sonuçları doğrultusunda, OECD ülkelerinde öğretmenler eğitim ve öğretimle doğrudan ilişkili konuların dışında öğrencilerin davranış ve disiplinleriyle ilgili düzenlemelerde önemli ölçüde söz sahibidirler. Fakat mali kaynakların yönetimi ve personel politikaları gibi konulardaki karar ve uygulamaları süreçlerinde özerklikleri sınırlıdır (OECD, 2005).

2.3.Yenilik ve Yenilikçilik

Yenilik kavramı; günümüzde bilgi ve teknolojinin de etkisiyle yaşanan toplumsal değişim ve dönüşüm nedeniyle, alan yazında pek çok disipline konu

olmaktadır. Bu bağlamda pek çok araştırmacı yenilik kavramını farklı bakış açılarıyla araştırmışlardır.

Latince kökenli *innovatus* kelimesinden türeyen, İngilizce’ de *innovation* sözcüğü toplumsal, idari ve kültürel alanlarda yeni tekniklerin kullanılmaya başlanması olarak ifade edilmektedir (Bitkin, 2012). İnovasyon farklı ve yeni bir sonuç olarak tanımlanmaktadır (Uzkurt, 2008). Türkçe’ de “yenilik”, “yenileme”, “yenilenme” gibi sözcüklere karşılık gelse de, tek bir sözcükle ifade edilmeyecek kadar geniş bir anlama sahiptir (Yavuz, Albeni, & Kaya, 2009). Kavrakoglu’ na (2006) göre *inovasyon* kelimesi yerine *yenilik* sözcüğünün kullanılabileceği fakat inovasyonun temelinde yaratıcılık bulunduğunu, bu sebepten inovasyon kelimesini yaratıcı olarak yenilik yapma şeklinde tanımlamaktadır. Buna göre her inovasyon bir yenilik iken her yeniliğin inovasyon olmadığını vurgulamaktadır.

İnovasyon kelimesi farklı ve yeni fikirler geliştirmek ve bunları uygulamak şeklinde de adlandırılmaktadır. Yenilik kelimesinin önceden planlanmış bir değişim olduğu belirtilmektedir (Bursalıoğlu, 2010). İlk zamanlarda TDK *yenilik* sözcüğünü “Eski ve yetersiz olan şeyin yeni ve yeterli olan ile değişmesi” şeklinde tanımlarken, daha sonra *inovasyon* kelimesinin doğasında olan, yeni olanın toplumsal ve ekonomik değer yaratması tanımına uygun olarak değiştirilip “Eskimiş, zararlı veya yetersiz olan şeyin yeni, yararlı ve yeterli olanla değiştirilmesi” şeklinde tanımlamıştır (TDK, 2019).

Fischer’ a (2001) göre yenilik; yeni ve farklı düşünme biçimlerini, bir şeyler üretmenin yeni yollarını bulma, üretilen ürünün denenmesi ve ekonomik ve sosyal faaliyetlerde kullanılması ve benimsenmesi eylemlerinden biri veya hepsi olarak adlandırmaktadır. Bessant ve Tidd (2011) yaptıkları çalışmalarında yenilik kavramının, tüm kuruluşlar için büyük fark yaratma fırsatını sunduğunu belirtmektedirler. Yani ortaya koyulan ürün ve hizmetlerde onların nasıl yapıldığı ve ulaştırıldığı hakkında değişim yapmayanlar değişim yapanlar tarafından hayatta kalma konusunda büyük risk altında kalacağını vurgulamaktadırlar.

Bülbül (2010) yenilik kavramını; bilgi temelli bir süreç olduğu, aynı zamanda bilgilerin üretilmesi, paylaşılması ve yeni teknoloji, ürün, hizmet ve süreçlere dönüştürülmesi olarak ele almaktadır. Rogers’a (2003) göre yenilik kavramı; birey, bir grup veya toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir veya uygulama olarak tanımlanmaktadır.

Oslo Kılavuzu'nda ise yenilik kavramı “İşletme içi uygulamalarda, işyeri organizasyonlarında veya dış ilişkilerde yeni ve önemli derecede iyileştirilmiş bir ürün veya süreç, yeni bir pazarlama yönteminin gerçekleştirilmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Oslo Kılavuzu, 2005). Yenilik, yeni bir fikrin veya bilginin yaratılmasının yanı sıra bilginin yayılmasını da içerebilmektedir (Rogers, 1995).

Yenilik kavramının tanımlamalarına bakıldığı zaman her birinin yeniliği farklı açılardan ele alarak, farklı özelliklerinin üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu özellikler yenilik kavramının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır (Uzkurt, 2008). Bu özellikler şöyle sıralanmaktadır:

- Yenilik bir ürün, süreç veya fikir olabilir.
- Yenilik kavramında yeni olarak algılanan bir şey vardır.
- Yenilik kapsamında, kısa süreçte algılandığını barındırır.
- Yenilik farklı ve orijinal olandır.
- Yenilik yaşam kalitesini ve toplumun refah düzeyini artırır.
- Yenilik onu kullananların yaşamında değişiklik yaratır.
- Yenilik süreçtir ve devamlıdır.
- Yenilik kavramı sosyal ve ekonomik fayda sağlayan bir araçtır.
- Yenilik en önemli rekabet aracıdır.
- Yenilik onu destekleyen kültürel bir ortamın ürünüdür.
- Yenilik problem çözme sürecidir.
- Yenilik fonksiyonlar arası bütünleşmenin bir ürünüdür.
- Yenilik çevreyle bütünleşmenin ve çevreye uyumun bir aracıdır.
- Yenilik yayılmacı bir özelliğe sahiptir.

Yeniliğin daha iyi anlaşılmasını sağlayan diğer bir konu ise, yeniliğin ortaya çıkmasına neden olan etkenlerin bilinmesidir. Yenilik oluşum sürecinin merkezindeki kişi, kurum veya toplum için yeni olan bir durumun neden olduğu olaylar bulunmaktadır. Birçok etkene bağlı olarak ortaya çıkan bu durumlar, yeniliği tetiklemekte ve yeniliğe kaynak olmaktadır (Yılmaz, 2018). Yeniliğin oluşmasına sebep olan bu etkenler;

1. Fırsatları ve başarısızlıkları beraberinde getiren beklenmedik olaylar,
2. Yöntemsel ve ekonomik değişimin yarattığı uyumsuzluklar,

3. Süreçteki eksiklikler ve sürecin gereksinimi,
4. Endüstri ve pazar yapısındaki değişimler,
5. Hızlı nüfus artışı ve hareketleri ve buna bağlı olarak ortaya çıkan yaş, eğitim,
6. Meslek ve coğrafi konum dağılımında ortaya çıkan değişiklikler,
7. Kavrama ve hayat tarzına ait algıdaki değişimler,
8. Yeni bilgiler ve neden olduğu değişimler şeklinde sıralanmaktadır (Drucker, 1985).

Yenilik kavramı, eğitim örgütlerinin yönetsel, teknolojik, yapısal ve uygulama alanlarında kaldıraç etkisi yaratarak eğitim öğretim hizmetlerinin sunulmasında fayda sağlayarak, sistemi daha etkin, kolay ulaşılabilir ve daha ekonomik bir duruma getirebilecek etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Öztürk, 2015).

Yenilik kavramı üzerine alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, yeniliği tek kavram olarak ele almak yerine, yeniliğin türleri arasında bazı farklılıklara gidildiği gözlemlenmektedir. Osborne (1998) yaptığı çalışmada yeniliğin yeni bir tüketici grubuna veya mevcut tüketici grubuna sağladığı yarar açısından değerlendirmesini yaparak, yenilikleri dört boyutta ele almıştır:

Gelişimsel Yenilikler: Var olan hizmetlerin mevcut bir kullanıcı grup için değiştirilmesi ve geliştirilmesi olarak ifade edilmektedir. Örnek olarak; hipertansiyon, ülser ve depresyon hastaları için yeni ilaçların üretilmesi durumu (Kartal, 2018).

Genişletici Yenilikler: Var olan hizmetlerin yeni bir kullanıcı gruba sağlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Örneğin; doğum kontrol hizmetlerinin erken yaş hamileliklerini önlemesi adına daha genç bireylere sunulması durumu (Yılmaz H. , 2018).

Evrimsel Yenilikler: Yeni hizmetlerin mevcut kullanıcılara sunulması şeklinde tanımlanmaktadır. Var olan suçlu grupları için gözetim hizmetlerinde yeni kontrol programlarının geliştirilmesi bu yenilik türüne örnektir (Bitkin, 2012).

Bütüncül Yenilikler: Yeni hizmetlerin yeni kullanıcı gruplarına sunulması şeklinde ifade edilmektedir. Bu yeniliğe örnek olarak; mağduriyetlerle ilgili çalışmaların polis

tarafından yeni suç mağdurlarına yeni hizmetler sunulmasına yol açması durumu gösterilebilir. (Osborne, 1998).

Yenilikçilik ise; yenilik kavramının bütün tanımlamaları göz önüne alınarak, risk alma, yaratıcılık, deneyime açık olma ve fikir liderliği kavramlarını da kapsayan bir durum olarak tanımlanmaktadır (Kılıçer & Odabaşı, 2010). Yenilikçilik, değişime karşı istekli olma olarak da ifade edilmektedir (Braak, 2001).

Rogers (1995) yenilikçilik kavramını; sosyal bir sistem içerisindeki bireylerin, grupların veya kurumların bir yeniliği benimseme derecesi olarak ifade etmektedir. Palazzo (2005) öğrenme, yenilik ve yaratıcılık kavramlarını birleştirerek yenilikçiliği; sosyal bir varlığın öğrenme, yenilik ve yaratıcılık arasında bir etkileşim oluşturacak olumlu bir çevre oluşturulması şeklinde tanımlamaktadır.

Rogers ve Shoemaker (1971) yaptıkları çalışmalarında yenilikçiliği, bireyin veya grubun bir yeniliği kendi çevresindeki diğer bireylere oranla daha erken benimseme düzeyi olarak adlandırmaktadırlar. Demirel ve Seçkin (2008) ise yenilikçilik kavramının bilgiye dayalı bir kavram olduğunu ayrıca yenilikçiliğin, değişmek, risk almak en önemlisi bilinenin dışına çıkmayı göze almak olduğunu savunmaktadırlar.

Yenilikçilik, yeni fikirlerin ortaya konulması süreci olarak değerlendirilmektedir. Bunun yanı sıra mevcut bir durumun değişimi temsil etme, var olan bir şeyi geliştirme çabası veya yeni bir şeyin bulunuşu olarak da ifade edilmektedir (Nail, 1994). Barker (2001) yenilikçiliği; yeni nesneler var etme süreci, yeni nesnelerin var edilmesinde değerlendirilen yöntemi tanımlama materyali, sistemin dilinde belirgin olmayan bir sosyal fayda ve insanlığımızı ve gelişimini açıklayan bir kişilik niteliği olarak ele almaktadır.

Yazıcı (2000) ise yenilikçiliğin temelinde, bireyler veya örgütler aracılığıyla yaratıcılık ile ortaya çıkan yeni fikir ve seçeneklerin gelişimi ve değişimi tetikleyen uygulamalara dönüştürülmesi olduğunu savunmaktadır. TDK (2014) ise yenilikçilik kavramını *yenilikçilik olma durumu* olarak ifade etmektedir.

Adıgüzel (2012) ise yenilikçiliğin; bireylerin yenilikleri benimseme süreçlerinin yanı sıra yeniliklere gösterdiği tepkiler veya bu tepkilerin kişisel özellik boyutuna göre ele alınsa da bireylerin yenilikçilik anlayışları, toplumsal, evrensel özellik taşıyan

yaşam alanlarında ve kültürel değerlerinde yaşanan değişikliklerle uyumlu bir denge kurulması açısından önem arz etmektedir.

Kılıçer (2011) ise yenilikçilik kavramını, yeni bir fikir veya uygulama karşısında verilen tepkiler şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca yenilikçiliği *bireysel* ve *kurumsal yenilikçilik* olmak üzere ikiye ayırmaktadır. *Bireysel Yenilikçilik* bireyin yeni olan durumlara karşı istekliliği, benimsemesi, kullanması ve yararlanması şeklinde tanımlanırken, *Kurumsal Yenilikçilik* ise yeni bir fikir, hizmet, yöntem veya ürünün kurum düzeyinde uygulanması olarak ifade edilmektedir (Uzkurt, 2008).

Yenilikler ve değişimler kabul görmesi veya reddedilmesi süreçlerine bağlı olarak, verilen tepkilerin ve benimsemelerin oluşturduğu yenilikçilik kavramı alan yazında özelliklerine, alanlarına, derecelerine, tekniklerine ve süreçlerine göre değişik sınıflandırmalar içermektedir. Bu sınıflandırmalardan biri de bireylerin yenilikçilik düzeylerini ve kategorilerini ortaya koyan *bireysel yenilikçilik* kavramıdır (Alan & Yeloğlu, 2013).

2.3.1. Bireysel Yenilikçilik

Bireysel yenilikçilik, yenilikçiliğin özünde bireyin olduğunu vurgulamaktadır (Tabak, Erkuş, & Meydan, 2010). Bireyin yenilikler karşısında sadece gözlemci olmalarından öte yeniliklerin üretiminde yardımcı oldukları düşünülmekte ve toplumsal yenilenmenin bütünüyle bireylere bağlı olduğu fikrini savunmaktadır (Gardner, 1990). Bireysel yenilikçilik kavramı, bir yeniliğin kabullenilmesi, geliştirilmesi ve uygulanması şeklinde ifade edilmektedir (Yuan & Woodman, 2010).

Kılıçer (2011) yaptığı çalışmada bireysel yenilikçilik kavramını; bireyin yeniliğe karşı istekli olması, yeniliği benimsemesi ve yeniliğe karşı olumlu bir bakış açısına sahip olması, yeniliği kullanması ve yeniliklerden yararlanması şeklinde tanımlamaktadır. Yani bireylerin yeniliğe karşı risk alma, kabullenme, hoşgörülü olma ve yeniliğin sahip olduğu deneyimlere açık olması durumudur. Hirschman (1980) ise çalışmada, her tüketicinin bireysel açıdan bir dereceye kadar yenilikçi olduğu, hepimizin hayatımız boyunca algılarımıza, anlayışımıza yeni olan bazı fikirleri benimsemekte olduğumuz fikirlerinin savunmaktadır.

Bireylerin yenilikçi olma özellikleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Kimi bireyler yenilikçilik için gerekli niteliklere sahipken kimileri ise yenilikçiliği engelleyen niteliklere sahiptir. Her bireyin bir şeye karşı farklı bakış açısının olması onların yenilikleri benimseme düzeylerini etkilemektedir (Surry & Brennan, 1998). Rogers' a (2003) göre; sosyal düzen içerisinde her zaman yerini alan yeni bilgi, yeniliği benimseyenler aracılığıyla uygulanmaktadır.

Goldsmith ve Foxall' ın (2003) yaptıkları çalışmada; bireylerin yeni olana karşı tepkilerini karakterize eden bireysel farklılıklar olarak tanımlanan bireysel yenilikçilik olgusunu kavramsallaştırmada üç farklı yaklaşımdan bahsetmektedirler. Bunlar;

1. ***Davranışsal Yaklaşım (Behavioral):*** Bu yaklaşım yenilikçiliği, bir yeniliğin benimsenip benimsenmemesini, yenilikçiliğin benimsenme zamanına göre tanımlamaktadır. Bu yaklaşıma göre yeni bir ürün satın almaya veya kullanmaya göre bireyleri yenilikçi ve yenilikçi olmayan şeklinde ikiye ayırmaktadır. Yaklaşım, yenilikçiliğin ***zamansal anlayışı*** şeklinde de ifade edilmektedir. Davranışsal yaklaşımda yenilikçiliğin benimsenme süreçleri önem arz etmektedir (Kılıç, 2015). Davranışsal yaklaşımda bir yeniliğin benimsenme süreci yenilikçi bireylerin yeniliği kullanması ile başlar; ardından kademeli olarak geç benimseyenler yenilikçilerden etkilenecek yeniliği kullanmaya başlar. Son olarak yenilikçi olmayanlar yeniliğin tamamen kullanılmasının ardından yeniliğin “*yeni*” olarak adlandırılması son bulur (Kaya, 2017). Yenilikçiliğin değerlendirilmesi ise; yeniliğin ortaya çıkış sürecinden bireylerin o yeniliği benimseme süreçlerine göre yapılmaktadır. Birey bir yeniliğin var olmasından itibaren onu diğerlerine göre ne kadar erken benimserse o kadar yenilikçidir. Yaklaşımda yenilikçiliğin ölçümünde kullanılan yöntem ise *kesitsel (cross-sectional) yöntem* dir. Yöntemde, bireye içerisinde birçok yeniliğin yer aldığı bir listeden hangilerini kullandığını işaretlemesi istenmektedir. Bireyin bu işaretlerine göre yenilikçilik düzeyi belirlenmektedir (Goldsmith & Foxall, 2003).
2. ***Genel Kişilik Özelliği:*** Bu yaklaşım yenilikçiliği bir tür kişilik özelliği olarak görmektedir. Buna göre bireyin yenilikler karşısında göstermiş olduğu tepkiler, bireyin bilişsel yapılarından ve davranış kalıplarından oluşan kişisel özelliklerinden kaynaklandığını savunmaktadır (Kaya, 2017). Bireyin yenilikler

karşısında göstermiş olduğu olumlu ve olumsuz tepkiler ne kadar yenilikçi olduğunu göstermektedir. Bireyler yenilikleri denemekte isteklilerse; risk almak ve deneyime açık olmak gibi kişilik özelliklerine sahip ise yenilikçi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımdaki zayıf yön ise bu özelliklerin açıkça ve belirgin davranışlarda görmesi ile alakalıdır. Bu yaklaşımda yenilikçiliğin değerlendirilmesinde alan yazında kabul görmüş dört ölçek bulunmaktadır. Bunlar; *Jackson Kişilik Envanteri (Jackson Personality Inventory)* (1976), *NEO Kişilik Envanteri (NEO Personality Inventory)* (1978), *Kirton Yenilik Benimseme Envanteri (Kirton Adaption-Innovation Inventory)* (1976), *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (Innovativeness Scale)* (1977) (Goldsmith & Foxall, 2003)

3. **Özel Kişilik Alanı Özelliği:** Bu yaklaşımda yenilikçilik, genel kişilik özelliğine benzer bakış açısıyla bir kişilik karakteri olarak ifade edilmektedir. Bu yaklaşım genel kişilik bakış açısından farklılık göstererek bireyleri ilgilendikleri ürün alanlarına göre değişkenlik oluşturan yenilikçilik özelliklerinden söz etmektedir. Başka bir ifadeyle; bireyleri moda tutkunu, film tutkunu, şarap uzmanı vb. gibi ilgi alanlarına has yenilikçiliğe göre değerlendirilmesini daha uygun görmektedir. Bu yaklaşımdan yola çıkarak geliştirilen ölçekler biri Goldsmith ve Hofacker' ın 1991 yılında hazırlamış oldukları *Alana Özgü Yenilikçilik Ölçeği (Domain Specific Innovativeness Scale)*dir (Kumar & Uz Kurt, 2010).

