

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ İLE
ÖĞRENER OKUL ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrem UÇAR

Öğrenci No: 2000001522

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

OCAK, 2024

T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ İLE
ÖĞRENEN OKUL ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrem UÇAR

Öğrenci No: 2000001522

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Program: Eğitim Yönetimi ve Planlaması

Tez Danışmanı : Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA
Jüri üyeleri : Doç. Dr Demet ZAFER GÜNEŞ
: Dr. Öğr. Üyesi Nüket AFAT

OCAK, 2024

ÖNSÖZ

2020 yılı pandemi ile birlikte hayatımıza çok fazla yenilik getirdi. Eğitim öğretim hayatında da herkesi yeni uygulamalara yönleltmek durumunda bıraktı. Bu durum eğitim hayatında öğrenen okul kavramını bir kez daha akıllara getirdi. Öğrenen okulların en önemli bileşenlerinden olan öğretmenlerin de süreç üzerine etkisi yadsınamaz boyuttadır. Bu etkinin büyüklüğü öğretmenlerin yenilikçiliğe yaklaşımlarının, yenilikçiliği kabul etme durumlarının öğrenen okul üzerine oluşabilecek etkileri üzerine merak etmeme neden olmuştur.

Bu merak ile yola çıktığım tezimin yazım aşamasında başından sonuna kadar bilgisini ve sabrını benden esirgemeyen bu zorlu süreçte desteğini hep hissettiğim değerli danışman hocam Doç. Dr. Bilge KESKİNKILIÇ KARA'ya

Lisansüstü eğitim derslerinde tanıştığım ve süreç boyu birbirimizi her konuda desteklediğimiz arkadaşım Alev EKER OKALANER'e

Hayatım boyunca bugünlere gelmemde büyük emeği olan babam Murat UÇAR'a, benim ben olmamı sağlayan, bu günlere getiren, büyütüp ardından meslektaş olduğumuz çok değerli annem Nil UÇAR'a ve hep yanımda olduğunu bildiğim kardeşim Kutay UÇAR'a

Her daim desteklerini hissettiğim ve eğitim sürecimin her mezuniyetinde gurur dolu gözlerle yanımda olan Dedem Niyazi AVCIOĞLU ve 6 Şubat depremlerinde kaybettiğimiz anneannem Nazime AVCIOĞLU'na

Hayatı beraber omuzlayıp ömrümüzü beraber geçirdiğim sevgili eşim Osman TOLUKAN'a

Bu tezi okuyan ve yarar sağlayan herkese teşekkür ediyorum.
6 Şubat Depremlerinde kaybettiğimiz tüm canlara..

İrem Uçar

Ocak, 2024

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR	v
TABLO LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ	ix
ÖZET	x
ABSTRACT	xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4.Varsayımlar	5
1.5.Sınırlılıklar	5
1.6Tanımlar	5
İKİNCİ BÖLÜM	6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	6
2.1.Öğrenen Okul Kavramı ve Özellikleri	6
2.1.1. Öğrenme Kavramı	6
2.1.2. Örgüt Kavramı	8
2.1.3. Öğrenen Örgütler	12
2.1.3.1.Öğrenen Örgüt Disiplinleri	15
2.1.3.2.Öğrenen Örgütlerin İşlevi	17
2.1.3.3.Öğrenen Örgütlerin Önemi	18
2.1.4. Öğrenen Okul	20
2.1.5. Öğrenen Okulların Özellikleri	22
2.2.Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri	24

2.2.1. Yenilik	24
2.2.2. Yenilik Türleri	26
2.2.3. Yeniliklerin Yayılması ve Benimsenmesi	27
2.2.3.1. De Tarde'nin Yaklaşımı	27
2.2.3.2. Rogers'ın Yeniliklerin Yayılımı Kuramı	28
2.2.4. Yenilikçilik	34
2.2.5. Bireysel Yenilikçilik	36
2.2.6. Yenilikçilik ve Eğitim	38
2.3. İlgili Araştırmalar	41
2.3.1. Bireysel Yenilikçilik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	42
2.3.2. Bireysel Yenilikçilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	44
2.3.3. Öğrenen Okullarla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	45
2.3.4. Öğrenen Okullarla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	47
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	48
3. YÖNTEM	48
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Evren ve Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Araçları	50
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	51
3.3.2. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği	51
3.3.3. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği	51
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	51
3.5. Verilerin Analizi	52
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	54
4. BULGULAR	54
4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular	54
4.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular	55
4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular	60
4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular	61
4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular	71
4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular	72
BEŞİNCİ BÖLÜM	76
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	76

5.1.Sonuç ve Tartışma	76
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	76
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	77
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	81
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
5.2.Öneriler	86
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	86
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	88
KAYNAKÇA	89
EKLER	102

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

OECD : Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü

TÜBİTAK :Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu



TABLO LİSTESİ

Tablo 2.1. Örgütlerin Unsurları.....	9
Tablo3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	49
Tablo4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin bulgular.....	54
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Bulgular.....	55
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Kategorisine Göre Betimsel İstatistikleri.....	56
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Yaş Kategorisine Göre ANOVA Sonuçları.....	56
Tablo4.5. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Betimsel İstatistikleri.....	57
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları.....	57
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri.....	58
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	58
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kıdemine Göre Betimsel İstatistikleri.....	59
Tablo4.10. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Okul Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları.....	59
Tablo4.11. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Öğrenim Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları.....	60

Tablo4.12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarına ilişkin bulgular.....	60
Tablo4.13. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	61
Tablo4.14. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	62
Tablo4.15. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Kademesi Kategorisine Göre Betimsel İstatistikleri.....	63
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre WelchAnova Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Görev Alınan Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri.....	65
Tablo4.18. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okulda görev Alan Öğretmen Sayısına Göre Welch Anova Testi Sonuçları.....	66
Tablo4.19. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri.....	67
Tablo4.20. Öğrenme Olanakları Alt boyutunun Mesleki Kıdem Kategorisine Göre Kruskal- Wallis Testi.....	68
Tablo4.21. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları.....	68
Tablo4.22. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Kıdemi Kategorisine Göre Betimsel İstatistikleri.....	69
Tablo4.23. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo4.24. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları.....	71

Tablo4.25. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki Korelasyon.....	72
Tablo4.26. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanının Öğrenen Okul Algısı Puanını Açıklama Gücü.....	73
Tablo4.27. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanının Öğrenen Okul Algısı Puanını Yordamasına Ait Sonuçlar.....	73
Tablo4.28. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanının Öğrenmeyi Yöneltilme Puanını Açıklama Gücü.....	74
Tablo 4.29. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanının Öğrenmeyi Yöneltilme Puanını Yordamasına Ait Sonuçlar.....	74
Tablo4.30. Bireysel Yenilikçilik Puanının Öğrenme Olanakları Alt Boyutunu Açıklama Gücü.....	74
Tablo4.31. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanının Öğrenme Olanakları Puanını Yordamasına Ait Sonuçlar.....	75

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 2.1.Yeniliğin Yayılması.....30

Şekil 2.2. Yenilikçilik Kategorileri ve Benimseme Düzeyleri.....32



Enstitüsü : Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Dalı :Eğitim Bilimleri
Programı : Eğitim Yönetimi ve Planlaması
Tez Danışmanı : Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL YENİLİKÇİLİK DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENEN OKUL ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

İrem UÇAR

Bu araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve öğrenen okul algılarının yaş, görev yapılan okul kademesi, görev yapılan kurumdaki öğretmen sayısı, mesleki kıdem, okul kıdemi ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır.

Bu araştırma nicel bir araştırma olup tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesinde resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 378 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği” uygulanarak toplanmıştır. Bu ölçek ve formlar öğretmenlerle yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Spss programı ile veriler analiz edilmiş ve T-Testi, Anova, Welch Anova, Kruskal- Wallis, Korelasyon ve Regresyon testleri uygulanarak bulgular elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yaş, okul kademesi, mesleki kıdem, okul kıdemi, öğrenim düzeyi açısından farklılaşmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olduğu ve yaş, görev yapılan kurumdaki öğretmen sayısı, mesleki kıdem, okul kıdemi ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının görev yapılan okul kademesine göre farklılaştığı bu farklılığın anaokulları ile diğer okul kademeleri arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anaokullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının diğer kademelerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu görölmüştür. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki incelendiğinde arada %2 düzeyinde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algılarının bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen, Yenilikçilik, Bireysel Yenilikçilik, Öğrenen Okul

University : Istanbul Kültür University
Institute : Institute of Graduate Studies
Department : Educational Sciences
Programme : Educational Management and Planning
Thesis Advisor : Asst. Prof. Dr. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ
KARA

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' INDIVIDUAL INNOVATION LEVELS AND LEARNERS' PERCEPTIONS OF THE SCHOOL

İrem UÇAR

This study examined the relationship between teachers' individual levels of innovativeness and their perceptions of the learning school. The extent to which individual innovativeness levels contribute to teachers' perceptions of the learning school was investigated in addition to whether it differed in terms of age, grade level, number of teachers in the institution, professional seniority, school seniority, and education level variables.

This research is quantitative and was conducted using the relational scanning model. The sample of the research consists of 378 teachers working in state kindergartens, primary schools, secondary schools, and high schools in Antakya district of Hatay province in the 2021-2022 academic year. The data were collected by applying the "Personal Information Form", "Individual Innovativeness Scale" and "School Learning Organization Scale". These scales and forms were collected through face-to-face interviews with teachers. Data were analyzed with the SPSS program and findings were obtained by applying T-Test, Anova, Welch Anova, Kruskal-Wallis, Correlation and Regression tests.

As a result of the research, it was concluded that the individual innovativeness levels of teachers were high. It was shown that teachers' individual innovativeness levels do not differ in terms of age, grade level, professional seniority, school seniority, and educational level. It was revealed that teachers' perceptions of the learning school are at a high level and do not vary based on age, number of teachers in the institution, professional seniority, school seniority, and educational status. It was found that teachers' perceptions of the learning school differ according to the grade level they work at and that this difference exists between kindergartens and other grade levels. It was observed that teachers working in kindergartens have higher levels of learning school perceptions than teachers working in other levels. When the relationship between teachers' individual levels of innovativeness and their perceptions of the learning school was examined, it was concluded that there was a positive relationship at the level of 2%. However, it was concluded that teachers' individual levels of innovativeness were not a predictor of their perceptions of the learning school.

KeyWords: Teacher, Innovation, IndividualInnovation, Learning School

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın sayıltıları, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Bilgi toplumunun en önemli özelliği, bilginin toplanması, aktarılması ve geliştirilmesinin öne çıkmasıdır. Bilgi, birey ve kurumların çevresel değişimlere en uygun şekilde uyumlanmasını sağlarken, öğrenmenin örgütsel performansı artırması yeniliklerin kabul edilmesine ve gelişmeye yol açmaktadır. Günümüz dünyası hızla değişirken bütün kurumlar sürekli gelişme, sürekli öğrenme ve bilginin bu iki süreçte etkin kullanılmasına odaklanmıştır (Alipour ve Karimi, 2011). Bu bağlamda 21. yüzyılda teknolojinin hızla gelişmesine paralel olarak çağı yakalama, değişime uyum sağlama, sürekli öğrenme, öğrenmeyi öğrenme önem kazanan kavramlar arasında sayılabilir. Örgütsel öğrenme, kurumların varlıklarını koruması ve hızlı bir şekilde değişen dünyaya uyum sağlaması için paylaşılan amaç ve vizyonun gerçekleşmesini sağlayan öğrenme kültürünün geliştirilmesidir (Aybar, 2011). Bu konuda bireyler açısından bireysel yenilikçilik örgütler açısından öğrenen örgüt kavramının ön plana çıktığı söylenebilir. Örgütler değişimleri işgörenleriyle birlikte yaşarlar. Örgütlerin değişime uyum sağlaması işgörenlerin değişimi yakalamasıyla sağlanabilir. Okulu da değişimden en fazla etkilenen kurum olarak düşündüğümüzde öğretmenlerin bireysel yenilikçiliği ve öğrenen okulların öneminin ortaya çıktığı söylenebilir.

Okullar eğitim hizmetlerini sosyal çevrenin değişmesine uygun olarak rekabetçi bir ortamda sunar. Bu kurumların etkinlik ve verimliliklerinin artırılmasının tek yolu öğrenen örgüt kavramına yakınlaşmaları ile olmaktadır. Okulların öğrenen örgütler

olarak geliştirilmesi değişimleri sürekli takip eden ve yeni oluşan ihtiyaçların karşılanması için okulun gelişiminin sürekliğini sağlamayı esas almalarıdır. Okulların ğrenen örgütler olarak öne çıkması ğretmen ve ğrencilerinde tutum ve davranışlarını değiştirirken öğrenmenin bir kültür olarak benimsenmesini sağlamaktadır (Boztepe, 2007).

Öğrenen okulların en önemli özelliği, bütün paydaşların öğrenme sürecine katkılarının olması ve birlikte öğrenmenin gerçekleştirilmesidir. Bilginin oluşturulması ve paylaşılması, öğrenen okulların yeni bilgi arayışlarının temel nedenidir. Bu bilgi arayışının amacı ise eğitim kurumunun verimliliğini sağlama ve öğrencilerin sürekli gelişiminin desteklenmesidir. Dolayısıyla ğrenen okullar, kendilerini geliştiren ve sürekli öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetişmesinde önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bu doğrultuda kurumların asıl amacı, öğrenmenin bir kültür olarak oluşturulması ve sürdürülmesidir (Cohen, 2004).

Okulların başarılı olabilmeleri için yeni bilgiler üretebilen ve bu bilgileri ğretmen ve öğrencileri ile paylaşan yapısı kurumu geleceğe hazırlamaktadır. Geleceğin okulları bilginin yönetimini esas almış yapısı ile bireylerin istenilen nitelikte yetişebilmesi için sürekli öğrenme sistemi oluşturan okullardır. Bu ğrenme, toplumsal gelişmeyi sağlayacak ve kalkınmanın da itici gücü olacaktır (Turan ve Karadağ 2011). Okul ortamına her bireyin farklı katkıları olduğunu düşünüldüğünde bir okulun öğrenen okul olmasında kurum içerisindeki her bireyin özellikleri önemli olabilmektedir. Bir okulda görev alan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okula etkili olduğu da düşünülebilir.

Toplumsal değişimin özünde bulunan yeniliklerin insanlar tarafından kuşku ile karşılanmaması ve yenilikçiliğin benimsenmesi bilgi üretimi ile doğrudan ilişkilidir (Bülbül, 2012). Bireysel yenilikçilik ise pek çok alanda oluşan yeniliklerin hızlı ve kolay bir şekilde kabul edilmesi ve insanların hayatlarında bu yenilikleri kullanmasıdır. Özellikle okullarda bilgiye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi öğrencilerin ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını teşvik ederken, bütün yenilikleri takip ederek kendilerini geliştirmelerine de olanak sağlar (Yenice ve Yavaşoğlu, 2018).