2.3.2. Yeniliklerin Yayılma Teorisi

Yeniliklerin yayılımı kavramı üzerine yapılan ilk çalışma 1890 yılında Fransız Sosyolog Gabriel Tarde (1843-1904) tarafından yapılmıştır. Yine aynı dönemde Alman ve Avustralyalı antropologlar da konu üzerine çalışma yapmışlardır (Yılmaz, 2018).

Gabriel Tarde, kendinden önceki araştırmacılar gibi genel yasaların doğa bilimleri ile benzer olduğuna ve sosyoloji içinde bu kuralın geçerli olduğunu ileri sürmektedir. Buna bağlı olarak “*salt bir sosyoloji çerçevesi*” ortaya koymaya çalışmaktadır (Kinnunen, 1996). Tarde' ye (1903) göre; taklit doğadaki sonsuz tekrarı olan havanın dalgalanması, gezegenlerin yörünge etrafında dönmesi, yaşam ile ölümün birbirini takip etmesi gibi evrensel olayların sosyal bir formu şeklinde tanımlanmaktadır. Buna göre, yayılma bir nesnenin suya düştüğünde yarattığı dalgalar

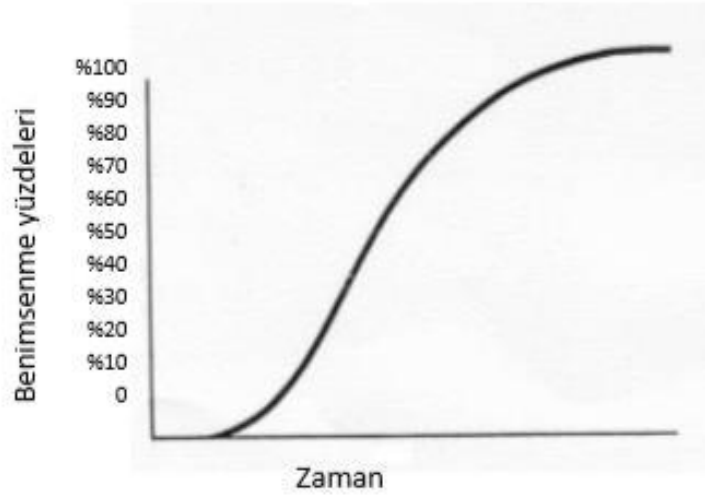
gibi gerçekleşmekte ve sosyal değişimler bir icatla başlayarak yasaları bulunan “*taklit*” olgusuyla yayılım göstermektedir.

Tarde 1980 yılında çıkardığı “*The Laws Of Imitation*” (Taklit Yasaları) kitabında; icat ve taklidin grup davranışlarını açıklayan iki temel olgu olduğunu ortaya koyarak, yeniliklerin yayılımı konusuna da ışık tutmuştur. Toplumun küçük bir bölümü yeniliği benimserken büyük çoğunluğu yenilikçilerin davranış ve fikirlerini taklit ettiğini vurgulamaktadır (Tarde, 1903).

Tarde diğer taraftan “Aynı anda ortaya sürülen 100 yenilikten, neden 90 tanesinin unutulup 10 yenilik yayılmaktadır?” sorusu üzerine düşünmektedir (Tarde, 1903). Bu sorudan yola çıkarak Tarde, taklidin mantıksal kanunları ve mantık dışı etkileri üzerinde durmuştur. Tarde ‘ye göre yenilikler içinde bulunan kültürle mantıksal paralellik gösterdiği vakit daha çabuk yayılmaktadır. Yeniliklerin kullanımı, o kültürdeki bireylere çok basit veya çok karmaşık geldiği zaman ise yayılmamaktadır. Fakat Tarde, taklidin bireyin daha önceki bilişsel yapısıyla olan ilişkisi, yeniliği bulan kişinin sosyal statüsü ve sosyal normlar gibi mantık dışı etkilerin de yayılmayı etkilediğini vurgulamaktadır (Kinnunen, 1996).

Yenilikçiliğin önderlerinden olan Tarde, yenilikçiliğin yayılması alanında yaptığı çalışmalarının sonucunda bir yeniliğin süreç içerisinde benimseyiciler tarafından benimsenme seviyesini gösteren S-eğrisini oluşturmuştur. Bu eğri, sosyal bir ortamda bir yeniliğin zaman içerisinde benimseyiciler tarafından benimsenme düzeyini göstermekle birlikte toplumdaki bireylerin yenilikleri benimseme düzeylerine göre dağılım yaparak bireyleri sınıflandırmaktadır (Kılıçer & Odabaşı, 2010).

S-eğrisine göre öne sürülen bir yenilik toplumda ilk zamanlarda az kişi tarafından kabul görmekte, zaman içerisinde benimseyenlerin sayısında artış gözlemlenmektedir. Buna göre, eğer bir toplumda yenilik hızla benimseniyorsa eğri daha dik, yavaş benimseniyorsa eğri daha eğik çizilmektedir. (Weinsten, 2004). İlk benimseme ve son benimseme arasındaki süreç, diğer bir ifadeyle S- eğrisinin sol ucuyla sağ ucu arasındaki mesafe büyük oranla değişim göstermektedir (Rogers, 1963). Yeniliğin yayılımını zaman içerisinde gösteren S-eğrisi aşağıda gösterilmektedir.



Şekil 2. Gabriel Tarde'nin öne sürdüğü S-eğrisi (Rogers, 1995).

Ryan ve Gross' un 1943' de; Iowa' daki çiftçiler arasında melez mısır tohumu kullanımının yayılımı üzerine yaptıkları araştırmaları, bugünkü yeniliğin yayılımı çalışmalarına temel oluşturmaktadır (Tisdell, 2003). Yaptıkları bu çalışma birçok alanda ses getirmiş ve birçok disiplinde çalışılmaya başlanmıştır. Yayılma alanında ilk bölüm Iowa State Üniversitesi' nde açılmış ve üniversite yayılmanın merkezi haline gelmiştir (Rogers, 1995).

Everett M. Rogers ise 1971 ve 1983' de yapmış olduğu araştırmalarında yeniliğin yayılım teorisi ile ilgili farklı bir bakış açısı ortaya koymuştur. Rogers böylece yenilikçilik ve bireysel yenilikçilik kavramları üzerine yapılan birçok araştırmaya referans olmuştur (Brandonn, 2008). Rogers' a (2003) göre yeniliğin yayılımı; bir yeniliğin sosyal bir sistemin üyeleri arasında zamanla bazı kanallar aracılığı ile iletilme süreci şeklinde tanımlanmaktadır. İçerisinde yenilik ile alakalı mesajların bulunduğu bir özel iletişim şeklidir. Başka bir ifadeyle; yeniliğin belirli bir süreç içerisinde, belirli kanallar yolu ile sosyal sistemin üyeleri arasında kabullenilmesi ve uygulamaya geçirilmesidir (Karasar, 2004). Yayılım kavramını ani olarak gelişen bir kavram olarak görmek yerine; bazı uygulamaları ve kararları içeren ve zamanla meydana gelen bir **süreç** olarak görmektedir.

Everett Rogers 1962 yılında “**Yeniliklerin Yayılımı**” adlı kitabını çıkarmıştır. Bu kitapta 500' e yakın örnek olay üzerine yaptığı çalışmaları sonucunda, yeniliğin bireyler

ve toplum arasında zamanla kabullenmesini ortaya koyan “**Yeniliklerin Yayılımı Teorisi**” adlı teoriyi geliştirmiştir (Yılmaz, 2018).

Everett M. Rogers yeniliklerin yayılmasında dört temel öge üzerinde durmuştur. Bunlar sırasıyla; *yenilik, iletişim kanalları, zaman ve sosyal sistemdir*.

a-Yenilik: Birey veya toplum tarafından, yeni olduğu kanısına varılan, uygulama, fikir veya tasarı şeklinde tanımlanmaktadır. Buna göre, bir yenilik daha önce icat edilmiş olsa bile, bireyler onu yeni olarak algılıyorsa bu onlar için yenilik sayılmaktadır (Şahin, 2006). Yenilik, bilginin algılanmasıyla başlar ve yeniliğe adaptasyon veya reddetme ile bitmektedir (Rogers, 1995).

Rogers’a (1995) göre yeniliğin bireyler adına kabul edilmesi veya reddedilmesinde yeniliğin özellikleri etkili olmaktadır. Böylece Rogers yeniliği istenilen özelliklerine göre; *avantaj, uygunluk, karmaşıklık, denenebilirlik ve gözlemlenebilirlik* şeklinde sınıflandırmaktadır. Buna göre **avantaj;** benimseyici bireylerin yenilik sayesinde aynı işi önceki durumuna göre fayda elde ederek yapması olarak tanımlanmaktadır (Agarwal & Prasad, 2008). Yeniliğin benimseyicilere sağladığı avantaj yeniliğin yayılımını doğrudan etkileyecektir. Genel olarak bireyler, yeni durumun mevcut durumdan daha yararlı olduğunu gördüklerinde değişimden yana olmaktadırlar. **Uygunluk;** yeniliğin, benimseyicilerin daha önceki tecrübelerine, kültürel donanımlarına ve inançlarına uygun olmasının yayılımını etkilemesi durumudur (Rogers, 2003). **Karmaşıklık;** yenilik benimseyiciler tarafından karmaşık ve nasıl kullanılacağı anlaşılmadığı olumsuz durumlarda yeniliğin yayılımını etkilemesidir. Kısacası; anlaşılması kolay bir yenilik, anlaşılması için yeni beceri ve fikirler gerektiren yeniliklere göre daha hızlı yayılmaktadır (Agarwal & Prasad, 2008). **Denenebilirlik;** benimseyicilerin deneyemedikleri bir yenilikten, deneyebildikleri yenilikleri tercih etmeleri durumudur. Denenebilen yenilikler daha hızlı bir yayılım göstermektedirler. **Gözlemlenebilirlik;** benimseyicilerin çevrelerinde bir yeniliği ne kadar kişi kullandığını görmesi, yeniliğin yayılım hızını arttırmaktadır (Öztürk, 2015).

Surry ve Brennan (1998) yeniliklerin benimsenme sürecinde değişikliğe uğrayabileceğinden bahsetmektedirler. Buna göre; bireylerin hedeflerini, inançlarını ve uygulamalarını bir yeniliğe uyum sağlamak adına değiştirebildikleri gibi, başarılı

yenilikler ise bireylerin ihtiyaçlarına, isteklerine ve beklentilerine uyum sağlamak adına değişim göstermektedirler.

b- İletişim Kanalları: Yeniliğın yayılma sürecinde ikinci etmen ise iletişim kanallarıdır. Yenileşme mesajlarının bir bireyden öteki bireye geçişidir. İletişim içerisindeki bireylerin ortak bir bakışa ulaşmak için bilgiyi oluşturma ve paylaşma süreci olarak da tanımlanmaktadır (Rogers, 1995). İletişim süreci, bir yenilikten haberdar olan bireylerin haberdar olmayanlarla iletişimlerinin sağlanacağı kanalları içermektedir. Bu kanallar radyo, gazete, televizyon gibi kitle iletişim araçları olabileceğı gibi, bireyler arası yüz yüze iletişim şeklinde de olabilir. Kitle iletişim kanalları aynı anda birçok kişiye ulaşabilen araçları kapsarken, bireyler arası kanallar iki ya da daha çok kişi arasında geçen yüz yüze iletişimi kapsamaktadır. Yeniliklerin yayılımı kuramında yenilikler hakkında bilgi verirken ve farkındalık oluştururken kitle iletişim kanalları etkili iken, yeniliğın benimsenmesi sürecinde bireyler arası kanallar etkili olmaktadır (Rogers, 2003). İnsanların birçoğı yeniliğe karşı uyum kararı alırken araştırmalar ve öneriler yerine çevresindeki bireylerin değerlendirmelerini önemsemektedirler (Chapman, 2003).

Sosyoekonomik durum ve iletişim kanalları arttıkça yenilikçilik düzeyinde de artış olacağını savunmaktadır. Buna göre, bir sosyal sistemin üyeleri arasında iletişim kanallarının genişliğı arttıkça, yayılım iletişim de artmaktadır. Dolayısıyla olumlu ve yoğun ağlar ve geniş kitleler arası iletişim yeniliklerin kabulü aşamasında önemli etkenlerdir (Rogers, 1995).

c- Zaman: Yeniliğın yayılımında etkili bu öge, yeniliğe uyum sürecini ve uyum oranını vurgulamaktadır (Cegielski, 2001). Bireylerin yenilik ile ilgili elde ettikleri bilgidan yeniliğın benimsenmesi veya reddedilmesine kadar geçen süreci ifade etmektedir. Yeniliğe uyum oranlarında farklılıklar gözlemlenmektedir. Bunun nedeni yenilik karar sürecidir. Karar süreci, bireyin bir yeniliğe uyumu için gerekli olan ortalama süreci şeklinde ifade edilmektedir. Bir yeniliğın benimsenme oranı, yeniliğın bireylerce benimsenme süreci ile orantılı değişim göstermektedir (Rogers, 1995).

d- Sosyal Sistem: Ortak bir amacı başarmak için bir araya gelmiş sorun çözmeye odaklı birbiriyle ilişkili birimler şeklinde ifade edilmektedir (Rogers, 1995). Bütün sosyal sistenler çok çeşitli normlara sahiptirler. Sosyal sistemdeki üyeler için bu

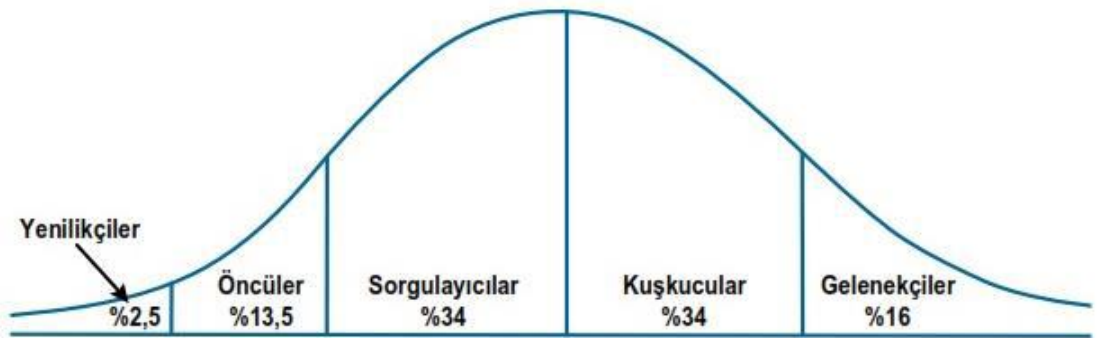
normlar davranış modelleri oluşturmaktadır. Normlar bireylere ne şekilde davranış göstermeleri gerektiği yönünde fikirler vermektedir. Normlar genel olarak yeniliğin yayılmasının önünde engel teşkil etmektedirler (Cegielski, 2001).

2.3.3.Yeniliğin Benimsenme Kategorileri

Bireylerin yenilikleri benimseme düzeyleri farklılık göstermektedir (Ünal , 2014). Diğer bir ifadeyle; toplumdaki bireyler sahip oldukları özellikler bakımından, yenilikçilik düzeylerinde birbirine göre farklılık göstermektedirler. Bu farklılığa bağlı olarak bireyler bir yeniliği erken veya geç benimsemekte, daha fazla veya daha az değişime istekli olmaktadır (Kılıçer & Odabaşı, 2010).

Tarde (1903) çalışmasında; yeniliklerin insanlar tarafından benimseme yüzdeleri ve zaman ilişkisini S-eğrisinde ortaya koymaktadır (Bektaş & Ayyıldız, 2009). S-eğrisinde yenilikler öncelikle az kişi tarafından benimsenirken zamanla yeniliği benimseyenlerin oranında artış gözlemlenmektedir (Rogers, 1995).

Rogers (1995) yaptığı çalışmasında, toplumun zamana göre yenilikleri benimseme sürecini ifade eden “*Yeniliklerin Yayılması*”(Diffusion of Innovations) adlı çalışmasının oluşturmuştur. Bu çalışmasında bireyleri yenilikleri benimseme süreçlerine bağlı olarak beş kategoriye ayırmaktadır. Bunlar; *Yenilikçiler*, *Öncüler*, *Sorgulayıcılar*, *Kuşkucular* ve *Gelenekçiler* dir.



Şekil 3. Yeniliği Benimsenme Kategorileri (Rogers, 1995)

- **Yenilikçiler (Innovators):** Yeni fikirleri tecrübe etmeye fazlasıyla isteklidirler. Yenilikleri benimseme kategorisinde %2,5 lik bir paya sahip olup, kişilik özellikleri bakımından diğer bireylerden oldukça farklıdır. Yenilikçi bireyler;

risk almayı seven, eğitimli, girişken, sosyal ağları, iletişim araçlarını ve teknolojiyi kullanabilen, bilgiye ulaşmak için ya da yeni uygulamaları denemek adına sıkça seyahat eden, bilimsel bilgiye güvenen, meraklı, üst düzey düşünme becerilerine sahip olan, aktif ve yardım etmeyi seven, arkadaş canlısı bireylerdir (Özgür, 2013).