Rogers (2003) bireysel yenilikçiliği beşli sınıflandırma ile ele almıştır. Buna göre ilk sırada yenilikçiler bulunur. Bu bireylerin yeniliklere yönelik tutumları olumludur ve

yeni düşüncelere çok açıktırlar. İkinci düzeyde bulunan öncüler ise yenilikleri kontrol edecek kişilerdir. Sorgulayıcılar ise yeni düşünceleri akıl süzgecinden geçirerek ele almaktadır. Kuşkucular yenilikleri endişe ve kuşku ile karşılar. Gelenekselciler yeniliklere var olan düzenin değiştirdiği için genellikle karşıdır.

Bireysel yenilikçilikte sosyal öğrenme kuramına uygun olarak öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Özellikle eğitim ve öğretimde çağdaş yaklaşımları kullanabilen farklı eğitim materyallerini deneyebilen öğretmenlerin temel amacı öğrencilerin derse katılımlarının artırılması ve becerilerinin geliştirilmesidir (Ritchhart, 2004). Eğitim ve öğretimde bireysel yenilikçilik öğrenme koşulları ve ortamlarının geliştirilmesine yönelik bir araçtır. Bu aracın etkin bir şekilde kullanılabilmesi, yeniliklerin hangi düzeyde kabul edilebilirliğine göre değişmektedir. Yeni teknolojilere hazır bulunuşluk, öğretimde bu teknolojileri kullanma, öğretme ve öğrenme yaklaşımlarındaki yeni akımların kabullenme düzeyleri öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri ile ilgilidir (Hsua, Lub ve Hsueh, 2007). Öğretmenlerin yeni öğretim stratejileri, yöntemleri ve materyallerine yönelik uyum sağlama ve kabullenme düzeyleri öğrencilerin ihtiyaçların uygun öğretim stratejilerini geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algılarını ne düzeyde yordadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri hangi düzeydedir?
2. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri demografik (yaş, çalışılan okul türü, mesleki kıdem, okul kıdemi, branş, öğrenim düzeyi) değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ne düzeydedir?

4. Öğretmenlerin öğrenen okul algıları demografik (yaş, çalışılan okul türü, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı, mesleki kıdem, okul kıdemi, branş, öğrenim düzeyi) değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki var mı?
6. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri öğrenen okul algılarını ne düzeyde yordamaktadır?

Araştırmanın Önemi

Uzun yıllardır toplumun gelişimi değişimi için eğitim kurumları öncülük etmektedir. Eğitimi de bir davranış değiştirme süreci olarak düşünüldüğünde yenilikten bağımsız olması beklenmez. Günümüz dünyasında 21. yüzyıl değişimin çok hızlı olduğu, her geçen gün yeni bilgiler edindiğimiz günümüz bilgilerinin sürekli değiştiği, bazen bu değişime ve yeniliklere uyum sağlamakta zorlandığımız bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu durumun akıllara yenilikçilik kavramını getirmektedir.

Okul kavramı incelendiğinde eğitim kurumlarında öğretmenlerin yenilikçiliği, gelişmelere uyumu, takımlara yön veren liderlerin olması, okulun tüm unsurlarıyla (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, personel) değişime açık ve iş birliği içerisinde olması öğrenen okul olmalarını sağlayacaktır (Korkmaz, 2008). Bu nedenle bir okulun öğrenen okul olması o okulda görev alan öğretmenlerin yeniliğe ne kadar açık olduğundan oldukça etkilenebilir.

Eğitim ve öğretim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde bireysel yenilikçilik ve öğrenen okul kavramlarının ayrı ayrı araştırmalarda incelendiği fakat aynı araştırma içerisinde ilişkilerinin ele alınmadığı görülmektedir (Yoz, 2020, Baştuğ, 2022 ve Bal, 2011) Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algılarına ne derece katkı sağladığı tespit edilerek literatüre önemli bir katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Araştırma sonucunda bulunacak ilişki ile öğretmenlerin yenilikçi davranışlarda bulunmasının önemsenmesi, teşvik edilmesi ve çalışmalar yapılması ile okulların öğrenen okul olma yolunda yarar sağlanacağı düşünülmektedir.

Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtladığı varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında örnekleme dahil edilen Hatay ili Antakya ilçelerinde görev yapan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise öğretmenlerinin “Bireysel Yenilikçilik” ve “Okullarda Öğrenen Örgüt” ölçekleriyle ilgili görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Bireysel Yenilikçilik: Bireylerin yeniliğe ilgi duymaları, yeniliği kabul etmede toplumun öncüsü olmaları şeklinde tanımlanır.

Öğrenen Örgüt: Ortak bir örgüte ait olan bireylerin amaçları doğrultusunda sürekli kendilerini geliştikleri, sürekli öğrendikleri ve birlikte öğrenmeyi felsefe edindikleri örgütlerdir.

Öğrenen Okul: Asıl amacı öğrenciye bilgi aktarmak değil öğrenmeyi öğretmek olan ve tüm üyelerinin de sürekli öğrenmeyi felsefe haline getirdiği okullardır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde; öğrenen okul ve bireysel yenilikçilik davranışı tanımlarına ve bu tanımlarla ilgili alt başlıklardan oluşan alanyazın bilgilerine yer verilmiştir.

Öğrenen Okul Kavramı ve Özellikleri

Bu başlık altında öğrenme kavramından başlanarak örgüt, öğrenen örgüt, öğrenen örgüt disiplinleri, öğrenen örgütlerin işlevleri, öğrenen örgütlerin önemi, öğrenen okulların önemi ve öğrenen okulların özellikleri başlıklarına yer verilmiştir.

1.1.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenme bireyin kendi yaşantısı yoluyla davranışında meydana gelen değişimdir. Öğrenme kavramı pek çok eğitim bilimci tarafından da yaşantılar sonucunda ortaya çıkan kalıcı izli davranış değişikliği olarak tanımlanmaktadır (Ulusoy, 2015, s. 140). Tanım incelendiğinde üç nokta dikkat çekebilir. Birincisi öğrenme için bireyin kendi yaşantısı, deneyimi olması gereği ikinci dikkat çekebilecek konu öğrenmenin kalıcı olması ve son olarak bireyde davranış değişikliğine yol açması olabilir. Senge öğrenme tanımını “Bireyin kapasitesini önemli sonuçlar elde edecek şekilde arttırmasıdır.” şeklinde yapmıştır (Senge, 2020).

Öğrenme kavramının temel özelliği, bireylerin etkilendikleri dış çevreye verdikleri tepki ve etkileşim sonucunda davranışlarındaki değişimdir. Bu değişimlerin istendik düzeyde ve kalıcı olması halinde öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. İnsanlık tarihi öğrenme olgusunun tarihi ile birlikte gelişmiştir. İnsanların çevresel değişimlere uyum sağlaması öğrenme ile elde ettiği bilgileri kullanmasına bağlıdır. İnsanlar öğrenme ile etkilendikleri çevreyi de değiştirebilmektedir (Şişman, 2006).

Öğrenme yeryüzündeki bütün canlıların hayatlarını devam ettirebilmeleri için çevresinde olan bütün unsurlara yönelik olarak anlamlandırması ve bilmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme, karmaşık olanın çözümlenmesi ve basit bir hale getirerek bilinmesidir. Öğrenme ile bireylerin bilmediklerini bilmeleri ve anlamlı bir hale getirerek davranışlarına yansıtmaları gerekmektedir (Kocayörük ve Çelik, 2017).