- **Öncüler (Early Adopters):** Yenilikleri benimseme kategorisinde %13,5' luk bir dağılıma sahiptirler. Öncüler, sosyal sistem içerisinde saygın bir yere sahiptirler. Yenilikleri, yenilikçilere göre daha çabuk benimseyen ve yeniliklere hızlı bir biçimde ayak uydurabilen bireylerdir. Bu sınıftaki bireyler diğerlerine göre daha fazla fikir liderliğine sahiptirler. Toplumda diğer bireylere yol gösteren, değişim taraftarı, iletişim araçlarını yoğun bir biçimde kullanan, vizyon sahibi, yüksek eğitimli bireylerdir (Beal & Bohlen, 1956).
- **Sorgulayıcılar (Early Majority):** Yeni bir fikri benimsemeden önce bir süre sorgulayan bireylerdir. Yenilikleri benimseme kategorisinde %34'lük bir dağılım göstermektedirler. Yeniliğe karar verme aralıkları, öncülere ve yenilikçilere göre daha fazladır. Bir yeniliği benimsemeden önce, yeniliğin kendilerine sağladığı yararlar üzerine uzunca düşünmektedirler (Beal & Bohlen, 1956). Genel olarak bu bireyler; ortalama yaş, eğitim ve sosyo-ekonomik düzeye sahip, risk almada isteksizdirler (Özgür, 2013).
- **Kuşkucular (Late Majority):** Yenilikleri benimsemede %34'lük bir dilime sahip olan kuşkucular, şüpheci ve çekingendirler. Toplum dışındaki yeniliklerden çok yerel seviyedeki yeniliklere talep göstermektedirler. Bu kategorideki bireyler; genel yaş ortalaması yüksek, eğitim seviyesi düşük, kitle iletişim araçlarından çok az faydalanan daha çok kişiler arası iletişimi tercih edenlerdir (Rogers, 1995).
- **Gelenekçiler (Laggards):** Yenilikleri benimseme kategorisinde son grup olup, %16'lık bir dilimde dağılım göstermektedirler. Genelde sosyal paylaşım platformlarını kullanmamaktadır. Gelenekçiler daha çok geleneksel değerlere sahip olanlarla etkileşim halindedirler (Rogers, 2003). Bu gruptakiler geleneklerine ve alışkanlıklarına fazlasıyla bağlı olduklarından, yenilikleri benimseme süreçleri oldukça uzundur. Yenilik ve değişimlere ön yargı ile yaklaşmaktadırlar. Bir yeniliği benimsemeden önce diğer kategorideki bireylerin yeniliği denemelerini ve başarı ile sonuçlanmasını beklemektedirler. Teknoloji

hakkında fazlasıyla yardıma ihtiyaç duyarlar, sosyal etkileşim ve iletişimleri ise oldukça sınırlıdır. Yenilikler ile ilgili bilgiyi, daha çok yüz yüze iletişim yolu ile edinirler (Beal & Bohlen, 1956).

Yeniliklerin yayılmasında ve benimsenmesinde yenilikçi bireylere olan ihtiyaç kuşkusuz vazgeçilmezdir. Yenilikçi bireylerin yetişmesi toplum için zorunluluk haline gelmiştir. Bu durumda yenilikçi özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitim sistemine ve bu sistemin öğelerine büyük sorumluluklar düşmektedir. Bunun yanı sıra eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin yenilikçi olma durumları büyük önem arz etmektedir. Öğretmenlerin yenilikçi bireyler olma durumları öğrencilere olumlu yönden yansiyarak, yenilikçi bireyler yetişmesine olanak sağlayacaktır (Yılmaz, 2018).

2.3.4.Yenilikçilik Ve Eğitim

Günümüzde yaşanan pek çok gelişim ve değişim toplumsal yaşantımızın her alanını etkisi altına almaktadır. Buna bağlı olarak toplumun her alanında gereksinim duyulan insan profili de değişim göstermektedir. Yaşanan yenilik ve değişimlere ayak uyduracak; yeniliklerin oluşumuna katkı sağlayacak bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Kılıç, 2015).

Bir yeniliğin oluşmasında, gelişmesinde, yayılmasında ve başarısında kimi zaman yaratıcısı kimi zaman kullanıcısı insan olduğundan; bilginin, eğitimin ve öğrenmenin ayrı bir yeri vardır. Özellikle kamusal alanda yeniliklerin geliştirilmesi ve yayılması konusunda çağdaş eğitim kurumlarının ve nitelikli bir eğitim almış eğitimcilerin önemi vurgulanmaktadır (Açıkgöz & Mutur, 2008).

Eğitim kurumları, toplumsal değişimlerin ve gelişen teknolojinin etkisiyle birlikte çevresel dinamizme bağlı daha esnek bir yapıya kavuşmaya başlamaktadır. Buna göre eğitim kurumlarının varlıklarını devam ettirmesi ve tercih edilebilir bir yapıda olması için toplumun canlı bir organizasyonu gibi faaliyet göstermesiyle orantılıdır (Aslaner, 2010).

Yenilikçilik, toplumun kalkınmasında, istihdamın sağlanmasında ve refah düzeyinin yükseltilmesinde oldukça etkilidir. Buna göre, toplumda yenilikçilik için uygun ortam ve koşulların oluşturulması gerekmektedir. Gelişmiş ülkelerin genelinde

yenilikçilik kavramının önemi anlaşılmış ve bu kavram devlet politikalarının içine alınmıştır (Açıkgöz & Mutur, 2008).

Yenilikleri kültürel duruma uygun bir biçimde aktarabilmek, mevcut olan yaklaşımları geliştirmek ve bu gelişimi hızlandırmak, yenilikçi fikirleri uygulamaya dökmek eğitimde oldukça önemli bir durumdur. Eğitimde yenilikçilik; öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin davranışsal değişikliklerini içermektedir. Bir yeniliğin başarılı olabilmesi için bireylerin önceki davranışlarını değiştirmesi ve bu davranışlarla başa çıkması gerekmektedir (Kaya, 2017). Öğretmenler sınıf ortamında, eğitimde gelişimi sağlayan bir öğretmen modeli olmalı ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda sınıf ortamını yeniden düzenlemelidir (Inbar, 1996).

Eğitimin temel taşı olan öğretmenler; yeniliklerin yaratılması, benimsenmesi ve uygulaması konularında önemli rol oynadığı belirtilmektedir. “Eğitimdeki hiçbir reform, öğretmenin isteği ve aktif katılımı olmadan başarılı olamaz” şeklinde özetlenmektedir (UNESCO,1996).

Fullan ve Pomfret’ a (1977) göre; öğretmenin gelişimi ve yenilikçilik birbiriyle ilişkilidir. Okullarda olumlu yönde bir değişim yapmak adına yapılan yenilik için öğretmenin gelişimi oldukça önemlidir.

Hargreaves (1999) ise öğrencilerde olması istenen bilgi, beceri, anlayış ve tutumun öncelikle öğretmenlerde bulunması gerektiğini belirtmektedir. Buna bağlı olarak öğretmenler yeniliklere açık olmalı ve sürekli kendilerini yenileyerek öğrencilerin kazanmalarını bekledikleri niteliklere sahip olmalarını sağlamak adına oldukça önemlidir. Yenilikçilik, anasınıfından üniversiteye kadar olan örgün eğitim sürecini etkisi almasının yanı sıra, yönetici ve çalışanların mesleki yaşantılarını da içerisine alan yaşam boyu eğitim ile etkileşim halindedir (Kılıçer, 2011).

Yaşamın her alanında gerçekleşen değişim öğretmenlerin de öğretim yapma şekillerini, görev tanımlarını, bulunduğu kurumun işleyişini, öğrencilerin etkilendiği dış unsurların da farklılaşmasına sebep olmaktadır. Öğretmen etrafında yaşanan bu değişim ve yenilikleri fark edebilmeli, yaşananlara duyarlı ve olanlara kayıtsız kalmaması gerektiğini bilmelidir. Bundan yola çıkarak bir öğretmende bulunması gereken en önemli özellik; yenilik ve değişimlere sürekli açık olmak ve kendini sürekli yenileyebilmektir (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005).

Korkmaz' a (2009) göre; eğitim kurumlarının eleştirel düşünen, ihtiyaç duyduğu bilgiye erişebilen, bilgiyi üreten ve yenilikçi bireyler yetiştirebilmesi için, onları yetiştiren öğretmenlerin bu niteliklere sahip olması gerekmektedir. Yenilikçi öğretmen; mesleki anlamda kendini geliştirebilen, eğitim programlarında uygun etkinlikler düzenleyebilen, öğrencinin katılımını arttıracak yeni yollar ve yaklaşımlar deneyen, alışkanlıkları değiştirerek yeni becerileri hayata geçirebilen bireyler olarak tanımlanmaktadır (Ritchhart, 2004).

Öğretmenler, yeniliklere açık ve yeniliklerin uygulanmasına öncülük eden bireyler olarak topluma ve öğrencilerine örnek olmalı, kendilerini devamlı olarak güncellemeleri adına yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları kendilerinden beklenen en önemli özelliklerdir (Kurbanoğlu & Akkoyunlu, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı ise Yenilikçi Öğretmenler Programı çerçevesinde yenilikçi öğretmenlerin özelliklerini şöyle sıralamaktadır;

- Öğretme ve öğrenme konularında oldukça tutkulu bireylerdir.
- Değişimi yakalamaya, risk almaya ve çıkabilecek zorluklarla başa çıkmaya hazırlardır.
- Bilgi ve düşünme yoğunluğuna sahipler, analiz becerilerini devamlı kullanırlar.
- Eleştiren ve eleştirilere açık bireylerdir.
- Bilişim teknolojilerini eğitim öğretim ortamıyla bütünleştirirler.
- Eğitimde eski ve yeni yöntemleri harmanlayıp eğitimde daha etkili bir tutum sergilerler.
- Plan dışı ve hesaplanmayan sorunları etkili bir biçimde yönetirler.
- Yeni fikir ve uygulamalara açıktırlar(YÖP,2010;akt.Öztürk,2015).

2.3.5.Ulusal Düzeyde Yenilikçilik Çalışmaları

Ülkemizde bireysel yenilikçilik kavramı üzerine yapılan çalışmalar, diğer ülkelerle kıyaslandığında oldukça azdır. Ülkemizde mevcut çalışmaların bir çoğu ise işletme alanında gerçekleştirildiği gözlemlenmektedir.

Şahin ve Thompson (2006) çalışmalarını Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğretim üyelerinin, öğretim

teknolojilerini kullanma düzeylerini incelerken Rogers' ın Yeniliklerin Yayılımı Teorisi' nden yararlanarak öğretim üyeleri sınıflandırılmıştır. Çalışmada öğretim üyelerine, Rogers'ın benimseme kategorilerinden kendilerinin hangi gruba girdiği sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda yenilikçilerin oranı %19,7 ve gelenekçilerin oranı ise %23,1 olarak tespit edilmiş ve Rogers'ın belirlediği oranlardan yüksek çıkmıştır; öncüler %6,8 ve geç çoğunluk ise %14,5 olarak tespit edilmiş ve bu oranlar Rogers'ın belirlediği oranlardan düşük çıkmıştır. Araştırma sonucunda yenilikçiler yönetimden veya herhangi bir kaynaktan destek almadan, kendi kişisel bilgisayarlarına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda bu kategorideki bireyler yeni fikir ve uygulamalar denemeye istekli ve öğretim teknolojileri konusunda deneyimli olduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmaya katılan öncülerin sayısı az olsa da verilen cevaplar, öncülerin yeniliklerde lider rol üstlendiği görüşünü destekler niteliktedir. Erken çoğunlukta katılımcılar ise; öğretim teknolojilerini kullanmaya ilişkin olumlu tavırlar sergilediklerini belirtmiş ve kişilerarası ağlar yardımıyla diğer fakülte üyelerine ulaşarak onları teşvik edebileceklerini bildirmişlerdir. Geç çoğunluk kategorisindeki bireyler ise; öğretimin amaçları doğrultusunda, öğretim teknolojilerini diğer meslektaşlarına göre daha geç kullandıklarını dile getirmişlerdir. Gelenekçi bireylerin ise; geç çoğunlukta bireylerle benzer davranışlara ve endişelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın analizi sonucunda; fakültedeki öğretim üyelerinin bilgisayar kullanım ve uzmanlıklarının düşük seviyede olduğunu, birçoğunun kendisini son üç kategoriye yerleştirdiğini, açık uçlu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda bireylerin yeniliklerin benimseme sürecinin ilk aşaması olan bilgi aşamasında oldukları tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları Rogers' ın benimseme kategorileri ile uyumlu bulunmuş ve çalışma bireysel yenilikçiliğin yenilikleri benimseyenleri sınıflandırmada önemli bir unsur olduğunu doğrular niteliktedir.

Kuşkaya Mumcu (2004) ise; mesleki ve teknik okullarda görev yapan 425 öğretmenin bilişim teknolojilerini (BT) benimseme düzeylerine ilişkin görüşleri ve bu okullarda bilişim teknolojilerinin yayılımını tespit etmeye yönelik çalışma yapmıştır. Çalışmasını, Rogers'ın Yeniliklerin Yayılması Teorisini temel alarak gerçekleştirmiştir. Çalışmada; öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanım amacı, yenilik olarak bilişim teknolojilerinin algılanan özelliklerine göre görüşleri, algılanan özelliklerin BT' nin öğretimsel, yönetsel ve kişisel kullanımını yordama gücü ve eğitimde bilgisayar

kullanımını etkileyen etmenlerle ilgili görüşleri ele alınmıştır. Çalışma sonucunda; bilişim teknolojilerinin en çok yönetsel amaçla kullanıldığını, en az ise öğretimsel amaçla kullanıldığını ifade edilmiştir. Katılımcılara göre eğitimde bilgisayar kullanımını etkileyen en önemli etkenler ise yetersiz bütçe, donanım eksikliği ve yetersiz hizmetiçi eğitim olarak sıralanmaktadır.

Demirsoy (2005) ise hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde; bir yenilik sayılan internet bankacılığını kullanan 141 kişiyi bu yeniliği benimseme sürecine göre yenilikçiler, erken benimseyiciler, erken çoğunluk, geç çoğunluk ve takipçiler olmak üzere beş gruba ayırmıştır. Cinsiyet, eğitim düzeyi ve kullanma sıklığı gibi değişkenlerin yeniliğin benimsenme sürecinde anlamlı düzeyde etkili olduğu; buna karşın yaş, gelir düzeyi, sosyal statü ve aynı ürün kategorisindeki ürünleri kullanma sıklığı gibi değişkenlerin ise bir farklılaşmaya sebep olmadığı tespit edilmiştir.

Bingöl (2006) yüksek lisans tezinde; işletmelerin yenilikçilik düzeylerini ve teknolojiyle yenilikçilik arasındaki ilişki üzerine çalışmıştır. 183 işletme işletme sahibi ve yöneticisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada bilgisayara sahiplik ve eğitim ile yenilikçilik arasında pozitif bir ilişki bulunduğunu ortaya koymuştur. Başka bir ifadeyle; bilişim teknolojilerine erişim ve kullanım arttıkça ve kurum içerisinde bireyler eğitildikçe bireysel ve kurumsal yenilikçiliğin de arttığı gözlemlenmiştir.

Timuçin (2009) ise çalışmasında; Sakarya Üniversitesi'nin yabancı dil bölümündeki öğretim elemanlarının yenilik olarak bilgisayar destekli dil öğrenimini İngilizce öğretiminde benimseme düzeylerini araştırmıştır. Bu çalışmasını, Rogers' ın "Yeniliklerin Yayılması" modeli ve öğretmenlerin eğitsel teknolojileri benimseme düzeylerine göre Hanger ve Schneebeck' in (2001) yenilikçilik sınıflaması çerçevesinde hazırlamıştır. 14 öğretim elamanıyla görüşmeler yapılarak elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların; eğitsel anlamda teknolojik yenilikleri benimseyen ve yenilikçilik kategorileri bakımından yeniliklere karşı temkinli davranan sorgulayıcı sınıfında oldukları sonucuna varılmıştır (Timuçin, 2009).

Eren (2010) yapmış olduğu araştırmasında; üniversite öğrencilerinin bireysel özelliklerinin sosyal ve teknolojik yenilikçilik eğilimlerinin etkileri üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda; bireysel özelliklerin (risk alma, kendine güven, bağımsızlık güdüsü, kontrol etme becerisi, yaratıcılık, yenilikçilik) sosyal yenilikçilik ve teknolojik

eğilimleri üzerinde etkisinin olduğunu gözlemlemiştir. Bunun yanı sıra sosyal yenilikçilik eğilimlerinin teknolojik eğilimler üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna varmıştır.

Aslaner (2010) ise yüksek lisans tezinde; bir özel okulda farklı bölümlerde görev yapan 404 öğretmenin, örgütsel değişim ve yenilikçilik kavramlarına ilişkin bakış açıları üzerine çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin örgütsel değişim ve yenilikçilik kavramlarına yönelik olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını tespit etmiştir.

Kert ve Tekdal (2012) yaptığı çalışmalarında; üniversitelerin eğitim fakültelerinin son sınıfında olan öğrencilerin bireysel yenilikçilik algılarını incelemişlerdir. Bunun sonucunda; farklı eğitim fakültelerinin aynı bölümlerinde olan öğrencilerin bireysel yenilikçilik algılarının bir faktör bakımında farklılaştığını öne sürmüşler. Ayrıca bütün katılımcıların büyük oranla “sorgulayıcı” karakter gösterdiklerini belirtmişlerdir.

Kaya’ nın (2017) “Biyoloji Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında; biyoloji öğretmenlerinin yenilikçilik düzeyleri ve yenilikleri benimseme kategorilerini belirlemenin yanı sıra bireysel yenilikçilik düzeylerinin yaş, okul türü, cinsiyet, kıdem yılı, eğitim düzeyi ve günlük internet kullanımı gibi değişkenlerle ilişkisini incelemiştir. Araştırma Diyarbakır’ da çalışan 58 biyoloji öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda; katılımcıların birçoğunun yenilik benimseme kategorisinin “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu, fakat “öncü” kategorisinin de “sorgulayıcı” kategorisine yakın frekansta olduğunu tespit etmiştir. Bunun yanı sıra katılımcıların genelinin bireysel yenilikçilik düzeyi bakımından yüksek düzeyde yenilikçi olduklarını ifade etmektedir. Yaş, okul türü, cinsiyet, kıdem yılı, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin bireysel yenilikçilik üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı; diğer taraftan günlük internet kullanımı değişkeninin önemli bir farklılık oluşturduğu sonucuna varmıştır.