Bireylerin davranışlarından kalıcı değişimlerin temeli ise elde edilen bilgilerin bir kazanım olarak değerlendirilmesidir. Bu nedenle öğrenme gözlemlenebilir ve ölçülebilir. Öğrenme öznel bir yapıya sahiptir ve bireylerin etkileşimlerine bağlı olarak öğrenme düzeyleri de birbirinden farklılıklar içermektedir. Buna karşılık öğrenmenin temel özellikleri bulunmaktadır (Senemoğlu, 2012):

- Öğrenme ile elde edilen bilgilerin yeni ve kalıcı davranışlara yol açması,
- İnsanların öğrenme ile elde ettikleri davranışların gözlemlenebilir olması,,
- Öğrenme ile sağlanan değişimin göreceli olarak sürekliliği,
- Davranışlardaki değişimin bireysel deneyimler ile elde edilmesi ve kazanılması,
- Davranış değişikliklerinin öğrenme kapsamı içinde değerlendirilmeyecek, büyüme hastalık, ilaç kullanımı vb. nedenlere bağlı olmaması.

Öğrenmenin canlılar ve organizasyonlar açısından en önemli özelliği amaçlanan sonuçlara ulaşabilmek için davranışların değiştirilmesi ve sezgisel kavrayışın kazanılmasıdır. Dünyada bütün canlılar farklı öğrenme düzeyine sahip oldukları gibi organizasyonlarında öğrenme yetenekleri bulunmaktadır. Bu bağlamda, örgütlerde tıpkı insanlar gibi bilgiye elde etme, üretme, örgütsel davranışlara aktararak değişebilme özelliğine sahiptirler (Aydınlı, 2005). İnsanların öğrenme davranışı ile değişimleri örgütler için de geçerlidir. Örgüt düzeyinde öğrenme bireyin, grubun, örgütün edindiği bilginin değerlendirilerek bütünleştirildiği öğrenme şeklidir. Örgütsel öğrenmede, çevresel değişimlere uyum sağlamak amacıyla yapılmaktadır. Örgütlerin varlıklarını sürdürmeleri örgütsel çıktıların öğrenme ile sürekli geliştirilmesine bağlıdır (Öneren, 2008).

1.1.2. Öğrenen Örgütler

Örgüt insanların belirlenmiş amaçlar doğrultusunda bir araya gelerek ortak hedeflere dönük çabaları, iş birliği ve eşgüdüm halinde çalışarak meydana getirdikleri yapılardır. Örgütler çeşitli yapılarda oluşabilmektedir. Bu yapılar açık/kapalı, biçimsel/ biçimsel olmayan, formal/ informal olabilir. (Aytaç, 2004). Örgüt kavramı önceden belirlenmiş amaçların gerçekleşmesi için bir grup insanın aralarında hiyerarşik bir düzen oluşturacak şekilde davranışlarını eşgüdümlü bir şekilde ortaya koymaları olarak tanımlanabilir. İnsanlık tarihi örgütsel davranışların oluşmasına bağlı olarak gelişmiştir. Bütün insanlar birleşik amaçlarının gerçekleştirilmesi için ister doğal ilişkiler ağı içinde isterse biçimsel olarak bir yapı oluşturduklarında bu yapı örgüt olarak tanımlanmaktadır (Öge, 2001).

Günümüzde örgüt için bir kişinin düşünmesi yeterli değildir. Örgütün gelişimi için örgüt içerisindeki tüm bireylerin örgüt için öğrenmesi gerekir (Ensari, 1998). Öğrenen örgütler işgörenlerin amaçlarına ulaşabilmek için yeteneklerini sürekli geliştirdikleri, güncel bilgi edinmenin sürekli devam ettiği, ortak hayallere karşı konulmayan, bireylerin bir arada nasıl öğrenileceğini öğrendiği organizasyonlardır (Senge, 2020). Öğrenen örgütler işgörenlerin kapasitelerini geliştirerek uygulama yapmalarına fırsat tanır ve işgörenlerin potansiyellerinin ortaya çıkmasına engel olacak unsurları engeller (Yalçın, 2020).

Örgüt kavramı, belirli bir amaç veya amaca ulaşmak için bir sistemin çeşitli bileşenlerinin veya unsurlarının düzenlenme ve yapılandırılma biçimini ifade etmektedir. Bu, işletmeler, hükümetler ve sosyal gruplar dahil olmak üzere çok çeşitli sistemler için geçerli olabilmektedir. Örgütler belirli amaçlara ulaşmak amacıyla kurulmaktadırlar. Bu hedefler kâr, hizmet sunumu veya diğer sonuçlarla ilgili olabilmektedir. Bu hedeflere ulaşmak için kuruluşların, üyelerinin çabalarını koordine edecek net bir yapıya ve sisteme sahip olması gerekmektedir. Bu yapı, örgütün büyüklüğü ve karmaşıklığının yanı sıra operasyonlarının doğasına bağlı olarak birçok biçim alabilir (Eryılmaz, 2008). Bütün örgütlerin sahip olması gereken birkaç temel unsur vardır. Bu unsurlar Tablo 2.1.'de gösterilmektedir.

Tablo 2.1. Örgütlerin Unsurları (Demir ve Öztürk, 2013)

Açık bir amaç veya misyon	Kuruluşlar, tüm üyelere iletilmesi gereken amaç veya misyonları hakkında net bir anlayışa sahip olmalıdır. Bu amaç örgütün eylemlerine ve kararlarına rehberlik etmelidir.
Bir yetki sistemi	Kuruluşlar, farklı üyelerin rollerini ve sorumluluklarını tanımlayan ve bir karar verme gücü hiyerarşisi oluşturan bir yetki sistemine sahip olmalıdır. Bu yetki sistemi, kuruluşun etkin bir şekilde çalışabilmesini ve hedeflerine ulaşabilmesini sağlamak için gereklidir.
İş Bölümü	Kuruluşlar tipik olarak, görevlerin ve sorumlulukların farklı üyeler arasında nasıl paylaştırıldığına atıfta bulunan bir işbölümü içerir. Bu işbölümü, görevlerin verimli ve etkili bir şekilde tamamlanmasını sağlamak için gereklidir.
İletişim sistemi	Kuruluşlar, üyeler arasında bilgi ve fikir alışverişine izin veren bir iletişim sistemine sahip olmalıdır. Bu, herkesin aynı amaç ve hedeflere doğru çalışmasını sağlamak için gereklidir.
Kontrol Sistemi	Kuruluşlar, tüm üyelerinin kuruluşun kurallarına ve düzenlemelerine uymasını ve kuruluşun amaç ve hedefleri doğrultusunda hareket etmesini sağlamak için yerinde bir kontrol sistemine sahip olmalıdır.

Tablo 2.1 incelendiğinde bir örgütün var olabilmesi için ortak amaçların gerçekleştirilmesine yönelik bir vizyonun bulunması, farklı hiyerarşik yapılarda olmak üzere bir yetki sistemi ve iş bölümü bulunmak zorundadır. Örgütlerin ayrıca, organizasyon için iletişim kanalları bulunur ve üyelerin davranışları kontrol sistemiyle denetlenir (Demir ve Öztürk, 2013). Her biri kendine özgü özelliklere ve özelliklere sahip birkaç farklı kuruluş türü vardır. Kuruluş türlerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Öztop, 2011):

- Kâr amacı güden kuruluşlar: Bu kuruluşlar, temel amacı kâr elde etmek olan kuruluşlardır. Şirketler, küçük işletmeler ve ortaklıklar örnek olarak gösterilebilir.
- Kâr amacı gütmeyen kuruluşlar: Bu kuruluşlar, belirli bir sosyal amaca veya topluluk ihtiyacına hizmet etme birincil amacı ile oluşturulur. Hayır kurumları, hastaneler ve okullar örnek olarak gösterilmektedir.
- Devlet kuruluşları: Bu kuruluşlar, devlet adına belirli işlevleri yerine getirmek için hükümetler tarafından oluşturulur. Ajanslar, departmanlar ve bürolar örnek olarak gösterilebilir.