Kılıçer (2011) yaptığı doktora tez çalışmasında; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profillerini incelemiştir. Araştırmada, devlet ve vakıf üniversitelerinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde eğitim gören 1149 son sınıf öğrencisine “Bireysel Yenilikçilik

Profili Anketi” uygulanmış ve 782 geçerli anket üzerinden inceleme yapılmıştır. Analiz sonucunda; katılımcıların üçte ikisinin yenilikçilik açısından yüksek ve orta düzeyde olduğu, üçte birinin ise düşük düzeyde olduğu ve büyük bir bölümünün “sorgulayıcı” kategorisinde olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların, yenilikçilere açık, istekli ve toplumda yeniliklere karşı fikir önderliği yapabilir olmaları yönünden kendilerini yüksek düzeyde yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır. Katılımcıların aile gelir düzeyi, bilgisayar ve internet kullanımları, teknoloji kullanım sıklıkları, teknoloji sahiplik durumları, sosyal ağlara üyelik durumu ve algılanan yenilikçilik düzeyi yenilikçilik puanları üzerinde önemli bir fark yarattığını tespit etmiştir.

Çuhadar, Bülbül ve Ilgaz (2013) yaptıkları çalışmalarında; öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada tarama modeli kullanılmış ve çalışma Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin on farklı öğretmen yetiştirme programının son sınıfında okuyan 288 kadın ve 101 erkekten oluşan toplam 389 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada; Hurt ve diğerleri (1977) tarafından geliştirilen, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve Kabakçı, Yurdakul, Kılıçer, Coklar, Birinci ve Kurt’ un (2012) geliştirdiği “Teknopedagojik Eğitim Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda; katılımcıların bireysel yenilik kategorisinden “sorgulayıcı” sınıfında olduklarını, teknopedagojik eğitim yeterlikleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasında pozitif bir ilişki bulunduğu ve katılımcıların teknopedagojik eğitim yeterliklerinin “ileri düzeyde” olduğu tespit edilmiştir.

Özgür (2013) bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmasında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından ele almıştır. Çalışmasında katılımcıların bireysel yenilikçilik özelliklerinin “sorgulayıcı” kategorisinde olduğunu tespit etmiştir. Katılımcıların bireysel yenilikçilik özellikleri ile cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenleri arasında anlamlı bir fark gözetmezken; katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf değişkeni arasında önemli bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyli bir ilişki olduğu vurgulanmıştır.

Yılmaz Öztürk (2015) ise; ilkokulda görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri incelemek ve bazı demografik değişkenler bakımından değerlendirmek, yenilikçilik kategorilerine göre sınıflandırmak adına yaptığı çalışmada, elde ettiği veriler doğrultusunda katılımcıların orta düzeyde yenilikçi olduğunu tespit etmiştir. Yenilikçilik toplam puanı ve alt boyutlarına verilen puanların cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre farklılaşmadığı, öğrenim durumuna göre de sadece değişime direnç alt boyutunda anlamlı bir farklılık yaşandığı sonucuna varılmıştır. Katılımcıların sırasıyla; sorgulayıcılar, öncüler, kuşkucular, yenilikçiler ve gelenekçiler kategorisinde bulunduğunu ifade etmiştir.

2.3.6. Uluslararası Düzeyde Yapılan Yenilikçilik Çalışmaları

Corvin (1975), 131 okulda yenilikçiliği alan yazın taraması yaparak belirlediği otuzu aşkın çeşitli değişkenlerle ilişkisini araştırmıştır. Değişkenler, yönetici ve öğretmenlerin okuldaki rolü, yeniliğe olan maddi ve manevi destekleri ve toplumsal bakış açıları ile ilişkilidir. Araştırma sonucuna göre; okulun yenilikçiliğinin artması yönetici ve öğretmenlerin eğitimi, öğretmenlerin deneyimi, sivil toplum kuruluşlarına üye olan ya da işbirlikçi programlarına katılan öğretmen sayısı ve okul büyüklüğü ile alakalıdır. Okuldaki yenilikçilik ile iyi eğitim almış ve deneyimli öğretmen-yönetici sayısı ile pozitif yönde olumlu ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra değişimler için yeterince kaynak sağlanmasının ve bu amaçla okul dışı kaynakların iyi araştırılmasının, okulun özgürlük ve yeniliklerin uygulanmasında yeteri kadar insan gücüne sahip olmasının okuldaki yenilik sürecinde önemli etkenler olduğu ortaya konulmuştur.

McGeown (1980) yaptığı çalışmada; öğretmenlerin yenilikçilik durumlarının çok boyutlu bir şekilde incelenebileceği vurgusunu yapmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin yeniliklere karşı tutumları, uyumları ve yenilikleri benimsemeleri, genel yenilik değerleri ve yenilik odaklı mesleki faaliyetlere katılımı bu çok boyutlu yapının parçaları olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında, öğretmenin çalıştığı kurumun yenilikçiliğe karşı tutumu öğretmenlerin yenilikçilik durumları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Brahier (2006) çalışmada öğretmenlerin yeni teknolojileri kullanmaları üzerinde incelemede bulunmuştur. 60 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, katılımcıların yeni teknolojik gelişimleri derslerinde, yaşamlarında kullanmaları ve bu

yenilikleri benimsemelerine yönelik unsurlar ve elektronik ortamda not tutma programı olarak yeni geliştirilmiş programı kullanmalarını isteyerek incelemiştir. Çalışmanın sonucunda; yeniliğin benimsenmesine ilişkin durumların yeniliğe sağladığı katkıları, kullana bilirlik gibi pozitif özelliklerin yeniliğin kabullenilmesinde önemli durumlar olduğunu belirterek bu düşünceye paralel bulgular ortaya koymuşlardır.

Könings, Gruwel ve Merrienboer (2007) yaptıkları çalışmada; Hollanda’da bulunan ve ikinci kademede görev yapan 142 öğretmenin öğrenme ortamında yapılan yeniliklere ilişkin algılarını incelemektedirler. Araştırma sonucuna göre; yenilikçi öğrenme ortamlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında eğitim tasarımcılarının ve öğretmenlerin işbirliği yapmaları gerektiği, böylelikle daha nitelikli eğitim uygulamaları gerçekleştirerek yenilikçi bireyler yetiştirilebileceği vurgulanmaktadır.

Loogma, Kruusval ve Ümarik (2012) yaptıkları, “Yenilikçilik Olarak E-Öğrenme: Estonya’ da Öğretmenlerin Yenilikçiliğinin Keşfedilmesi” (E-Learning is innovation: Exploring Innovativeness Of The Vet Teachers Cominty in Estonia) adlı çalışmalarında Estonya’daki mesleki ortaöğretim ve mesleki yükseköğretim öğretmenleri tarafından bir yenilik olan e-öğrenmenin benimsenmesiyle alakalı yenilikçilik kategorileri araştırılmıştır. Yapılan çalışmada e-öğrenme araçlarından faydalanma ile öğretmenlerin dahil oldukları yenilikçilik kategorileri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu vurgulamaktadırlar. Buna göre, yenilikçi olan öğretmenler e-öğrenme konusunda daha yetkin oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yenilikçilik kategorilerinin oluşmasında okul yönetiminin desteği, e-öğrenme ilişkin yeterlikleri ve e-öğrenmeye dair motivasyonun etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Lope Pihie, Bagheri ve Asimiran (2014) ise, “Entrepreneurial Leadership Practices And School Innovativeness”(Girişimcilik Liderlik Uygulamaları ve Okul Yenilikçiliği) adlı çalışmalarında okul yöneticilerin girişimci liderlik uygulamaları ile yenilikçi davranışların öğretmenler tarafından algıları araştırılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin okuldaki yenilikçilik uygulamalarının, okul müdürlerinin yönetim becerileri ve eğitimine bağlı olduklarını öne sürmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlere göre müdürlerin girişimcilik uygulamaları ile okul yenilikçiliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

3.1.Araştırma Modeli

Öğretmen görüşlerine göre, okul iklimi ile bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğin aracılık etkisinin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modelinde düzenlenmiş bir nicel çalışmadır. Toplumların, örgütlerin, olayların doğasını ve karakterini ortaya koymayı amaçlayan tarama yöntemi (McMillan ve Schumacher, 2014) evrenin kendine özgü kişiliğinin anlaşılmasını sağlamaktadır(Johnson ve Cristensen, 2008). İlişkisel tarama modeli ise; iki ya da daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiye dair ipucu elde etmek adına yapılmaktadır(Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012)

İlişkisel tarama modelinde; evren hakkında bir kanıya varmak adına evrenden alınan örneklem ile iki ya da daha fazla değişken arasında değişimin varlığı ele alınmaktadır. Değişkenler arasında ilişki saptanması durumunda, var olan ilişkinin derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır(Karasar,2014). Bu modeldeki araştırmalar bilginin arttırılmasında, anlaşılmasında kuramcılar ile uygulayıcılara önemli katkılar sunmaktadır(Balcı, 2004).

Ayrıca çalışmada, öğretmen özerkliğinin okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide aracılık rolünü belirlemek amacıyla aracılık analizi yapılmıştır. İstatistikte aracılık, aracı değişken olarak ifade edilen üçüncü değişken aracılığıyla bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiyi betimleyen ve bu ilişkiyi kısmî ya da tam aracılık olarak ortaya koyan modellerdir (Yılmaz & Dalbudak, 2018). Aracılık analizinde, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki doğrudan ilişkiden ziyade, bağımsız değişkenin aracı olarak ifade değişkenle aracı değişkenin de bağımlı değişkenle ilişkisini tasvir eder(Krull & MacKinnon, 2001). Başka bir ifadeyle, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkide ilk bakışta görünmeyen etkileri incelemektedir.

Aracılık analizlerinde, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında direkt olarak bağımlı bir ilişkisi görünmeyen durumlarda dolaylı ilişkiyi inceleyip ortaya koyar(Baron & Kenny, 1986). Bu ilişkiyi, klasik regresyon analizleriyle ölçülebildiği gibi Yapısal Eşitlik Modellemesi ile de ölçülmektedir(Yılmaz & Dalbudak, 2018).

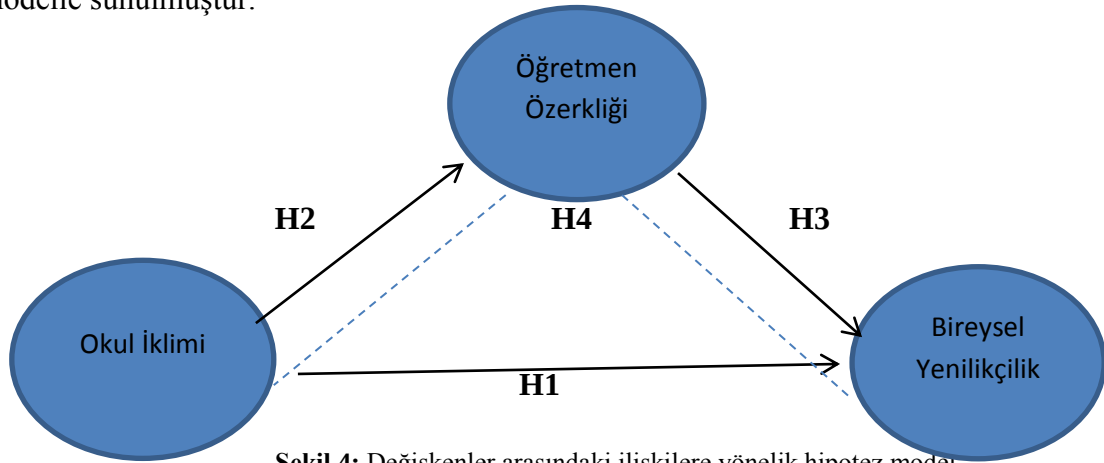
Aracı değişken analizi, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin tamamını ya da yalnızca bir kısmını açıklayabilir. Tam aracılık, aracı değişken analize eklendiğinde bağımlı ya da bağımsız değişken arasındaki ilişkinin önemli derecede azalması veya istatistiksel olarak anlamsız hale gelmesi durumudur (Krull & MacKinnon, 1999). Kısmi aracılık ise, aracı değişken bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişkinin tamamını belirleyemez. Aracı değişken analize eklendiğinde bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki ilişki anlamlılığını sürdürür fakat ilişki düzeyinde bir azalma gözlemlenmektedir.

Aracılık testleri, Baron & Kenny'nin önerdiği üçlü aşama modelinin yanı sıra çeşitlilik göstermektedir. Sobel, Aroian, Goodman testi ve Preacher & Hayes'in Bootstrap Modeli gibi çeşitli örnekler bulunmaktadır. Yapılan araştırmada, aracı etkisi F. Hayes (2013) tarafından geliştirilen SPSS uyumlu PROCESS makrosu kullanılarak test edilmiş ve ardından aracı değişkenin etkisinin anlamlılığını belirlemek adına Sobel Testi yapılmıştır.

Sobel testi, aracı etkisinin anlamlılığının belirlenmesinde kullanılan bir modeldir. Test New York Columbia Üniversitesi'nde İstatistik Bölümü'nde profesör olan Michael Sobel'in çalışmalarının sonucunda ortaya çıkmıştır(Sobel,1982). Bağımsız değişken ve bağımlı değişken arasındaki ilişkide, analize eklenen üçüncü bir değişken aracılığıyla gözlemlenen dolaylı etkiyi hipotezlerle ortaya konmaktadır. Modele aracı bir değişken eklendiğinde, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi azalır ve aracı değişkenin etkisi anlamlı olur. Sobel testi başka bir ifadeyle t testinin özelleştirilmiş şeklidir. Aracı değişken analize eklendiğinde, bağımsız değişkendeki etkinin azalmasının anlamlı olup olmadığını ve aracılık etkisinin anlamlılığını test etmektedir(Sobel, 1986).

Araştırma modeline göre, okul iklimi bağımsız değişken iken bireysel yenilikçilik bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Öğretmen özerkliği ise bütünleşmeyi gerek doğrudan gerek dolaylı olarak etkileyebileceği hipotezi ile hem bağımlı hem de bağımsız değişken olarak ifade edilmiştir. Öğretmen özerkliği okul ikliminden etkilenebileceği hipotezi ile bağımlı değişken, bireysel yenilikçiliği etkileyebileceği hipotezi ile bağımsız değişken olarak çalışmada belirtilmektedir. Yapılan çalışmada kurulan modele göre çizilen her bir yol değişkenler arasındaki sebep-sonuç ilişkisini ortaya koymaktadır.

Araştırma değişkenleri arasındaki kabul edilen ilişkiler şekil.1 deki varsayımsal modelle sunulmuştur.



Şekil.4: Değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik hipotez modeli

H1: Okul iklimi, bireysel yenilikçilik düzeyini pozitif ve anlamlı etkiler.

H2: Okul iklimi, öğretmen özerkliğini pozitif ve anlamlı etkiler.

H3: Öğretmen özerkliği, bireysel yenilikçilik düzeyini pozitif ve anlamlı etkiler

H4: Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık etkisi vardır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bilimsel bir araştırma sürecinin temel öğelerinden biri de, araştırma sonuçlarının genelleyeceği evreni ve bu evrenden seçilecek örneklem grubunu belirlemektir(Şencan, 2005). Seçilecek örneklem evreni temsil edeceğinden, evrenin doğru bir biçimde tanımlanması araştırmanın sağlıklı ve doğru yapılması adına önem arz etmektedir(İslamoğlu, 2009).

Yapılan bu çalışmada araştırmanın evreni; 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırma örneklemini içi seçkisiz örnekleme yöntemiyle 667 ilkokul öğretmeni belirlenmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi, evreni temsil edecek bir örneklem seçilerek evrene genellemeler yapma imkânı sunmaktadır (Creswell,2014,Punch,2014). Araştırma örneklemini oluşturan 667 öğretmene ulaşılmış fakat eksik yanıtlanmış veya yanıtlanmamış veri toplama araçları nedeniyle toplamda 617 form değerlendirilmeye alınmıştır.

Tablo 1. Katılımcılar ile ilgili demografik bilgiler

Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	<i>Kadın</i>	239	38,7
	<i>Erkek</i>	378	61,3
Medeni Hal	<i>Evli</i>	535	86,7
	<i>Bekâr</i>	82	13,3
Görev	<i>Müdür</i>	3	0,5
	<i>Müdür Yardımcısı</i>	11	1,8
	<i>Öğretmen</i>	603	97,7
Toplam		617	100

Tablo 1’ deki veriler doğrultusunda; araştırmanın örneklemindeki öğretmenler cinsiyetleri bakımından değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu erkek olarak görülmektedir. Örneklemdaki öğretmenlerin %61,3’ ü erkek iken, %38,7’si kadınlardan oluşmaktadır.

Katılımcı öğretmenler medenî hallerine göre değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun evli olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, örneklemdaki öğretmenlerin %86,7’si evli, %13,3’ünün ise bekâr olduğu görülmektedir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenler görevleri bakımından değerlendirildiği zaman, katılımcıların büyük çoğunluğunun öğretmenlerden oluştuğu fark edilmektedir. Katılımcıların %97,7’si öğretmen iken, %1,8’ i müdür yardımcısı, %0,5’ i ise müdürlerden oluşmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada gerekli verilerin toplanılması amacıyla üç ölçek kullanılmıştır. Bunlar; ilk olarak Memduhoğlu ve Şeker’ in (2010) “*Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği*”, Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Özerkliği Ölçeği*” ve Hurt,

Joseph ve Cook (1977) tarafından geliştirilen Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “*Bireysel Yenilikçilik Ölçeği*”dir.

Kişisel bilgi formunda ise öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek adına katılımcılara cinsiyet, medeni hal, yaş, meslekteki toplam kıdem, çalıştığı kurumdaki kıdem ve görev durumunu belirlemeye yönelik sorular yöneltilmiştir.

3.3.1.Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği

Bilir(2005) tarafından gençlik ve spor merkezleri içi geliştirilen “Örgütsel İklim Ölçeği”, daha sonra araştırmacılar tarafından ilköğretim kurumlarına uyarlanmasıyla elde edilen ve geçerlik-güvenirlilikleri Memduhoğlu ve Şeker (2010) tarafından yapılarak düzenlenmiş, “Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği” elde edilmiştir.

Okul iklimi ölçeği beşli likert tipi dereceleme(1: Hiçbir Zaman, 2: Çok Nadir, 3: Bazen, 4: Çoğu Zaman, 5: Her Zaman) biçiminde olup, altı boyut(1: Kendini İşe Verme, 2: Ekip Ruhu ve Destekleyici İklim Boyutu, 3: Stres Boyutu, 4: Hiyerarşik ve Bürokratik İklim Boyutu, 5: Olumsuz İletişim ve Etkileşim Boyutu, 6: Yenilikçi İklim Boyutu) ve 39 maddeden oluşmaktadır.