- Dini kuruluşlar: Bu kuruluşlar, belirli bir dinin öğretilerini ve uygulamalarını teşvik etmek ve desteklemek için oluşturulur. Kiliseler, sinagoglar ve tapınaklar bu kapsamda değerlendirilmektedir.
- Sosyal örgütler: Bu örgütler, insanları sosyal, eğlence veya kültürel amaçlarla bir araya getirmek için oluşturulur. Kulüpler ve kız öğrenci yurtları örnek olarak gösterilebilir.

Woolner'a (1995) göre öğrenen örgüt kavramı bir kurum ya da örgüte verilen bir isim değildir. Öğrenen örgüt örgütün bir özelliğine verilen isimdir. Örgütün öğrenen örgüt özelliğine sahip olması kendiliğinden gerçekleşen bir olay değildir. Örgüt uzun bir süreç içerisinde öğrenen örgüt özelliğini kazanır. Bu süreç içerisinde örgüt belirli aşamalardan geçerek nihai aşama olarak öğrenen örgüt aşamasına gelir (Akt: Korkmaz, 2008). Bir örgütün öğrenen örgüt olarak nitelendirilebilmesi için yeni bilgilere açık olması ve bilgi üretmesi gerekmektedir (Akkoç, 2008). Öğrenen birey sürekli öğrenen, kendini geliştiren kişidir. Sürekli öğrenme ile bireylerin kavrama ve üretme kapasiteleri gelişebilir. Öğrenen bireyler bir araya gelerek öğrenen örgütü oluştururlar. Bireylerin tek tek öğrenmeleri örgütsel öğrenmeye dönüşür (Senge, 2020).

Öğrenen örgütler, amaç ve hedeflerine ulaşmak için sürekli öğrenen, uyum sağlayan ve gelişen örgütlerdir. Bu kuruluşlar hem başarılı hem de başarısızlıkları deneyimlerinden öğrenme ve bu öğrenmeyi sürekli iyileştirmeyi yönlendirmek için kullanma yetenekleri ile karakterize edilmektedir. Öğrenen örgüt kavramı, kısmen örgütlerin faaliyet gösterdiği hızla değişen iş ortamı nedeniyle, son yıllarda örgütsel gelişim ve yönetim alanında büyük ilgi görmüştür. Teknolojik gelişmelerin, pazar değişimlerinin ve küreselleşmenin geleneksel iş modellerini bozduğu bir dünyada, uyum sağlayabilen ve öğrenebilen kuruluşların başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Buna karşılık, yavaş uyum sağlayan ve değişime dirençli olanların mücadele etmesi daha olasıdır (Öneren, 2012).

Öğrenen bir örgüt olmanın birkaç temel faydası vardır. Her şeyden önce, öğrenen örgütler daha yenilikçidir. Sürekli öğrenerek ve uyum sağlayarak, sorunları çözmek ve müşterilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni fikirler ve yaklaşımlar üretebilirler. Bu yenilik yapma yeteneği, onlara kendi pazarlarında rekabet avantajı

sağlar. İkincisi, öğrenen örgütler daha çeviktir. Değişen koşullara hızla yanıt verebilir ve stratejilerini gerektiği gibi değiştirebilirler. Bu çeviklik, yeni pazar koşullarına uyum sağlamalarına ve rakiplerinin önünde kalmalarına olanak tanır. Üçüncüsü, öğrenen örgütler daha dayanıklıdır. Sürekli öğrenerek ve gelişerek, değişim ve sıkıntı fırtınalarını daha iyi atlatabilirler. Beklenmedik olaylara hazırlıksız yakalanma olasılıkları daha düşüktür ve aksiliklerden sonra daha iyi toparlanabilirler. Dördüncüsü, öğrenen örgütler daha ilgili ve motivedir. Sürekli öğrenme kültürünü teşvik ederek, çalışanları için bir amaç ve anlam duygusu yaratırlar. Bu amaç duygusu, artan güdülenme ve bağlılığa yol açabilir, bu da daha yüksek üretkenlik ve performans seviyeleri sağlayabilir. Beşincisi, öğrenen örgütler üst düzey yetenekler için daha çekicidir. Günümüzün iş piyasasında çalışanlar, öğrenmeye ve gelişmeye değer veren kuruluşları giderek daha fazla arıyor. Kuruluşlar, sürekli öğrenme kültürü oluşturarak en iyi yetenekleri çekebilir ve elde tutabilir, bu da başarılarında kilit bir faktör olabilir (Ayhan, 2010). Bir örgütün sürekli öğrenme kültürünü başarılı bir şekilde geliştirmesi için gerekli olan birkaç temel unsur vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Turan vd., 2011):

- Öğrenen örgütlerin kendi değerleriyle uyumlu net bir vizyonu ve misyonu olmalıdır. Bu vizyon ve misyon tüm çalışanlara iletilmeli ve kuruluşun eylemleri ve kararları için yol gösterici bir ışık görevi görmelidir.
- Öğrenen örgütlerin sürekli öğrenmeye değer veren ve destekleyen bir kültürü olmalıdır. Bu, çalışanların hem resmi hem de gayri resmi olarak öğrenmeleri ve büyümeleri için fırsatlar yaratmayı içerir. Ayrıca, öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak için gerekli kaynakları ve desteği sağlamayı da içerir.
- Öğrenen örgütlerin öğrenmeyi kolaylaştıracak sistemleri olmalıdır. Bu, performans geri bildirim sistemleri, mentorluk programları ve profesyonel gelişim fırsatları gibi şeyleri içerir. Ayrıca, çalışanların risk almakta ve hata yapmakta kendilerini rahat hissettikleri güvenli ve destekleyici bir öğrenme ortamı yaratmayı da içerir.
- Öğrenen örgütlerin sürekli öğrenmeye kendini adanmış liderleri olmalıdır. Bu, üslubu belirlemeyi ve bir sürekli öğrenme kültürü yaratmayı ve ayrıca öğrenme sürecine aktif olarak dahil olmayı içerir.

- Öğrenen örgütler, örgüt içinde gerçekleşen öğrenmeyi yakalamak, paylaşmak ve uygulamak için bir sürece sahip olmalıdır. Bu, bilgiyi yakalamak ve paylaşmak için bir sistem oluşturma yanısıra, sürekli iyileştirmeyi yönlendirmek için bu bilgiyi uygulamak için bir mekanizma oluşturmaya içerir.