3.3.2.Öğretmen Özerkliği Ölçeği

Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen ölçekte beşli likert tipi derecelendirme yapılmış olup 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “1: Kesinlikle Katılmıyorum - 5: Kesinlikle Katılıyorum” aralığında puanlandırılmıştır. Öğretmen özerkliği ölçeğinde ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanların artması, öğretmen özerklik davranışlarının da orantılı olarak arttığı anlamına gelmektedir. Öğretmen özerkliği ölçeğinin dört faktörlü yapısının açıkladığı toplam varyans %63,84 olarak ifade edilmektedir. Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak için mevcut veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Uygulanan Açıklayıcı Faktör Analizi sonucunda ölçeğin faktör yük değerleri; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu için .51 ve .77 aralığında, Öğretim Programı Özerkliği boyutu .60 ve .81 aralığında, Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu için .81 ve .85 aralığında, Mesleki İletişim Özerkliği için .56 ve .86 aralığında değişim göstermektedir. Öğretmen Özerkliği Ölçeğinin madde-toplam korelasyon değerleri, .47 ve .76 değerleri arasında değişmektedir. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bu

boyutlar; Öğretme Süreci Özerkliği boyutu(1, 3, 4, 9, 10, 11. Maddeler), Öğretim Programı Özerkliği boyutu(2, 5, 6, 7, 8. Maddeler), Mesleki Gelişim Özerkliği boyutu(12, 13, 14. Maddeler) ve Mesleki İletişim Özerkliği boyutu(15, 16, 17. Maddeler) şeklindedir. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ; Öğretme Süreci Özerklik boyutu için .82, Öğretim Programı Özerklik boyutu için .82, Mesleki Gelişim özerklik için boyutu .85, Mesleki İletişim Özerklik boyutu .78 ve ölçeğin tamamının iç tutarlık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

3.3.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

H. Thomas Hurt, Katherine Joseph, Chester D. Cook tarafından 1977’ de geliştirilen “Individual Innovativeness Scale” ölçeği, Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçe’ ye uyarlanarak “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ile literatüre kazandırılmıştır.

Ölçek beşli likert dereceleme ile puanlanmakta ve ölçekte 12’ si olumlu(1, 2, 3, 5, 8, 9, 1, 12, 14, 16, 18 ve 19. Maddeler) 8’ i olumsuz(4, 6, 7, 10, 13, 15, 17 ve 20. Maddeler) toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek yardımıyla yenilikçilik puanı; olumlu maddelerin puanının toplamı olumsuz maddelerin toplam puanından çıkarılıp elde edilen puana 42 eklenerek hesaplanmaktadır. Bu formüle göre hesaplanan yenilikçilik puanları en düşük 14 ve en yüksek 94 olarak alınmaktadır. Buna göre bireyler; hesaplanan toplam puan 80 ve üzeri ise “Yenilikçi”, 69 ve 80 puan aralığında ise “Öncü”, 57 ve 68 puan arasında ise “Sorgulayıcı”, 46 ve 56 puan aralığında ise “Kuşkucu”, 46 puanın altında ise de “Gelenekçi” olarak kategorize edilmektedir(Kılıçer ve Odabaşı,2010).

3.4. Verilerin Analizi

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde SSPS 22.0 (Statistical Package For Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin yapılacak analizlere uygunluğunu belirlemek amacıyla gerekli incelemeler yapılmıştır. Ardından araştırma içeriğinde yer alan Okul İklimi Ölçeği, Öğretmen Özerkliği Ölçeği ve Bireysel Yenilikçilik Ölçeğine ait verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Parametrik testlerin uygulanabilmesi adına gerekli olan bir sayıltı, gözlemlerin normal dağılım gösteren evrenlerden seçilmiş olması diğer bir

ifadeyle mevcut verilerin normal dağılım göstermesidir. Buna göre bu sayıltının karşılanıp karşılanmadığını test etmek için öğretmenlere uygulanan tüm ölçeklerden elde edilen toplam puanların dağılımına göre merkezi eğilim ölçümlerinin(ortalama ve ortanca) yanı sıra Skewness ve Kurtosis değerleri incelenmiş ve değerler Tablo.2’ de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul İklimi Ölçeği (OİÖ), Öğretmen Özerkliği Ölçeği (ÖÖÖ), Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ) Ölçeklerden Elde Edilen Ortalama Puanlara İlişkin Değerler

Ölçekler	N	$\bar{X}$	Ss	Skewness	Kurtosis
OİÖ	617	150,47	23,29	-,298	-,610
ÖÖÖ	617	67,26	10,31	-,380	-,401
BYÖ	617	73,18	9,22	,194	-,473

Tablo 2’de araştırma kapsamındaki verilerin analizinde kullanılacak olan değişkenler için elde edilen puanlara ait merkezi eğilim ölçülerinin yanı sıra, Skewness ve Kurtosis değerleri bulunmaktadır. Tablo 2’ e göre; değişkenlerin merkezi eğilim ölçülerinin değerleri ÖÖÖ ve BYÖ’ de birbirine yakındır, buna karşın OİÖ’ nin merkezi eğilim ölçüsünün değeri büyüktür. Ayrıca araştırmada kullanılan tüm ölçeklerin Skewness ve Kurtosis katsayılarına bakıldığında hiçbir değer +1 ve -1 aralığını geçmediği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell’ e (2013) göre dağılımın normal olabilmesi için Skewness ve Kurtosis değerlerinin +1,5 ve -1,5 aralığında; George ve Mallery’ e (2010) göre ise bu değerlerin +2 ve -2 aralığında olması gerekmektedir. Buna göre; OİÖ, ÖÖÖ ve BYÖ ölçümlerinden elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiğinin varsayılabilceği ve parametrik testlerden basit doğrusal regresyon analizinin yapılabilceğine karar kılınmıştır. Yapılan basit doğrusal analizinde önemli sayıltılardan biri de çok değişkenli uç değerlerin bulunarak veri setinden çıkarılmasıdır (Pallant, 2015).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM

4.1.Okul İklimi, Bireysel Yenilikçilik ve Öğretmen Özerkliği Değişkenleri Arasındaki Anlam İlişkisi

Öğretmen görüşlerinin OİÖ, ÖÖÖ ve BYÖ arasındaki korelasyon analizi Tablo 3. de verilmiştir.

Tablo 3. OİÖ, ÖÖÖ ve BYÖ arasındaki korelasyon analizi

	ÖİÖ(ort)	BYÖ(ort)	ÖÖÖ(ort)
OİÖ (ort)	-		
BYÖ (ort)	,306	-	
ÖÖÖ (ort)	,399	,339	-

p<0,01; N= 617

Okul iklimi, öğretmen özerkliği ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon analizi Tablo 3.,’ de sunulmuştur. Büyüköztürk’ e (2003) göre; korelasyon katsayı değerleri “0,70-1,00” aralığında ise “yüksek”, “0,70-0,30” aralığındaysa “orta”, “0,30-0,01” aralığında ise de “düşük” düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bilgiler ışığında yaptığımız korelasyon analizinde; okul iklimi, öğretmen özerkliği ve bireysel yenilikçilik arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkilere bakıldığında ise okul iklimi ve bireysel yenilikçilik ($r=0,306$) arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul iklimi ve öğretmen özerkliği ($r= 0,399$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki mevcuttur. Son olarak, öğretmen özerkliği ve bireysel yenilikçilik ($r=0,339$) arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre; okul iklimi ve öğretmen özerkliği puanları arttıkça öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin arttığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle; öğretmenlere sunulan olumlu bir okul iklimi ve kendilerini rahatlıkla ifade

edebilecekleri özerk bir ortamda öğretmenlerin yeniliklere açık olma ve yenilikleri kullanma düzeyleri de oldukça yüksektir.

Son olarak yapılan analizde, Mahalonobis değerlerine bakıldığında herhangi bir uç değere rastlanmadığından, araştırmaya veri çıkarılmadan devam edilmiştir.

4.2. Okul İklimi Kavramının Öğretmenlerin Özerkliklerini Yordama Düzeyi

Okul iklimi, öğretmen özerkliğinin anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirleyebilmek adına değişkenler üzerine yapılan regresyon analizi Tablo 4. de sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Özerkliğinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	40,670	2,491	-	16,325	,000	-	-
OİÖ	,177	,016	,399	0,801	,000	,399	,399

R= ,399 R²= ,159 F (3-616)= 116,659 p= ,000

Tablo 4.' de öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon analizi incelendiğinde; okul iklimi ölçeği puanları ile öğretmen özerkliği ölçeği puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R= ,399, R²= ,159, p<0,05). Okul iklimi ölçeği, öğretmenlerin özerkliği varyansının %16' sını yordamaktadır. Sonuç olarak yapılan regresyon analizine göre, öğretmen özerkliğinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği şu şekilde gösterilmektedir;

$$\text{Öğretmen Özerkliği} = 40,670 + ,177 \times \text{Okul İklimi}$$

Yapılan regresyon analizine göre; okul iklimi değişkeni öğretmen özerkliği kavramının %16' sını açıklamaktadır. Ayrıca okul iklimindeki bir birimlik bir artış öğretmenlerin özerklik düzeylerinde 0,177' lik bir artışa sebep olmaktadır. Yani istenilen düzeydeki olumlu bir okul iklimi, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerini kullanabilme yetisini desteklemektedir.

4.3. Öğretmen Özerkliğinin Öğretmenin Bireysel Yenilikçiliğini Yordama

Düzeyi

Öğretmen özerkliği, bireysel yenilikçiliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını test etmek amacıyla değişkenler üzerinden yapılan regresyon analizi Tablo 5. de gösterilmiştir.

Tablo 5. Bireysel Yenilikçiliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata B	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	52,771	2,309	-	22,857	,000	-	-
ÖÖÖ	,303	,034	,339	8,943	,000	,339	,339
$R = ,339$ $R^2 = ,115$ $F(3-616) = 79,984$ $p = ,000$							

Tablo 5.' de bireysel yenilikçiliğin öğretmen özerkliği tarafından yordanmasına ilişkin regresyon analizi verilerine göre; öğretmen özerkliği ölçeklerinin puanları ile bireysel yenilikçiliğin puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($R = ,339$, $R^2 = ,115$, $p < 0,05$). Öğretmen özerkliği ölçeği bireysel yenilikçilik varyansının yaklaşık %12' sini yordamaktadır. Yapılan regresyon analizine göre; bireysel yenilikçiliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıdaki gibidir.

$$\text{Bireysel Yenilikçilik} = 52,771 + ,303 \times \text{Öğretmen Özerkliği}$$

Bu regresyon eşitliğine göre öğretmen özerkliği değişkeni, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin %12' sini açıklamaktadır. Öğretmenlerin özerklik düzeylerindeki bir birimlik bir artış, öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerine 0,303' lük bir artışa sebep olmaktadır. Yani; öğretmenlere mesleki alanda sağlanan özerklik öğretmenlerin yenilikçilik düzeylerinde de artışı tetiklemektedir.

4.4. Okul İklimi Kavramının Öğretmenin Bireysel Yenilikçiliğini Yordama

Düzeyi

Okul iklimi, bireysel yenilikçiliğin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını gösteren regresyon analizi Tablo 5.'de sunulmuştur.

Tablo 6. Bireysel Yenilikçiliğin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	54,941	2,314	-	23,745	,000	-	-
OİÖ	,121	,015	,306	7,977	,000	,306	,306
$R = ,306$ $R^2 = ,094$ $F(3-616) = 63,638$ $p = ,000$							

Tablo 6.' da verilen regresyon analizi verilerine göre; okul iklimi ölçeği puanları ile öğretmenlerin bireysel yenilikçilik puanları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($R = ,306$ $R^2 = ,094$ $p < 0,05$). Okul iklimi ölçeği bireysel yenilikçilik varyansının yaklaşık %10' unu açıklamaktadır. Sonuç olarak; bireysel yenilikçiliğin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

$$\text{Bireysel Yenilikçilik} = 54,941 + ,121 \times \text{Okul İklimi}$$

Yukarıda verilen regresyon eşitliğine göre; okul iklimi kavramı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin %10'unu açıklamaktadır. Okul iklimi değişkenindeki bir birimlik bir artış, öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde 0,121 birimlik bir artış sağlamaktadır. Buna göre; olumlu okul iklimi öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde de artışa sebep olmaktadır.

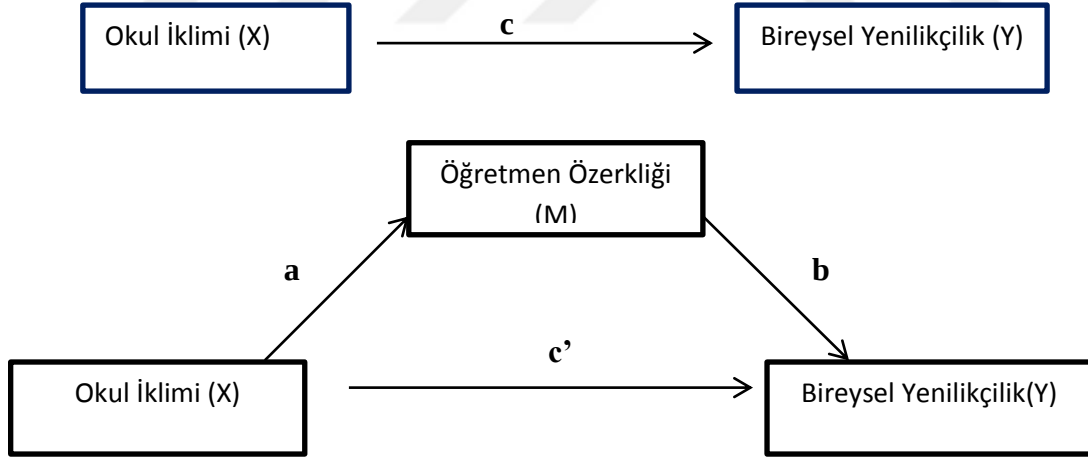
4.5. Araştırma Modelinin Testi

Araştırmanın bu bölümünde, okul ikliminin öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile doğrudan ve öğretmen özerkliği aracılığı ile dolaylı ve toplam etkisini ölçmek amacıyla aracılık analizi (mediation analysis) yapılmıştır.

Yapılan aracı değişken analizinde; bağımsız değişken X, bağımlı değişken Y ve aracı değişken ise M şeklinde ifade edilmektedir. Aracılık etkisi; X'in Y'ye direkt etkisini (c yolu), X'in Y'ye M üzerinden dolaylı olan etkisi (c' yolu) ve X'in M üzerindeki etkisini (a yolu) ve M'nin Y üzerindeki etkisini (b yolu) gösteren bir modelle tasvir edilmektedir (Şekil 5). Aracılık etkisini analiz edebilmenin ilk şartı, üç değişkenin de birbiriyle ilişkili olmalıdır. Aracı değişken (M) analize eklendiğinde bağımsız değişken (X) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki var olan ilişki istatistiksel olarak anlamsızlaşıyorsa tam aracılık etkisinin sağlandığı, diğer bir ifadeyle iki değişken arasındaki ilişkinin tamamen aracı değişken (M) üzerinden olduğu sonucuna

varılmaktadır. Eğer aracı değişken (M) analize eklendiğinde bağımsız değişken (X) ile bağımlı değişken (Y) arasındaki var olan ilişki istatistiksel olarak anlamlı kalıp sadece ilişkinin etki gücü düşüyorsa kısmi aracılık etkisinin var olduğu yani değişkenler arasındaki ilişkinin bir kısmının aracı değişken (M) ile açıklanabildiği sonucuna varılmaktadır (Hayes, 2009)

Okul iklimi ve öğretmen özerkliği değişkeninin aracı etkisi F. Hayes (2013) tarafından geliştirilen SPSS uyumlu PROCESS makrosu kullanılarak test edilmiştir. PROCESS makrosu, tüm modeli ve aracı değişkenin dolaylı etkisini (aracılık etkisini) test etmektedir (Edwards & Lamberts, 2007). Aracılık analizinde PROCESS makrosunun kullanılmasının sebebi; PROCESS'in Baron ve Keny (1986) tarafından öne sürülen üç aşamalı regresyon yöntemine gerek kalmadan aracılık analizindeki direkt ve dolaylı etkilerin katsayılarını tek bir işlemde elde etmemizi sağlayarak, analizi daha basit hale getirmesidir. Aşağıdaki şekil 2.'de öğretmen özerkliğinin, okul iklimi ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkideki aracılık rolü tasvir edilmiştir ve araştırma modeline ait PROCESS regresyon sonuçları tablo 7. 'de sunulmuştur.



Şekil 5. Aracılık Modelini Gösteren Diyagram

Tablo 7. Araştırma modeline ait PROCESS regresyon analizi

a	B= 0,18	t(615)=10,80	p=0,000
b	B= 0,23	t(614)=6,36	p=0,000
c'	B= 0,08	t(614)=5,00	p=0,000
c	B= 0,12	t(615)=7,98	p=0,000
Dolaylı Etki	B= 0,04	SE= 0,02	%95 CI[0,026; 0,058]

Tablo 7.'deki verilere göre; bağımsız değişken olan okul iklimden bağımlı değişken olan bireysel yenilikçiliğe giden yol katsayısının (c) 0,12 ($p<,001$) olduğunu ancak öğretmen özerkliği değişkeni modele eklendiğinde bu katsayının (c') 0,08' e ($p<,001$) düştüğünü göstermektedir. Aracı değişken olan öğretmen özerkliği modele eklendiğinde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki direkt etkisi olarak da ifade edilen bu katsayının (c') istatistiksel olarak anlamlı kalmakla birlikte yine de düşüş göstermiş olması, Baron ve Kenny'nin (1986) açıklamasıyla uyumlu olarak öğretmen özerkliği değişkeninin modelde kısmi aracılık rolünün olduğunu göstermektedir.

Okul ikliminden öğretmen özerkliği değişkenine giden yol katsayısının (a) 0.18 ($p=0.000$) olduğunu, yani okul iklimindeki bir birimlik artışın öğretmen özerkliği puanlarında 0.18 birimlik bir artışa neden olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen özerkliği değişkeninden bireysel yenilikçiliğe giden yolun katsayısı (b) 0.23'dür ($p=0.000$). Bu öğretmen özerkliği puanlarındaki bir birimlik artışın yalnızlık puanlarında 0.23'luk bir artış yarattığı anlamına gelmektedir. Bu iki değer çarpımı yani, $a \times b = c-c'$ ($0.18 \times 0.23 = 0.04$) olarak da hesaplanabilen ve PROCESS çıktısından direkt olarak elde edilebilen aracılık etkisinin 10.000 Bootstrap metoduna dayalı olarak düzeltilmiş güven aralığının (%95) alt (0.026) ve üst (0,058) sınırlarının sıfır değerini içermemesi bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunun işaretçisidir.