Bir kuruluş içinde öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik bir yaklaşım, eylem öğreniminin kullanılmasıdır. Eylem öğrenme, küçük çalışan gruplarının kuruluşun karşılaştığı gerçek sorunları ve zorlukları çözmek için birlikte çalıştığı bir süreçtir. Süreç dört temel adımı içermektedir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Gölönü, 2006):

- Bir sorunu veya zorluğu tanımlama
- Sorunu analiz etme
- Potansiyel çözümler geliştirme
- Çözümleri uygulama

Bu süreç sayesinde çalışanlar, deneyimlerinden ders alabilir ve sürekli gelişimi sağlamak için bu öğrendiklerini işlerine uygulayabilir. Bu süreç, ortamın belirlenmesinde ve sürekli öğrenmeye değer veren ve onu destekleyen bir kültür yaratmada kritik bir rol oynayan kuruluşun liderliği tarafından kolaylaştırılmaktadır. Eylemle öğrenmeye ek olarak, kuruluşların öğrenmeyi kolaylaştırmak ve sürekli iyileştirmeyi desteklemek için kullanabileceği birkaç başka yaklaşım vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Tepeci, 2005):

- Deneyerek öğrenme: Bu yaklaşım, çalışanları deneyimlerinden ders çıkarmak ve sorunlara yeni çözümler bulmak için denemeye ve risk almaya teşvik etmeyi içerir.
- Yansıtarak öğrenme: Bu yaklaşım, çalışanları deneyimleri üzerinde düşünmeye ve başarılarından ve başarısızlıklarından ders almaya teşvik etmeyi içerir. Bu, günlük tutma, bilgi alma oturumları ve eylem sonrası incelemeler gibi uygulamalarla yapılabilir.
- İşbirliği yoluyla öğrenme: Bu yaklaşım, çalışanlar arasında bilgi ve fikir paylaşımını teşvik etmek için işbirliğini ve ekip çalışmasını teşvik etmeyi içerir. Bu, takım tabanlı öğrenme, bilgi paylaşım oturumları ve eşler arası mentorluk gibi uygulamalarla yapılabilir.

- Başarısızlık yoluyla öğrenme: Bu yaklaşım, çalışanları başarısızlığı bir öğrenme fırsatı olarak benimsemeye ve bunu iyileştirme için bir katalizör olarak kullanmaya teşvik etmeyi içerir. Bu, ölüm sonrası analiz, temel neden analizi ve arıza raporlama sistemleri gibi uygulamalarla yapılabilir.

Öğrenen örgütler, üyelerinin yeni bilgileri oluşturması ve bu bilgileri paylaşması örgütsel kültürün bir parçasıdır. Dolayısıyla bu örgütlerin öğrenme süreci, çevresel değişimlere uyumu sağlayabilmek, örgütsel çıktının verimli hale gelmesi ve örgütün varlığını korumasını sağlar. Örgütsel öğrenme, ortak deneyimlerin sistemli bir şekilde analiz edilmesi ve sürekli gelişmenin sağlanması için kullanılmaktadır. Bu örgütlerde öğrenme süreci değişimiyle birlikte süreklilik kazanmış ve örgütsel kültürün bir parçası olmuştur. Öğrenme ve yenilenme ise hem amaçların gerçekleştirilmesi hem de problemlerin sorunsuz bir şekilde çözülmesini sağlar (Koçel, 2007).

1.1.2.1. Öğrenen Örgüt Disiplinleri

Bir örgütün öğrenen örgüt olabilmesi için beş disiplini barındırması gerekir. Disiplin sözcüğü ile zorlamalar ile kabul ettirilen ceza ve baskıcı bir düzen değil hakim olunması gereken bir teori anlatılmaktadır. Disiplin belirli bir beceriyi elde etmek için izlenecek gelişme yoludur (Senge, 2020). Senge'ye göre bu disiplinler;

- Sistem Düşüncesi: İş dünyası içerisindeki tüm insan çabaları birer sistemdir. Bu sistemler görünmeyen eylem dokularıyla birbirine bağlıdırlar. Bu eylemlerin birbiri üzerine etkisini tam olarak göstermesi uzun yıllar alır ve biz bu süreç içerisinde bütünü göremez eylemlerin bir parçasına odaklanırsak. Yanlış odaklanmalarımız nedeniyle de problemleri bir türlü çözemeyiz. Sistem düşüncesi bize tüm olay bütünü ve ilişkilerini açık olarak görme imkanı sağlar. Bu sayede bütün içeriğinde sorun olan noktayı bulup değiştirerek sorunların çözülmesini sağlayabiliriz.
- Kişisel Hakimiyet: Bireyin kendi vizyonunu belirlemesi ve örgütün çalışanların kendi becerilerini geliştirmelerine fırsat tanınması gerekmektedir. Örgüt içerisindeki işgörenlerin bireysel vizyonları birleşerek paylaşılmış vizyonu oluşturur. Bu nedenle örgüt vizyonu için işgörenlerin kendilerini geliştirmeleri desteklenmeli ve işgörelere fırsatlar sunulmalıdır. İşgörelenler kendi yaşamlarını kendi önceliklerine göre organize edebilmelidirler.

İşgörenler bu planlamayı ömür boyu devam eden öğrenme çabalarına bağlı kalarak yaparlar. Sonuç olarak bireylerin kişisel hakimiyeti örgütün ortak vizyonuna katkı sağlar, örgütü geliştirir.

- **Zihni Modeller:** Zihnimizde kökleşerek yer etmiş genellemeler dünya anlayışımızı etkiler. Yargı ve kararlarımızı genellikle zihni modellerimize göre oluşturulur. Bu zihni modellerin derinlerden çıkarılarak değiştirilmesi gerekir. Bu sayede öğrenme ve gelişim devam eder. Öğrenen örgütlerde işgörenler samimi bir şekilde bireysel zihni modellerini değerlendirerek örgüte ait ortak bir zihinsel model oluştururlar.
- **Paylaşılan Görme Gücünün (Vizyon) Oluşturulması:** Örgüt liderinin baskı ve zorlamalar ile kendi belirlediği vizyonu tüm işgörenleri benimsemesini beklemesi gerçekçi değildir. Baskı ile kriz durumları çözülsün de kriz sonrası işgörenler yine kendilerine ait vizyonları için çalışmaya devam ederler. Örgüt işgörenler ile vizyonunu paylaşıp bunu geliştirmeleri için işgörenleri yüreklendirmelidir. Örgütün vizyonu rehber uygulamalar ve ilkeler içermelidir.
- **Takım Halinde Öğrenme:** Takımın zeka düzeyi genellikle takımı oluşturan bireylerin kişisel zeka düzeylerini aşar. Takım halinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi için diyalog şarttır. Diyalogun tartışmadan farkı; iki karşıt fikirden birinin kazanmayıp fikirlerin birlikte geliştirilmesidir. Bu disiplin için örgüt içerisinde diyalogu engelleyen durumların da tespit edilmesi gerekir. Öğrenen örgütlerde bireyler yerine ekipler öğrenir. Bu da örgütün öğrenmesini sağlar.

1.1.2.2. Öğrenen Örgütlerin İşlevi

İnsanların amaçlarına yönelik olarak çabalarını birleştirmesi ve etkileşim içinde olmasına yönelik işbirliği sistemi olarak tanımlanan örgütler her toplumda yer almaktadır (İşcan ve Timuroğlu, 2007). Örgütler, üyelerinin ihtiyaç, beklenti ve amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik toplumsal unsurlardır. İnsanların bireysel olarak ulaşamadıkları amaçlar örgütsel faaliyetler ile gerçekleştirilebilir. Örgütlerin bu yönü ile insan davranışlarının eşgüdümlemesini sağlayan ve iş bölümü görevlendirilmiş üyelerden oluşan sosyal bir araç olarak tanımlanması da mümkündür (Koçel, 2001).