Yapılan araştırmadan elde edilen bilgiler ışığında; aracı değişkenin etki miktarının anlamlılığını ölçmek amacıyla Sobel testinin yapılması gerekliliği bazı araştırmacılar tarafından bahsedilmektedir(Reutter ve Bigatti, 2014). Sobel testi, araştırmadaki değişkenlere ait regresyon katsayıları (β) ve bu değişkenlerin standart hata değerleri kullanılarak hesaplanmaktadır.

Sobel' in (1982) önerdiği eşitlik formülü şöyledir:

$$Z = \frac{ab}{\sqrt{b^2 S_a^2 + a^2 S_b^2}}$$

Yukarıdaki eşitliğe göre; bağımsız değişken ile aracı değişken arasındaki yol a katsayısı ve S_a ise bu katsayının standart hatası, bağımlı değişken ile aracı değişken arasındaki yol b katsayısı ve S_b ise bu yolun standart hatası şeklinde tanımlanmaktadır. Yapılan hesaplamalar sonucunda elde edilen Z değeri (skor katsayısı) ise; değişkenler arasındaki ilişkide aracılık etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (MacKinnon ve diğerleri, 2002). Z skor katsayısının 1.93' ten büyük ve p değerinin de anlamlı olması gerekmektedir (Frazier, Tix ve Baron, 2004). Buna göre yaptığımız Sobel testine ait veriler Tablo 7.' de sunulmuştur.

Tablo 8. Sobel Testi Analiz Sonuçları

Değişkenlerin Değerleri	Z Değeri	Standart Hata	p
a=0.177			
b=0.303			
S(a)=0.016	6.93998	0.0077	0.00
S(b)=0.034			

Tablo 8.' deki verilere göre öğretmen özerkliğinin aracılık etkisi $p=0.00$ düzeyinde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Ayrıca bu etkinin değerinin $Z= 6.93998$ düzeyinde olduğu hesaplanmıştır. Yani, öğretmen özerkliği değişkeni okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasında aracılık etkisinin (Z Değeri) belirlenen düzeyin üstünde olduğu ve bu etkinin anlamlı olduğu sonucuna varılmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen verilere dayalı olarak elde edilen sonuçlar ve sonuçlara ilişkin öneriler sunulmuştur.

Yapılan araştırmada, okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık etkisi incelenmiştir.

Araştırma sonucundaki bulgular üç farklı ölçme aracı kullanılarak elde edilmiştir. İlk olarak okul örgütü içerisindeki bireylerin birbirleriyle olan etkileşimlerine yön veren inanç, değer ve tutumlarını belirlemek amacıyla *Okullarda Örgütsel İklim Ölçeği* (Memduhoğlu ve Şeker, 2010) kullanılmıştır. Bununla beraber, öğretmenleri yeniliklere karşı istekliliklerini, yaratıcılıklarını ve yeniliği benimseme düzeylerini belirlemek amacıyla *Bireysel Yenilikçilik Ölçeği* (Kılıçer ve Odabaşı, 2010) kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki faaliyetleri planlama, kararlar alma ve bu kararları uygulama düzeylerini tespit etmek amacıyla *Öğretmen Özerkliği Ölçeği* (Çolak ve Altınkurt, 2017) kullanılmıştır. Son olarak ise, eğitimcilerden toplanan cinsiyet, medeni hal, yaş, mesleki toplam kıdemi, okuldaki kıdemi ve görevi gibi demografik bilgilere *Kişisel Bilgi Formu* aracılığıyla ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde kullanılmak amacıyla 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili merkez ilçede bulunan ilkokullarda görev yapan 239 kadın ve 378 erkek olmak üzere toplam 617 öğretmenden veri toplanmıştır.

Araştırma ölçeklerinden elde edilen bulguların analizi açısından farklı istatistiksel işlemler yapılmıştır. Öncelikle ölçeklerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda tüm ölçeklerin belirlenen aralıklarda olduğu ve normal dağılım gösterdikleri tespit edilmiştir.

Okul iklimi, öğretmen özerkliği ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre, okul iklimi, bireysel yenilikçilik ve öğretmen özerkliği arasında pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yani, okul iklimi ve öğretmen özerkliği değişkenlerine ait

puanlar arttıkça öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinde de artış olacağı anlamına gelmektedir.

Okul iklimi değişkeninin, öğretmen özerkliği değişkeninin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmek amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Yapılan regresyon analizinde, okul iklimi ve öğretmen özerkliği değişkenleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul iklimi, öğretmen özerkliği varyansının %16' sını yordamakta olduğu görülmektedir. Okul iklimi ve öğretmenlerin özerklik davranışları üzerine yapılan araştırmaların birçoğunun yabancı olduğu ve Türkiye' de ise konu üzerinde yapılan sadece bir çalışmaya ulaşılmıştır. Tüm bunların ışığında, yapılan bu çalışmanın sonucu diğer çalışmaları destekler nitelikte olduğu gözlemlenmiştir (Blömeke, & Klein, 2013; Bogler, 2001; Garvin, 2007; Çolak, & Altınkurt 2017; Wilches, 2007; Strong, & Yoshida, 2014; Sparks, 2012). Buna göre; okullarda gelişimi destekleyici, güven verici ve destekleyici bir ortamının, öğretmenlerin özerklik davranışlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Böylece öğretmenler, meslektaşlarıyla sorunlara çözümler getirebilir ve yeni fikirlerini eğitim uygulamalarında kullanabilir. Gerekli olan bu olumlu okul ortamı ise ancak okul müdürlerinin ve öğretmenlerin ortak çabası ve işbirliği ile gerçekleşmektedir. İkinci olarak öğretmen özerkliğinin bireysel yenilikçiliğin anlamlı yordayıcısı olup olmadığını belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre, öğretmen özerkliği ile bireysel yenilikçilik değişkenleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen özerkliği, bireysel yenilikçilik değişkeninin varyansının %12' sini yordamaktadır. Yani, öğretmenlerin görevlerini ve sorumluluklarını gerektiği şekilde yerine getirebilmesinin ön koşulu olan, mesleki faaliyetlerinde yeterli yetki alanını ve serbestliği sağlamak olarak adlandırılan öğretmen özerkliği kavramının; öğretmenlerin yeniliğe karşı istekli olması, yeniliği benimsemesi ve yeniliğe karşı olumlu bir tutum sergilemesi olarak tanımlanan bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerine olumlu bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini arttırmak adına, öğretmenlere eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yeterli özerklikler sağlanmalıdır. Bu durum ülkenin eğitim kalitesini artırılması adına da gerekli görülmektedir. Son olarak, okul ikliminin bireysel yenilikçiliği yordama düzeyinin tespiti adına regresyon analizi yapılmıştır. Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik değişkenleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit

edilmiştir. Sonuca göre, okul iklimi değişkeni bireysel yenilikçilik değişkeninin %10'unu yordamaktadır. Yani, eğitsel amaçların gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmelerine bağlı olması (Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006; Özkan ve Arslantaş, 2013; Yaylacı, 2013), öğretmenlerin yenilikçilik davranış düzeylerinin önemini artırmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, eğitim alanında yaşanan değişimlere hızlı bir şekilde adapte olabilmeleri (Fullan ve Pomfret 1977), eğitim toplumsal ihtiyaçları karşılayabilmeleri (Hargreaves, 1999), öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yakından ilişkilidir. Benzer şekilde öğretmenlerin öğrenmeye açık olmaları (Banoğlu, 2009; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010; Eryılmaz, 2013), mesleki gelişimlerini sürdürmeleri (Korkmaz, 2008; İlğan, 2013; Çolak ve Altinkurt, 2017), yeniliğe açık olmalarında (Ayık ve Ada, 2009; Özkan, Polat, Gündüzalp ve Yaraş, 2015; Özen, 2018) okul iklimi önemli bir belirleyicidir. Araştırma ile elde edilen okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı, Amabile, Conti, Coon, ve Herron'ın (1996), çalışma sonuçlarıyla benzeşim göstermektedir.

Araştırmada okul ikliminin öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile doğrudan ve öğretmen özerkliği aracılığı ile dolaylı ve toplam etkisini ölçmek amacıyla aracılık analizi yapılmıştır. Yapılan analizde aracı etkisi F. Hayes (2013) tarafından geliştirilen SPSS uyumlu PROCESS makrosu kullanılarak test edilmiştir. Yapılan tesitin sonucunda elde edilen verilere göre; bağımsız değişken olan okul ikliminin bağımlı değişken olan bireysel yenilikçilik üzerindeki katsayı belirlenmiştir. Daha sonra modele aracı değişken olan öğretmen özerkliği eklendiğinde, okul ikliminin bireysel yenilikçilik kavramı üzerindeki etki katsayısının istatistiksel olarak anlamlı kalmakla birlikte düşüş gösterdiği gözlemlenmiştir. Buna göre, okul iklimini bireysel yenilikçilik ile olan ilişkisinde öğretmen özerkliğinin aracılık rolü olduğu söylenebilir. Ayrıca PROCESS çıktısından direkt olarak elde edilebilen aracılık etkisinin 10.000 Bootstrap metoduna dayalı olarak düzeltilmiş güven aralığının (%95) alt (0.026) ve üst (0,058) sınırlarının sıfır değerini içermemesi bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu bize göstermektedir.

Son olarak, aracı değişkenin etki miktarının anlamlılığını ölçmek amacıyla Sobel testinin yapılmış ve teste aracılık etkisi değeri olan Z değerinin istenilen düzeyde olduğu ve anlamlılık gösterdiği sonucuna varılmıştır. Buna göre; okul iklimi ve bireysel

yenilikçilik değişkenleri arasında öğretmen özerkliği değişkeninin aracı etkisinin var olduğu ve bu aracı etkisinin anlamlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir;

Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler

- Nitelikli bir eğitim için gerekli olan öğretmen özerkliği kavramının, eğitim sistemimizde yer alması için sistemimizin merkezi yapısında değişiklikler gerekmektedir. Özerklik kavramını eğitim sistemimize entegre edecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır.
- Öğretmen özerkliği ve bireysel yenilikçilik kavramlarının ön plana çıktığı eğitim politikalarına katılımcı bir anlayışla yön verilmelidir.
- Okul iklimi kavramı öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerinde gerek doğrudan, gerekse öğretmen özerkliği aracılığıyla dolaylı etkileri olan önemli bir değişkendir. Okul iklimi kavramı, öğretmen ve yöneticilerin ilişkilerini etkilemekte ve etkilenmektedir. Böylesine önemli bir kavramın, eğitimde belirlenen hedefler doğrultusunda geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmada okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü incelenmiştir. Bu ilişkiyi etkileyen farklı değişkenlerle aracılık rolü incelenebilir.
- Araştırma örneklemini Diyarbakır İli Merkez İlçe’ deki ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma Türkiye’ deki farklı illerden toplanacak verilerle tekrarlanabilir.
- Araştırma modeline farklı aracı değişkenlerde eklenerek çoklu bir aracılık analizi yapılabilir.
- Araştırma ilişkisel tarama modeline göre desenlenmiş bir nicel çalışmadır. Araştırma sonucunda elde ettiğimiz verileri, nitel araştırma tekniklerinden de yararlanarak detaylı bir inceleme yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Acarbey, F. Y. (2006). Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci Formu) Türkçe Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması. *Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi*.
- Açıkgöz, E. B., & Mutur, Ş. (2008). Yenilikçiliğe Yönelik Devlet Uygulamaları Ve AB Karşılaştırması. *Yönetim Ve Ekonomi*, 15, 59-74.
- Adams, H. (2008). Justice For Children: Autonomy Development And The State. *Albany: State University Of New York Press*.
- Adıgüzel, A. (2012). The Relation Between Candidate Teachers' Moral Maturity Levels And Their Individual Innovativeness Characteristics: A Case Study Of Harran University Education Faculty. *Educational Research And Reviews*, 7(25), 543-547.
- Agarwal, R., Ve Prasad, J. (2008). The Antecedents And Consequents Of User Perceptions In Information Technology Adoption. *Decision Support System* 22.
- Akar, A. (2006). İlköğretim Okullarında Öğretmen Algılarına Göre Yöneticilerin, Yöneticilik Becerilerinin Örgüt İklimine Katkısı (Ankara İli Örneği) (Yüksek Lisans Tezi). *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- Alan, H., & Yeloğlu, O. (2013). Markalaşma Ve Yenilikçilik. *Siirt Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi. İktisadi Yenilik Dergisi*, 1,, 13-26.
- Amabile, T. R., Conti, H. Coon, J. L., Ve Herron, M. (1996), Assessing The Work Environment For Creativity, *Academy Of Management Journal*, 39, 1154-1184
- Anderson, L. W. (1987). The Decline Of Teacher Autonomy. *Tears Or Cheers? International Review Of Education*, 33 (3), 357-373.
- Arslan, H. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Okul Liderliği Standartlarının Araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- Arslan, N. T. (2004). Örgütsel Performansı Belirleyici Bir Etmen Olarak Örgüt Kültürü Ve İklimi Hakkında Bir Değerlendirme. *Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 9,, 203-228.

- Aslaner, E. (2010). Örgütsel Değişim Ve Yenilikçilik: Bir Özel Okul Örneği (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Ankara Üniversitesi, Ankara*.
- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. M., & Peterson, M. F. (2000). Handbook Of Organizational Culture And Climate .
- Atik, G., & Güneri, Y. O. (2016). School Climate Survey For Middle School Students: Validity And Reliability Study Of The Turkish Form. *Elementary Education Online, 15(1)*, 91-103.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş Eğitim Denetimi. 4. Baskı*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Ayık, A. Ve Ada, Ş. (2009). İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişki. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences, 8(2)*, 429-446.
- Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz, L., & Büyükgöze, H. (2014). Öğretmen Özerkliği İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki: PISA Örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*.
- Aytaç, S. (2003). Çalışma Psikolojisi Alanında Yeni Bir Yaklaşım: Örgütsel Sağlık. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi, 5 (2)*.
- Banoğlu, K. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Örgüt Algısı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul*. Ankara.
- Balcı, A. (2004). Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik Ve İlkeler. (4.Baskı) . *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Barker, A. (2001). Yenilikçilik Deyince Ne Anlıyoruz? Yenilikçiliğin Simyası. (Çev. A. Kardam). İstanbul: MESS Yayınları.
- Baron, R. M. Ve Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction In Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, And Statistical Considerations. *Journal Of Personality And Social Psychology, 51*, 1173-1182

- Başıtepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim Öğretim Süreci Ve Ortamı Boyutlarının Nitelikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8,29.
- Baykal, İ. (2007). İlköğretim Okullarında Örgütsel İklimin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Baykal, Ö. K. (2013). Okul İklimi İle Öğretmenlerin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Beal, G. M., Ve Bohlen, J. M. (1956). The Diffusion Process. Farm Foundation, Increasing Understanding Of Public Problems And Policies. *Erişim Tarihi: 28/02/2019* [Http://Www.Soc.Iastate.Edu/Extension/Pub/Comm/SP18.Pdf](http://Www.Soc.Iastate.Edu/Extension/Pub/Comm/SP18.Pdf), 111-121.
- Bektaş, İ., & Ayyıldız, H. (2009). Xdsl Genişbant Ağ Teknolojisi Ürünlerinin Türkiye’de Yayılımı Ve Bass Yenileşim Yayılma Modeli Gerçeklemesinin Araştırılması. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 27(2), 367-383.
- Benson, P. (2010). Teacher Education And Teacher Autonomy: Creating Spaces For Experimentation İn Secondary School English Language Teaching. . *Language Teaching Research*, 14(3), 259-275.
- Bingöl, M. (2006). İşletmelerde Bilişim Teknolojileri Ve Yenilikçilik: Erzurum, Erzincan Ve Bayburt’taki İmalat İşletmeleri Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum*.
- Bitkin, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). *Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa*.
- Bilir, P. (2005). Gençlik Ve Spor Genel Müdürlüğü’nün Örgüt İklimi Ve Çalışanların Katılımla İlgili Algılamaları. *Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Blömeke, S., & Klein, P. (2013). When İs A School Environment Perceived As Supportive By Beginning Mathematics Teachers? Effects Of Leadership, Trust, Autonomy And Appraisal On Teaching Quality. *International Journal Of Science And Mathematics Education*, 11(4), 1029-1048.

- Bogler, R. (2001). The Influence Of Leadership Style On Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Boztaş, K. (2007). Malatya Polis Meslek Yüksekokulu'nun Örgütsel İklimi. *Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi*.
- Braak, J. (2001). Individual Characteristics Influencing Teachers' Class Use Of Computers. *Journal Of Educational Computing Research*, 25 (2), 141-157.
- Brandonn, C. D. (2008). Leadership And The Adaption Of Instructional Technology İn Schools. (Unpublished Doctoral Thesis). *Nova Southeastern University, USA*.
- Budak, S. (2000). Psikoloji Sözlüğü. *Ankara: Bilim Ve Sanat Yayınları*.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Bülbül, T. (2010). Yenilik Yönetimi Ölçeği.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. *Ankara: Pegem Akademi*.
- Calp, Ş. (2013). Algılanan Akademik Yeterlik Ve Algılanan Özerklik Desteğinin Özerk Akademik Motivasyon Ve Akademik Başarıyla İlişkisi (Doktora Tezi). *Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi*.
- Castle, K. (2004). The Meaning Of Autonomy İn Early Childhood Teacher Education. *Journal Of Early Childhood Teacher Education*, 25(1), 2-10.
- Cegielski. (2001). A Model Of The Factors That Affect The İntegration Of Emerging Information Technology Into Corporate Technology Into Corporate Strategy. *Phd Thesis, The University Of Mississippi*.
- Chapman, B. F. (2003). An Assessment Of Business Teacher Educators. Adoption Of Computer Technology. Phd Thesis. *Faculty Of The Virginia Polytechnic Institute And State University Blacksburg, Virginia*.
- Chan, A. S., Fisher, D., & Rubenson, K. (2007). Introduction. A.S. Chan, D. Fisher Ve K. Rubenson (Ed.), The Evolution Of Professionalism. *Educational Policy İn The Provinces And Territories Of Canada* , (1-9). *University Of British Columbia*.

- Cohen, J. (2007). Evaluating And Improving School Climate: Creating A Climate For Learning. *Independent School Magazine*.
- Corvin, R. G. (1975). Innovation In Organizations: The Case Of Schools. *Sociology Of Education*, 48,1, 1-37.
- Corwin, R. G., & Borman, K. M. (1998). Schools As Work Place: Structural Constraints On Administration. *N. J. Boyan (Ed.) Handbook Of Research Educational*, 209-234.
- Creswell, J. W. (2014). Araştırma Deseni: Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları. Ankara: *Eğiten*.
- Crookes, G. (1997). What Influences What And How Second And Foreign Language Teachers Teach? *The Modern Language Journal*, 81(1), 67-99.
- Çağlayan, E. (2014). Okul Binaları Ve Örgüt İklimi. Yayınlanmış Doktora Tezi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir*.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeğinin (OIÖ) Geliştirilmesi. *Eğitim Ve Bilim*.
- Çelik, S. (2016). Resmi Liselerde Dağıtılmış Liderlik Ve Öğretmen Özerkliği İlişkisinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Elazığ İli Örneği). *Hacettepe Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi*.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çınkır, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. *MEB Dergi*.
- Çolak, İ. (2016). Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki (Muğla İli Örneği). *Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı*.
- Çolak, İ., & Altinkurt, Y. (2017). Okul İklimi İle Öğretmenlerin Özerklik Davranışları Arasındaki İlişki. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi 2017, Cilt 23, Sayı 1*, 33-71.
- Çuhadar, C., Bülbül, C., & Ilgaz, G. (2013). Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri İle Teknopedagojik Eğitim Yeterlikleri Arasındaki

- İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online [Elementary Education Online]*,12(3), 797-807.
- Demirel, Y., & Seçkin, Z. (2008). Bilgi Ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,17(1), 189-202.
- Demirsoy, C. (2005). Yeniliğin Yayılması Modellerinin Ve Yeniliği Benimseyen Kategorilerinin İnternet Bankacılığı Ürünü Üzerinde Bir İncelemesi. *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.*
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Deniz, M., Çok, F., & Duyan, V. (2013). Ergenlikte Özerklik: Duygusal Özerklik Ölçeğinin Ergenler İçin Uyarlanması Ve Yapı Geçerliği Çalışması. *Eğitim Ve Bilim*, 38(167), 352-363.
- Dinler, A. M. (2008). Örgüt Yapısına Yönelik Örgüt Geliştirme Teknikleri. *Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji Ve Politika Dergisi*, 4(2).
- Doğan, D. (2011). İlköğretim Okullarındaki Örgüt İkliminin Yönetici Ve Öğretmenlerin Değer Sistemleri Bakımından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.*
- Doğan, M. K. (2010). Öğretmenlerin Okul İklim Algıları İle Kaynaştırmaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Tezi.*
- Dönmez, B., & Korkmaz, M. (2011). Örgüt Kültürü- Örgütsel İklim Ve Etkileşimleri. *Uluslararası Hakemli Akademik Sosyal Bilimler Dergisi*, 169-186.
- Drucker, P. (1985). *The Discipline Of İnnovation [Elektronik Versiyon]*. Harvard.
- Edwards, J. R., Ve Lamberts, L. S. (2007). Methods For Integrating Moderation And Mediation: A Generalanalytical Framework Using Moderated Path Analysis. *Psychological Methods*, 12, 1-22.
- Emeksiz, Ö. (2003). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul İklimi Ve Liderlik Etkenlerine İlişkin Görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.*

- Eren, E., Ve Gündüz Çekmecelioğlu, H. (2002). Örgüt Yaratıcılığı Ve Verimliliğinin Sağlanmasında Örgüt İkliminin Rolü. 10. *Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı*.
- Eren, H. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Yenilikçilik Kapasitelerinin Teknolojik Yenilikçilik Eğilimlerine Etkisini Ölçmeye Yönelik Bir Model Önerisi,. *Doktora Tezi, Kara Harp Okulu, Ankara*.
- Eriş, S. (2012). İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlerin Okul İklimine İlişkin Algılarının Öğreci Başarısı İle İlişkilendirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.
- Eurydice. (2008). Levels Of Autonomy And Responsibilities Of Teachers İn.
- Eryılmaz, A. (2013). Okulda Motivasyon Ve Amotivasyon:“Derse Katılmada Öğretmenlerden Beklentiler Ölçeği’nin” Geliştirilmesi.
- Fischer, M. M. (2001). Innovation, Knowledge Creation And Systems Of Innovation. . *The Annals Of Regional Science*, 35, 2,, 199-216.
- Franklin, H. N. (1998). Principle Consideraiton And İts Relationship To Teacher Sense Of Autonomy. *Doctoral Dissertation, University Of Oregon*.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept And Its Measurement. *Educational And Psychological Measurement*, 59(1),, 58-76.
- Fullan, M., & Pomfret, A. (1977). Research On Curriculum And İnstruction İmplementation. *Review Of Educational Research*. 47(1):, 335-397.
- Fullan, M. Ve Hargreaves, A. (1992). Teacher Development And Educational Change. (Ed. M. Fullan Ve A. Hargreaves) Teacher Development And Educational Change. Falmer Press, London.
- Gardner, J. W. (1990). Yenilikçi Birey, Zinde Toplum. İstanbul: *İlgi*.
- Garvin, N. M. (2007). Teacher Autonomy: Distinguishing Perceptions By School Cultural Characteristics (Doctoral Dissertation). *Available From Proquest Dissertations And Theses Database*.

- Goldsmith, R. E., Ve Foxall, G. R. (2003). The Measurement Of Innovativeness. In Shavinina L. (Eds),. *International Handbook Of Innovativeness Oxford:Elsevier Science Ltd*, 321-322.
- Güçlü, N., Ve Türkoğlu, H. (2003). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları. *Algıları.Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 1,, 142.*
- Gül, Ö. (2002). Örgütsel İklim Ve İletişim İklimi Arasındaki Etkileşim: Omu Vakfı İşletmelerinde Bir Araştırma(Yüksek Lisans Tezi). *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.*
- Günlü, R. (2003). Özerklik, Toplumsal Dönüşüm Ve Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi. 1(1).*
- Gürkan, Ç. (2006). Örgütsel Bağlılık. *Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi. Edirne: Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü,Yüksek Lisans Tezi..*
- Halis, M., Ve Uğurlu, Y. Ö. (2008). Güncel Çalışmalar Işığında Örgüt İklimi. "*İş, Güç"Endüstri İlişkileri Ve İnsan Kaynakları Dergisi, 101-123.*
- Hanson, E. M. (1992). Educational Administration And Organizational Behaviour. (3rd Edition). Boston: Ally And Bacon.
- Hargreaves, D. H. (1999). The Knowledge-Creating School. *British Journal Of Educational Studies, 47(2), 122-144.*
- Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron And Kenny: Statistical Mediation Analysis İn The New Millennium. *Communication Monographs, 76(4), 408-420*
- Hirschman, E. C. (1980). Innovativeness, Novelty Seeking And Consumer Creativity. *Journal Of Consumer Research, 7,, 289-295.*
- Hoy, W. K., Ve Miksel, C. G. (2010). Eğitim Yönetimi,Teori, Araştırma Uygulama. Ankara.
- Hoy, W. K., Tarter, J. C., Ve Kottkamp, R. B. (1991). Open Schools/ Healthy Schools: Measuring Organizational Climate. 05/12/2018 Tarihinde [Http://www.Waynehoy.Com/Pdfs/Open_Schools_Healthy_Schools_Book.Pdf](http://www.Waynehoy.Com/Pdfs/Open_Schools_Healthy_Schools_Book.Pdf) Sayfasından Erişilmiştir.

- Inbar, D. E. (1996). Planning For Innovation İn Education. *Paris: Unesco: International Institute For Educational Planning.*
- Ingersoll, R. M. (2007). Short On Power Long On Responsibility. . *Educational Leadership*,65(1), 20-25.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- İhtiyaroğlu, N. (2014). Okul İkliminin Öğretmen Etkililiği Ve Öğrenci Okul Bağlılığı İle İlişkisinin İncelenmesi Doktora Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- İslamoğlu, A. H. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (Spss Uygulamalı). *İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.*
- John, M. C., Ve Taylor, J. W. (1999). Leadership Style, School Climate, And The Institutional Commitment Of Teachers. *International Forum*, 2(1), 25-57.
- Johnson, B., Ve Cristensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative,Qualitative, And Mixed Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Karabacak, M. S. (2014). Ankara İli Genel Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Özerklik Algıları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans.*
- Karadağ, E. (2008). Eğitim Kurumlarında Örgüt İklimi Ve Örgüt Etkinlik Algısı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63-71.
- Karal, L. (2011). Korkmadan Öğrenmek, Okul Ve Çevresi Güvenliği. *Uluslararası Stratejik Araştırmalar Merkezi Raporu No: 11-06.*
- Karasar, N. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. . Ankara: *Nobel Yayın Dağıtım.*
- Karasar, S. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri - İnternet Ve Sanal Yüksek Eğitim. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology - TOJET* , Volume 3, Issue 4, 110-116.
- Karataş, S. (2008). Okul Müdürlerinin Etkililiği Ve Okul İklimi (İstanbul Fatih Ve Eminönü İlçeleri Örneği) Yüksek Lisans Tezi. *İstanbul Yeditepeüniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*

- Karcioğlu, F. (1997). Özelleştirme Ve Örgüt İklimi (Çimento Fabrikalarında Bir Uygulama). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Kasırğa, İ., & Özbek, O. (2008). Beden Eğitimi Ve Spor Yüksek Okullarında Örgüt İklimi. *Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*.
- Kartal, F. (2018). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Eğitimde Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi Kütahya*.
- Katz, D., Kahn, R. (1977). Örgütlerin Toplumsal Psikolojisi, *Ank. Todaie Yay.*,
- Kavrakoğlu, İ. (2006). *Yönetimde Devrimin Rehberi: İnovasyon*. Alteo Yayıncılık,; İstanbul.
- Kaya, S. (2017). Biyoloji Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.
- Kert, S. B., Ve Tekdal, M. (2012). Farklı Eğitim Fakültelerine Devam Eden Bireylerin Yenilikçilik Algılarının Karşılaştırılması. *Gaziantep University Journal Of Social Sciences*, 11(4), 1150-1161.
- Kılıç, H. (2015). İlköğretim Branş Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi*.
- Kılıçer, K. (2011). Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Profilleri, Doktora Tezi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir*.
- Kılıçer, K., & Odabaşı, H. F. (2010). Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38,, 150-164.
- Kinnunen, J. (1996). Gabriel Tarde As A Founding Father Of İnnovation Diffusion Research. *Acta Sociologia*, 39(4), 431-442.
- Koçak , E. (2011). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yetki Devri, Otonomi Ve Hesap Verebilirliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi (Yüksek Lisans Tezi). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

- Korkmaz, M. (2008). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Öğrenen Örgüt Özellikleri Arasındaki İlişki Üzerine Nicel Bir Araştırma. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(1), 75-98.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim Ve Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad)*, 10(1), 1-13.
- Könings, K., Gruwel, S., Ve Merrienboer, J. (2007). Teachers' Perspectives On Innovations. *Implications For Educational Design Teaching And Teacher Education*, 23,, 985-997.
- Krull, J. L. Ve Mackinnon D. P. (1999). Multilevel Mediation Modeling İn Group-Based Intervention Studies. *Evaluation Review*, 23(4), 418-444.
- Krull, J. L. Ve Mackinnon, D. P. (2001). Multilevel Modeling Of Individual And Group Level Mediated Effects. *Multivariate Behavioral Research*, 36, 249-77
- Kumar, R., & Uzokurt, C. (2010). Investigating The Effects Of Self Efficacy On Innovativeness And The Moderating Impact Of Cultural Dimensions. *Journal Of International Business And Cultural Studies*.
- Kurbanoglu, S., & Akkoyunlu, B. (2007). Öğretmen Eğitiminde Bilgi Okuryazarlığının Önemi. 12-14 Mayıs Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları Ve Sorunları Sempozyumu, Bakü.
- Kuşkaya, M. F. (2004). Mesleki Ve Teknik Okullarda Bilişim Teknolojilerinin Yayılımında Algılanan Özelliklere Ve Engellere İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Lai-Ngok, J. W. (2004). School Autonomy İn China: A Comparison Between Government And Private Schools Within The Context Of Decentralization. *International Studies Of Educational Administration*, 54-73.
- Loogma, K., Kruusvall, J., Ve Ümarik, M. (2012). E-Learning As Innovation: Exploring Innovativeness Of The VET Teachers' Community İn Estonia. . *Computers & Education*, 58, 808-817.
- Lope, P. Z., Baghari, A., Ve Asimiran, S. (2014). School Leadership And Innovative Principals: Implications For Enhancing Principals' Leadership Knowledge And

- Practice. *Proceedings Of The European Conference On Management, Leadership& Governance*, 6, 162-166.
- Mackinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G., And Sheets, V. (2002). A Comparison Of Methods To Test Mediation And Other Intervening Variable Effects. *Psychological Methods*, 7, 83-104
- Mcgrath, I. (2000). Teacher Autonomy. In B. Sinclair, I. Mcgrath & E. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*, 100-110.
- Mcgeown, V. (1980). Dimensions Of Teacher Innovativeness. *British Educational Research Journal*. 6(2), 147-169.
- Mcmillan, J. H., Ve Schumacher, S. (2014). *Research In Education: Evidencebased Inquiry*. London: Pearson Higher Ed.
- Memduhoğlu H. B., K.Yılmaz. (2017) Yönetimde Yeni Yaklaşımlar . *Pegem Akademi*, 31-51.
- Morsünbül, Ü. (2012). Özerklik Ve Ruh Sağlığına Etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 260-278.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3).
- Nail, A. K. (1994). Managerial Innovation In The Civil Service In Jordan: A Field Study. *Journal Of Management Development*, 13(9), 52-60.
- OECD. (2005). School Factors Related To Quality And Equity, Results From Pisa 2000.
- Oğuzkan, A. F. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Osborne, S. P. (1998). Naming The Beast' Defining And Classifying Service Innovations In Social Policy. *Human Relations*, 51(9), 1133-1154.
- Oslo Kılavuzu. (2005). [Http://Www.Tubitak.Gov.Tr/Tubitak_Content_Files/ BTYPD/ Kilavuzlar/Oslo_3_TR.Pdf](http://www.Tubitak.Gov.Tr/Tubitak_Content_Files/BTYPD/Kilavuzlar/Oslo_3_TR.Pdf) Adresinden 26.02 2019 Tarihinde Alınmıştır.
- Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2015). Eğitim Kurumlarında SWOT Analizi. *Turkish Journal Of Educational Studies*, 2(1), 1-28.

- Özdemir, A. O. (2017). Okul İklimine İlişkin Öğretmen Ve Müdür Davranışları İle Örgütsel Bağlılık İlişkisinde İşkolikliğın Aracılık Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Özdemir, F. (2006). Örgütsel İklimin İş Tatmin Düzeyine Etkisi. Adana. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi*.
- Özdemir, Y., & Çok, F. (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Dergisi*, 152-164.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Okul İklimine İlişkin Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Özdoğan, B. (1997). Çocuk Ve Oyun. Ankara: *Anı Yayıncılık*.
- Özen, H. (2018). A Qualitative Study Of School Climate According To Teachers' Perceptions. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 74, 81-97.
- Özgür, H. (2013). Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Bireysel Yenilikçilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.
- Özkan, M., & Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili Öğretmen Özellikleri Üzerine Sıralama Yöntemiyle Bir Ölçekleme Çalışması. *Trakya University Journal Of Social Science*, 15(1).
- Öztürk, İ. H. (2011). Curriculum Reform And Teacher Autonomy In Turkey: The Case Of The History Teaching. *International Journal Of Instruction*, 4(2), 113-128.
- Öztürk, Z. Y. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Bu Düzeylere Etki Eden Etmenlerin İncelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı (Doktora Tezi)*.
- Öztürk, İ. H. (2012). Öğretimin Planlanmasında Öğretmenin Rolü Ve Özerkliği: Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Yıllık Plan Hazırlama Ve Uygulama Örneği. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 279-291.

- Paknadel, A. (1988). Örgütsel İklim Ve İş Duyumu,. (Yayınlanmamış Doktora Tezi,Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü), Ankara.
- Palazzo, G. (2005). Postnational Constellations Of Innovativeness: A Cosmopolitan Approach. *Technology Analysis & Strategic Management*, 17 (1), 55-72.
- Pallant, J. (2015). *SPSS Survival Manual: A Step By Step Guide To Data Analysis Using IBM SPSS (5th Ed.)*. NY, USA: Mcgraw Hill.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The Relationship Between Teacher Autonomy And Stress, Work Satisfaction, Empowerment, And Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 37-53.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda Örgütsel Havanın Çözümlemesinde Bir Yöntem. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Punch, K. F. (2014). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel Ve Nitel Yaklaşımlar*. Ankara: Siyasal.
- Ramos, R. C. (2006). Considerations On The Role Of Teacher Autonomy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 8,, 183-202.
- Ritchhart, R. (2004). Creative Teaching İn The Shadow Of The Standards. *Independent School*, 63,, 32-40.
- Rogers, E. M. (1963). What Are İnnovators Like?. *Theory İnto Practice*, 2 (5), 252-256.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion Of Innovations*. New York : Free Press.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion Of Innovation. (5th Edition)*. New York: Free Press.
- Rogers, E. M., & Shoemaker, F. F. (1971). *Communication Of Innovations*. New York: Free Press.
- Shalberg, P. (2007). Education Policies For Raising Student Learning: The Finnish Approach. *Journal Of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Short, P. M. (1994). Defining Teacher Empowerment,. *Education*, 114(4), 488-492.
- Smith, R. C., & Erdoğan , S. (2008). Teacher-Learner Autonomy: Programme Goals And Studentteacher Constructs. In T. E. Lamb & H. Reinders (Eds.),. *Learner And Teacher Autonomy: Concepts, Realities And Responses* , 83-103.

- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic Confidence Intervals For Indirect Effects In Structural Equation Models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Sobel, M. E. (1986). Some New Results On Indirect Effects And Their Standard Errors In Covariance Structure. *Sociological Methodology*, 16, 159-186.
- Sparks, D. (2012). The Relationship Between Teacher Perceptions Of Autonomy In The Classroom And Standards Based Accountability Reform (Unpublished Doctoral Dissertation). *The University Of Maryland, College Park*
- Steh, B., & Pozarnik, B. M. (2005). Teachers' Perception Of Their Professional Autonomy In The Environment Of Systemic Change. D. Beijoard Et Al. (Eds.). *Teacher Professional Development In Changing Conditions*, 349-363.
- Strong, L. E. G., & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' Autonomy In Today's Educational Climate: Current Perceptions From An Acceptable Instrument. *Educational Studies: A Journal Of The American Educational Studies Association*, 50(2), 123-145
- Surry, D. W., & Brennan, J. P. (1998). Diffusion Of Instructional Innovations: Five Important, Unexplored Questions. [Http://Www.Eric.Ed.Gov/ PDFS/ED422892](http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED422892.pdf) .Pdf Adresinden 25/02/2019 Tarihinde Alınmıştır.
- Şahin, A. E. (2006). Meslek Ve Öğretmenlik. (Ed. V. Sönmez). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, İ., & Thompson, A. (2006). Using Rogers' Theory To Interpret Instructional Computer Use By COE Faculty. *Journal Of Research On Technology In Education*, 39 (1), 81-104.
- Şam, M. (2017). Ergenlerde Siber Zorba Ve Mağdur Olmanın Anne Baba Tutumları Ve Okul İklimi İle İlişkisinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Şencan, H. (2005). Sosyal Ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenirlik Ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şenel, T. (2015). İlkokullarda Okul İklimi İle Okul Etkililiği Arasındaki İlişki Yüksek Lisans Tezi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü*.

- Şentürken, C. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özerklik Davranışları İle İş Doyumları Arasındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi). *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Tabak, A., Erkuş, A., Ve Meydan, C. H. (2010). Denetim Odağı Ve Yenilikçi Birey Davranışları Arasındaki İlişkiler: Belirsizliğe Tolerans Ve Risk Almanın Aracılık Etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 159-176.
- Tableman, B. (2004). School Climate And Learning. Best Practice Briefs.
- Tarde, G. (1903). The Laws Of İmitation [Elektronik Versiyon]. (Çev.) Elsie Clews. *New York: Henry Holt And Company*.
- Taşkıran, A. (2008). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Okul İklimi Algıları İle Mesleki Olgunluk Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim Ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2007). *Uygulamalı Okul Yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Taymaz, H. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Timuçin, M. (2009). Diffusion Of Technological İnnovation İn A Foreign Languages Unit İn Turkey: A Focus On Risk-Aversive Teachers. *Technology, Pedagogy And Education*, 18(1), 75-86.
- Tisdell, J. E. (2003). A Diffusion Of Innovations Approach To Investigate The Brand Name Change Of A Higher Education Institution. *Louisiana State University, Master Of Mass Communication*.
- Tok, A. (2006). İlköğretim Okullarındaki Örgüt İklimine İlişkin Öğretmen Algıları. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi*.
- Türk Dil Kurumu. (2014). Türkçe Sözlük. Erişim: [Http://Www.Tdk.Gov.Tr](http://www.tdk.gov.tr).
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Büyük Türkçe Sözlük*. 20.02.2019.
- Uğurlu, C. T. (2010). Okul Öncesi Eğitimin Örgütsel Engelleri. *Eğitişim Dergisi*, (25).

- Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada Değer Aracı Olarak: Yenilik Yönetimi Ve Yenilikçi Örgüt Kültürü*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım,.
- Ünal , H. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerinin Belirlenmesi. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık Ve Tıp Bilimleri Dergisi*. 4(11), 68-74.
- Üzüm, P., & Karşı, M. D. (2013). Sınıf Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Farkındalık Düzeyleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 79-94.
- Volkwein, J. F., & Moran, E. T. (1992). The Cultural Approach To The Formation Of Organizational Climate. *Human Relations*.
- Weinsten, L. (2004). Diffusion Of Innovation.
- Welsh, W. N. (2000). The Effects Of School Climate On School Disorder. *ANNALS, AAPSS*. 567.
- White, P. A. (1992). Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. *Educational Evaluation And Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- Wilches, J. U. (2007). Teacher Autonomy. *A Critical Review Of The Research And Concept Beyond Applied Linguistics. İkala*, 12(18), 245-275.
- Yavuz, A., Albeni, M., & Kaya, G. D. (2009). Ulusal İnovasyon Politikaları Ve Kamu Harcamaları: Çeşitli Ülkeler Üzerine Bir Karşılaştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 65-90.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmelerine İlişkin Yaklaşım Sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 25-40.
- Yazıcı, S. (2000). Journal Of Management Development, 13(9),. *Milli Produktivite Merkezi Yayını*, 2000/3:, 79-92.
- Yılmaz, H. (2018). İlkokul Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik İle Mesleki Değerlerini Yansıtma Düzeyleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.
- Yılmaz, Ö. Z. (2015). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Ve Bu Düzeylere Etki Eden Etmenlerin İncelenmesi Doktora Tezi. *Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep*.

- Yılmaz, K., & Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel İklim Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması:Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-11.
- Yılmaz V., & Dalbudak İ. Z. (2018). Aracı Değişken Etkisinin İncelenmesi: Yüksek Hızlı Tren İşletmeciliği Üzerine Bir Uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat Ve İşletme Dergisi*, Cilt 14, Sayı 2
- Yuan, F., & Woodman, R. W. (2010). Innovative Behavior İn The Workplace: The Role Of Performance And Image Outcome Expectations. *Academic Management Journal*, 53(2), 323-342.
- Yurter, Y. (2016). İlkokul Ve Ortaokullarda Okul İklimi İle Örgütsel Yaratıcılık Davranışları Arasındaki İlişki. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi*.
- Yüceler , A. (2009). Örgütsel Bağlılık Ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik Ve Uygulamalı Bir

EKLER

EK-1 Ölçekler

Değerli katılımcılar; her bir anket maddesine katılma düzeyinizi uygun kutucuğu işaretleyerek değerlendiriniz. Verdiğiniz cevaplar sadece bilimsel çalışmalara veri sağlamak için kullanılacaktır. Bu nedenle soruları çekinmeden ve samimiyetle cevaplandırmanızı rica ediyorum.

Cinsiyetiniz: () Bay () Bayan **Medeni Haliniz:** () Evli () Bekâr **Yaşınız:**.....

Mesleğinizdeki Toplam Kıdeminiz:.....**Bu Okuldaki Kıdeminiz:**.....

Göreviniz: () Müdür () Müdür Yardımcısı () Öğretmen

Neslihan ÇAKALCI

Fırat Üniversitesi Y.L. Öğrencisi

BÖLÜM II

Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ)

Yönerge: Bireyler, çevrelerine farklı yollarla tepki verirler. Aşağıdaki ifadeler, bireylerin bu tepkilerinden bazılarını oluşturmaktadır. Her bir ifadeyi inceleyerek, ifadenin size uygunluğunu yandaki seçeneklerden birini işaretleyerek () belirtiniz. İfadelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Lütfen ifadeyi okuduktan sonraki aklınıza gelen ilk düşünceyi işaretleyiniz.		Uygunluk Düzeyi				
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ortadayım	Katılıyorum	Katılıyorum
1	Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.	☐	☐	☐	☐	☐
2	Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐
3	Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	☐	☐	☐	☐	☐
4	Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	☐	☐	☐	☐	☐
5	Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	☐	☐	☐	☐	☐
6	Yeni icatlara ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.	☐	☐	☐	☐	☐
7	Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	☐	☐	☐	☐	☐
8	Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
9	Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
10	Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	☐	☐	☐	☐	☐
11	Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.	☐	☐	☐	☐	☐
12	Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	☐	☐	☐	☐	☐

13	Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	☐	☐	☐	☐	☐
14	Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	☐	☐	☐	☐	☐
15	Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	☐	☐	☐	☐	☐
16	Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	☐	☐	☐	☐	☐
17	Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	☐	☐	☐	☐	☐
18	Yeni fikirlere açığımdır.	☐	☐	☐	☐	☐
19	Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.	☐	☐	☐	☐	☐
20	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.	☐	☐	☐	☐	☐

S.NO	OKUL İKLİMİ ÖLÇEĞİ	Hiçbir zaman	Çok nadir	Bazen	Çoğu zaman	Her zaman
KENDİNİ İŞE VERME						
1	Bu okulda çalışmaktan gurur duyuyorum.	()	()	()	()	()
2	Bu okulu seviyorum.	()	()	()	()	()
3	Bu okulun geleceğı benim için önemlidir.	()	()	()	()	()
4	Bu okulun başarısı için benden beklenenden daha fazlasını vermeye gönüllüyüm.	()	()	()	()	()
5	Benim çalışabileceğim en iyi okul burasıdır.	()	()	()	()	()
6	Benim bireysel değerlerimle örgütün değerleri birbirine benzer.	()	()	()	()	()
7	İşimden memnunum.	()	()	()	()	()
EKİP RUHU VE DESTEKLEYİCİ İKLİM BOYUTU						
8	Okulumuzda iş veriminin artırılması için çalışanlar olarak		()	()	()	()

	bilgilerimizi paylaşıyoruz	()				
9	Okulumuzda tek başına çalışma yerine, ekip halinde çalışma tercih edilir	()	()	()	()	()
10	Okulumuzda işle ilgili olarak arkadaşlarla tartışarak sonuca varırız	()	()	()	()	()
11	Bu okulda görüş ve önerilerime değer verildiğini hissedirim	()	()	()	()	()
12	Okulumuzda kendimi gerçekten bir ekibe ait hissediyorum	()	()	()	()	()
13	Birlikte çalıştığım insanlar ile işleri başarmak için işbirliği yapıyoruz	()	()	()	()	()
14	Okulun bir parçası olduğumu hissedirim	()	()	()	()	()
15	İşimde başarılı olmam için yöneticilerim destek verir	()	()	()	()	()
16	Görevlerimi yapmam konusunda cesaretlendirilirim	()	()	()	()	()
17	İşimi yapmak için en iyi yolu bulma konusunda yeterince özgürlüğüm vardır.	()	()	()	()	()
18	Okulumuz yeniliklere açıktır	()	()	()	()	()
19	İşimi iyi yapmam konusunda motive edilirim	()	()	()	()	()
20	Çalışanların statüsü ve yeri ne olursa olsun fikirleri saygı ile karşılanmaktadır.	()	()	()	()	()
21	Çalışanlar arasındaki ilişkiler rahat ve sıcaktır	()	()	()	()	()
22	Birlikte çalıştığım kişilere güvenirim	()	()	()	()	()
23	Okulumuzun genel politikaları hakkında yeterince bilgilendirilirim	()	()	()	()	()
STRES BOYUTU						
24	Yöneticilerimle sorun yaşıyorum	()	()	()	()	()
25	İşimde stres yaşıyorum	()	()	()	()	()
26	Okulda baskı yaşıyorum	()	()	()	()	()
27	İş yerinde kendimi mutsuz hissediyorum.	()	()	()	()	()
28	Okulumuzdaki yöneticileri eleştiremediğim için stres yaşıyorum.	()	()	()	()	()
HİYERARŞİK VE BÜROKRATİK İKLİM BOYUTU						
29	İşlerin yapılmasında ast ve üst ilişkisi her zaman kendini hissettirir	()	()	()	()	()

30	Okulumuzun hedefleri üst yönetim tarafından belirlenir	()	()	()	()	()
31	Yaptığım işlerin zamanında bitmesi için zorlama vardır	()	()	()	()	()
32	İşimi yaparken yazılı kuralların dışında hareket etmeme izin verilmez	()	()	()	()	()
OLUMSUZ İLETİŞİM VE ETKİLEŞİM BOYUTU						
33	Okulda çalışanlar birbirlerinin yaptıkları işlerden habersizdirler	()	()	()	()	()
34	Okul çalışanları iş dışında kişisel iletişim kurmaz	()	()	()	()	()
35	Okulla ilgili haberler dedikodu şeklinde yayılır	()	()	()	()	()
36	Okulumuzda birliktelik hissi yoktur	()	()	()	()	()
YENİLİKÇİ İKLİM BOYUTU						
37	İşlerin yapılmasında yeni fikirler ve özgün yollar bulmak önem taşır	()	()	()	()	()
38	Okulda çalışanların girişimci olması istenir	()	()	()	()	()
39	Okulumuzda yapılan her işin mükemmel olması istenir.	()	()	()	()	()

ÖĞRETMEN ÖZERKLİĞİ ÖLÇEĞİ		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Çalıştığım okulda,						
1.Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma ben karar verebilirim.						
2.Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.						
3.Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim						

seçebilirim.					
4.Derslerim kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.					
5.Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.					
6.Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.					
7.Öğrenci gereksinimine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.					
8.Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.					
9. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.					
10.Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.					
11.Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.					
12.Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.					
13.Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.					
14.Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.					
15.Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.					
16.Meslektaşlarımla ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					
17.Veliler ile olan iletişime okul yönetimi karışmaz.					

Boyutlar: Öğretme süreci özerkliği:1,3,4,9,10,11

Öğretim programı özerkliği: 2,5,6,7,8

Mesleki gelişim özerkliği:12,13,14

Mesleki iletişim özerkliği:15,16,17

Ek 2: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 04/07/2018-271525

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/

Konu :Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR (Yük. Lis. Öğr. (Neslihan ÇAKALCI)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

İlgi :01/06/2018 tarihli, 266943 sayılı ve "Yük. Lis. Öğr. (Neslihan ÇAKALCI)

Anabilim Dalınız Dr. Öğretim Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR yönetiminde, Yük. Lis. Öğrencisi Neslihan ÇAKALCI'ya ait "**Okul İkliminin Öğretmen Özerkliği ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Not: Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :

Etik Kurul Kararı 1 (Bir) sayfa

Fırat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel: 0 (424) 237 00 00

E-Posta: :

Faks: 0 424 2122717

Elektronik ağ: <http://www.firat.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Abdulkârim YILMAZ

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

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
13.06.2018	04	01	Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

KARAR

"Okul İkliminin Öğretmen Özerkliği ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması" konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. M. Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Doç. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Rifat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	Bulunmadı	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	Bulunmadı		

Ek 3: İl Milli Eğitim Araştırma İzin Belgesi



T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 30769799-604.02-E.20804164
Konu : Anket Uygulama İzni (Neslihan ÇAKALCI)

01/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarih ve 12607291 sayılı 2017/25 Nolu Genelgesi
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğünün 11.10.2018 tarih ve 84813 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Neslihan ÇAKALCI'nın "**Okul İkliminin Öğretmen Özerkliği ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması**" konulu tez çalışması kapsamında 30 Ekim - 31 Aralık 2018 tarihleri arasında İlimiz Merkez İlçelerine bağlı tüm ilkokul ve Ortaokullarda görev yapan Öğretmenlere yönelik çalışma yapmak istediği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu araştırma çalışması müdürlüğümüz İnceleme ve Değerlendirme Komisyonunca incelenmiş olup, Okul Müdürlerinin gözetiminde ve sorumluluğunda gönüllülük esasına bağlı olarak 30 Ekim - 31 Aralık 2018 tarihleri arasında eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Adnan HURATA
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
01/11/2018

Hacı Hasan GÖKPINAR
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki:
1 Araştırma Değerlendirme Formu
2 Yazı ve ekleri

Adres: Şehitlik Mahallesi, Mehmet Akif Ersoy Blv. Eski Eğitim
Fakültesi, 21010 Şehitlik / Yenişehir/Yenişehir/Diyarbakır
Elektronik Ağ:
e-posta: stratejigelistirme21@meh.gov.tr

Bilgi için: Yeşim YALI
Tel: 0 (412) 322 22 35
Faks: 0 (412) 322 22 48

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ecbb-78d1-300f-8ed9-6e91 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Araştırma Ve Değerlendirme Formu

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Neslihan ÇAKALCI (Yüksek Lisans Prpgramı Öğrencisi)
Kurum / Üniversitesi	Fırat Üniversitesi / Eğitim Yönetimi Bilim Dalı
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	"İlimiz Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Merkez İlçerinde Bulunan Bütün İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlere yönelik"
Araştırma Konusu	"Okul İkliminin Öğretmen Özerlik ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Üzerindeki Etkisinin Araştırılması"
Kurum / Üniversitesi onayı	
Araştırma /Proje / Ödev / Tez Önerisi	Tez Önerisi
Veri Toplama Araçları	Araştırma
Görüş İstenilecek Birim / Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017/25 tarihli ve 3616 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve uygulama Genelgesi. Genelgenin ilgili maddeleri gereğince yapılan incelemede, araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın 2018-2019 eğitim öğretim yılını aksatmayacak şekilde yapılmasına oy birliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oy birliği
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi;
.....	
.....	

KOMİSYON/2018

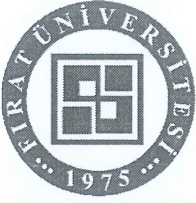
Komisyon Başkanı

Ramazan TEKDEMİR

Ali Nevroz ERBATUR

Ayhan İda İZCİ

Manolya ŞİMŞEK



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU¹

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Neslihan Çakalci
Öğrenci Numarası	152402102
Enstitü Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Tuncay Yavuz ÖZDEMİR
Tez Başlığı (Türkçe)	Okul İklimi Ve Bireysel Yenilikçilik Kavramları Arasındaki İlişkide Öğretmen Özerkliğinin Aracılık Rolü

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 131. sayfalık kısmına ilişkin, 17/05/2019 tarihinde Enstitü tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 23'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç/dâhil
- 4- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç


Neslihan ÇAKALCI

Öğrencinin Adı-Soyadı
(İmzası)

¹ İntihal raporu ile ilgili olarak etik kurallar dâhilindeki benzerlik oranları ilgili Enstitü Yönetim Kurulu tarafından belirlenir. (Enstitü Yönetim Kurulu tarafından tezin, intihal kapsamı dışında değerlendirilmesi için TURNITIN'den alınan raporda "benzerlik oranı"nın, "% 25'i geçmemesi şeklinde kabul edilmiştir).

ÖZGEÇMİŞ

1985 yılında Elazığ’ da doğdu. İlkokulu Şair Hayri İlkokulu’nda okudu. Ortaokulu Mezre Ortaokulu’nda tamamladı. 2000 yılında Mehmet Akif Ersoy Lisesi’ ne başladı. 2003 yılında ise lise eğitimini tamamladı. Aynı yıl Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’ ne başladı. 2007 yılında üniversiteden mezun oldu. 2008’ de Bingöl’ ün Yayladere İlçe’ sine atandı. 2 yıl Yayladere’ de çalıştıktan sonra, 2008-2011 yılları arasında Kütahya Merkez’de, 2011-2014 yılları arasında Kastamonu Merkez’ de ve 2014’ den şimdiye kadar da Diyarbakır’ın Eğil İlçe’ sinde sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 2017 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans programına başladı ve halen yüksek lisans eğitimine devam etmektedir.

e-mail: nesli007_@hotmail.com