Örgütlerin hedef ve amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için etkin bir şekilde yönetilmesi ve örgütsel kültürünü düzenlemesi gerekmektedir. Örgütsel yapı içinde üyelerin birbiri ile iletişimi ve motivasyonu, üst yönetim liderliğine ve örgütsel kültürün etkililiğine bağlı olarak değişir. Örgütün türünden bağımsız olarak, başarısını etkileyebilecek birkaç temel faktör vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir (Kök ve Özcan, 2012):

- **Liderlik:** Örgütler, amaç ve hedeflerine ulaşmaları için üyelerini yönlendirmek ve motive etmek için güçlü ve etkili bir liderliğe ihtiyaç duyarlar.
- **Kültür:** Bir örgütün kültürü, üyelerinin ortak değerleri, inançları ve davranışlarını ifade eder. Olumlu bir kültür, ekip çalışmasını, işbirliğini ve amaç duygusunu teşvik ederek bir kuruluşun başarısına katkıda bulunabilir.
- **Yapı:** Bir örgütün yapısı, çeşitli bileşenlerinin düzenlenme ve koordine edilme biçimini ifade eder. Etkili bir yapı, örgütün verimli olmasını ve hedeflerine ulaşmasını sağlamaya yardımcı olabilir.
- **İletişim:** Etkili iletişim, herhangi bir örgütün sorunsuz çalışması için esastır. Üyeler arasında bilgi ve fikir alışverişinin yanı sıra çatışmaların çözümü ve ekip çalışmasının ve işbirliğinin teşvik edilmesi için gereklidir. Bir kuruluş içinde etkili iletişimin birkaç temel unsuru vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:
 - **Açıklık:** İletişim, amaçlanan mesajın kolayca anlaşılır bir şekilde iletilmesiyle açık ve öz olmalıdır.
 - **Şeffaflık:** İletişim açık ve dürüst olmalı, bilgiler üyeler arasında açık ve tutarlı bir şekilde paylaşılmalıdır.
 - **Kapsayıcılık:** İletişim, herkese karar alma süreçlerine katılma ve katkıda bulunma fırsatı verilerek kuruluşun tüm üyelerini kapsamalıdır.
 - **Geri bildirim:** İletişim, üyelere geri bildirimde bulunma ve seslerini duyurma fırsatı verilen bir geri bildirim sistemini içermelidir.
- **Bu unsurlara ek olarak,** kuruluşların yüz yüze toplantılar, e-postalar ve sanal iletişim platformları dahil olmak üzere çeşitli iletişim kanallarına sahip olması da önem arz etmektedir.
- **Motivasyon:** Motivasyon, herhangi bir örgütün başarısında kilit bir faktördür. İnsanları amaç ve hedeflerine ulaşmaları için ilham veren ve yönlendiren itici

güçtür. İnsanların fizyolojik ihtiyaçlar ve güvenlik gibi temel ihtiyaçları ile özsaygı ve kendini gerçekleştirme gibi daha üst düzey ihtiyaçları tarafından motive edildiğini öne sürer

Sonuç olarak; örgütlerin tanımlanmasına yönelik çağdaş kuramlar örgütleri insan ilişkilerinin bir sonucu olarak ortaya çıkan sosyal sistemler olarak tanımlamaktadır. Yönetim, hiyerarşi, eşgüdüm, ideallerin gerçekleştirilmesi ve işbirliği örgütlerin temel özellikleri arasında gösterebilmektedir. Örgütlerin insanların oluşturduğu bir sistem olarak tanımlanması mekanik olmaktan çok dinamik ve değişen yapısı ile insanlardan oluşmasını öne çıkarmaktadır (Şişman, 2002).

Günümüzde değişim ve dönüşümün çok hızlı gerçekleşmesinden dolayı farklılık yaratmak, rekabet edebilmek için sürekli öğrenmek, öğrenmeyi öğrenmek gerekli hale gelmiştir (Morgan, 1998, s. 99). Toplumda her geçen gün artan bilgiye uyum sağlamak için işgörenlerin öğrenmeyi öğrenmesi gibi örgütlerin de öğrenen örgüt olması gerekir. Öğrenen örgüt kendi kapasitesini sürekli geliştirir. Bu gelişme örgütün ayakta kalması ve uyumu için önemlidir (Fedai, 2019, s. 21). Öğrenen örgütlerdeki bireyler gerçekleri olduğu gibi kabul etmez kendi zihinsel süzgeçlerinden geçirirler. Öğrenen örgütlerin asıl amacı ayakta kalmak değil ayakta kalmayı öğrenmektir. Bu da günümüz örgütleri için önemli olan yeni durumlara adapte olabilmeyi sağlar (Senge, 2020).

Öğrenen örgütlerin önemi, günümüzün hızla değişen iş ortamında gezinmek ve gelişmek için daha donanımlı olmaları gerçeğinden kaynaklanmaktadır. Teknolojik gelişmelerin, pazar değişimlerinin ve küreselleşmenin geleneksel iş modellerini bozduğu bir dünyada, uyum sağlayabilen ve öğrenebilen kuruluşların başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Buna karşılık, yavaş uyum sağlayan ve değişime dirençli olanların mücadele etmesi daha olasıdır (Tepeci, 2005). Öğrenen bir örgüt olmanın yararları şu şekilde sıralanabilir (Gürkan, 2007):

- Öğrenen örgütler daha yenilikçidir. Sürekli öğrenerek ve uyum sağlayarak, sorunları çözmek ve müşterilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için yeni fikirler ve yaklaşımlar üretebilirler. Bu yenilik yapma yeteneği, onlara kendi pazarlarında rekabet avantajı sağlar.

- Öğrenen örgütler daha çeviktir. Değişen koşullara hızla yanıt verebilir ve stratejilerini gerektiği gibi değiştirebilirler. Bu çeviklik, yeni pazar koşullarına uyum sağlamalarına ve rakiplerinin önünde kalmalarına olanak tanır.
- Öğrenen örgütler daha dayanıklıdır. Sürekli öğrenerek ve gelişerek, değişim ve sıkıntı fırtınalarını daha iyi atlatabilirler. Beklenmedik olaylara hazırlıksız yakalanma olasılıkları daha düşüktür ve aksiliklerden sonra daha iyi toparlanabilirler.
- Öğrenen örgütler daha ilgili ve motivedir. Sürekli öğrenme kültürünü teşvik ederek, çalışanları için bir amaç ve anlam duygusu yaratırlar. Bu amaç duygusu, artan motivasyon ve bağlılığa yol açabilir, bu da daha yüksek üretkenlik ve performans seviyeleri sağlayabilir.
- Öğrenen örgütler üst düzey yetenekler için daha çekicidir. Günümüzün iş piyasasında çalışanlar, öğrenmeye ve gelişmeye değer veren kuruluşları giderek daha fazla arıyor. Kuruluşlar, sürekli öğrenme kültürü oluşturarak en iyi yetenekleri çekebilir ve elde tutabilir, bu da başarılarında kilit bir faktör olabilir.

Öğrenen örgüt kavramı, son yıllarda örgütsel gelişim ve yönetim alanında önemli bir ilgi görmüştür. Öğrenen bir örgüt, amaç ve hedeflerine ulaşmak için sürekli olarak öğrenen, uyum sağlayan ve gelişen örgüttür. Bu tür kuruluşlar hem başarı hem de başarısızlık deneyimlerinden öğrenme ve bu öğrenmeyi sürekli iyileştirmeyi yönlendirmek için kullanma yetenekleri ile karakterize edilmektedir (Arıkan, 1999).

1.1.2.3. Öğrenen Örgütlerin Önemi

Günümüzde kurumların bilgiye ulaşma, analiz etme, yorumlama ve kullanma becerilerinin en önemli etkisi esnek olan bu kurumların stratejik kararlar verme konusundaki başarılarıdır. Bilgiyi yönetebilen kurumlar geleceğe yönelik vizyon ve misyonlarını gerçekleştirmek için örgütsel davranışlarını kolayca değiştirebilen kurumlardır. Sürekli öğrenme, bu kurumların gelişmesini sağlarken elde edilen çıktı ise verimlidir (Atak ve Atik, 2007).

Öğrenmenin sistematik bir faaliyet olarak ele alınan kurumlarda bütün üyeler öğrenme sürecinde yer almaktadır. Sürekli gelişmenin sağlanmasının temelinde

üyelerin başarıya motive edilmesi, hedeflere odaklanma ve bilginin paylaşılması bulunmaktadır. Üyelerin yaratıcılığının teşvik edilmesi uzmanlaşmayı artırırken, hedeflerin, değerlerin ve görevlerin paylaşılması bilginin kullanılmasını sağlar. Böylece geçmiş deneyimlerden alınan bilgiler yeni yaklaşımların değerlendirilmesi ya da problemlerin çözümlenmesinde kullanılabilir (Ayhan, 2010). Öğrenen örgütler işgörenlerin kendilerini geliştirerek uygulamalar yapmasına imkan sağlarken olası engelleri de tespit ederek ortadan kaldırırlar (Yalçın, 2020). Calvert (1994) ve arkadaşları öğrenen örgütlerin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Öğrenen örgütler takım ruhu ile açık ve sınırları aşan bir yaklaşımla öğrenirler.
- Öğrenen örgütlerde ne öğrenildiği ile birlikte nasıl öğrenileceği de değerlendirilir.
- Rakiplerine göre daha hızlı öğrenerek üstünlük sağlarlar.
- Verileri hızlı bir şekilde yerinde ve zamanında bilgiye dönüştürürler.
- Her tecrübenin faydalı olduğu düşüncesiyle çalışan istekliliği arttırırlar.
- Zayıf ve dikkat edilmesi gereken yönlerin farkındadırlar.
- Tehlikeye girmeden risk alırlar.
- Deneyime dayalı öğrenmeyi desteklerler.
- Yeni projeleri, öğrenmeye istekli takımları yüreklendirirler.
- Kararların ve bilgilerin paylaşılmasını sağlarlar(Akt: Öneren, 2008).
- Öğrenen örgütler geleceği şekillendiren vizyoner bir yapıya sahiptir. Örgütsel bağlamda bilginin oluşturulması ve planlı bir şekilde bütün üyeler ile paylaşılması, değişime uyum için kuruma hareket etme esnekliği kazandırmaktadır. Bu kurumlar, verileri işleyerek kusursuz iş akış süreçlerine ulaşmak için önlem alabilmektedir. Yöneticilerin örgütsel belleğin güçlendirilmesine yönelik felsefesi, en önemli değişim anahtarlarından biridir. Dolayısıyla öğrenen örgütler değişimin dinamik bir unsuru ve sezgileri ile harekete geçebilen kurumlardır (Pelit, Keleş ve Çakır, 2010).

1.1.3. Öğrenen Okul

Öğrenen okullar, okulların bir öğrenme laboratuvarına dönüştürülmesidir. Örgütsel öğrenme kültürünü okul kültürü ile birleştirilmesi sonucunda okullardaki bütün paydaşlar, kendi sorumluluk alanlarındaki değişim ve yenilikleri diğer paydaşlar ile paylaşmaktadır. Bu okulların en önemli özelliği ekip çalışması içinde öğrenmenin öğretilmesi ve bilgiye ulaşarak bütün okul üyeleri ile paylaşılmasıdır. Öğrenen okullar sosyal etkileşimin yüksek düzeyde olduğu ve öğrencilerin en iyi öğrenme yöntemlerine kavuşması için mücadele gösteren okullardır (Doğan ve Yiğit, 2015).

Günümüz okullarının başarılı olabilmesi bilgiyi işlemeleri, yorumlamaları ve bilgi yönetimini etkin bir şekilde uygulamalarına bağlıdır. Okullardaki bilgi üretme kapasitesinin okul kültüründe sürekliliğinin oluşabilmesi için üst yönetimden başlamak üzere uyumlu çalışması, okul yapısı içindeki informal yapının da bu kültürden beslenmesi gerekmektedir. Örneğin sınıf ve branş öğretmenlerinden oluşturulan takımların çalışmasının teşvik edilmesi, öğretmenler ve okul yöneticileri arasında eşgüdümün olması, sürekli öğrenme isteği ve merakında öğrencilere taşınması gerekmektedir (Turan ve Karadağ 2011).

Okulların temel görevi, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlama ve bilgiye yönelik tutumlarını geliştirerek değişimin ve gelişimin itici gücü olmalarına olanak sağlanmasıdır. Öğrenen okullar, değişim kültürünün hızlı yaşandığı, okul yöneticilerinin vizyoner olarak öğretmen ve öğrenciler ile işbirliği yaptığı okullardır. Bu okullara eleştirel düşünce ve yaratıcılık desteklenirken değişimin ajanı olarak yeniliğe yönelik değişim kültürü oluşturulmalıdır. Öğrenen okullar içeriksiz bir yapı değil okullardaki bütün üyelerin birbiri ile yardımlaştığı, bilgilerini paylaştığı, değişime uygun vizyon ve misyona sahip okullardır (Özdemir, 2000).

Jokić ve ark. (2012) öğrenen okulları yoğun rekabet ortamında başarılı olmak isteyen ve nasıl daha verimli olunabilir düşüncesini vizyon olarak belirlemiş okullar olarak tanımlamaktadır. Öğrenen okullar sosyal, kültüre, bilimsel ve politik bütün gelişmeleri takip eden ve bu gelişmelere uyum sağlayan okullardır. Bu okullar yeni bilimsel yöntemlere uygun öğretme ve öğrenme ortamı sağlarken geleneksel eğitim anlayışını da terk ederler. Bu okulların risk almaları ve okulun gelişmesi için paradigma değişimine istekli olması gerekir. Girişimciliğin de ön planda olduğu

öğrenen okullarda öğrenme-öğretme süreçlerinin sürekli analizleri yapılarak yeni fırsatlar oluşturulur.

Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin yenilikçiliği, gelişmelere uyumu, takımlara yön veren liderlerin olması, okulun tüm unsurlarıyla (öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, personel) değişime açık ve iş birliği içerisinde olması öğrenen okul olmalarını sağlayacaktır (Korkmaz, 2008). Senge'ye (2020) göre öğrenmeyi merkeze alan bir anlayışın yaygınlaşmasıyla öğrenen okullar gelişir. Bu yaygınlaşma sınıf, okul ve toplum olmak üzere üç dinamiğin etkileşimiyle gerçekleşir. Sınıfta öğretmen, okulda yönetici, toplumda velinin değişimi ve öğrenme sürecine katılması ile birliktelik sağlanır ve okul öğrenen okul özelliği gösterir.

Bir başka ifadeyle bir okulun öğrenen okul olması için öncelikle risk barındırmayan öğrenmeye yöneltici bir ortam oluşturulmalı ve desteklenmelidir. Okul yöneticisi düşünme, stratejik planları değiştirme, güncel okul planları oluşturma ve programların yararlılığını değerlendirme, yeni yapıları tasarlamaya zaman ayırmalıdır. Toplantılar, atölyeler, görev takımları grup etkileşimini sağlayarak yeni fikirlerin gelişimini destekler. Öğretmenler, veliler, öğrenciler, personeller ve okul dış çevresinden çeşitli uzmanlar etkileşime girerek gelişim sağlarlar (Ensari, 1998).

Carpenter'e göre liderlerin ortaya çıkmasına destek olan, ortak hedef ve vizyonun olduğu, sürekli öğrenme kültürünün benimsendiği, fikir alışverişinin etkin olarak işlediği uyum halinde çalışan bir ekibin olduğu okuldur (Kara, 2019). Okullarda düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri, zümre toplantıları, akademik içerikli toplantılar, denetim ve rehberlik faaliyetleri, okul aile birliği toplantıları öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği ortamlardır. Bu ortamlarda bilgi alışverişi ve ortak paylaşımlar sağlanarak öğrenen okul olma yolunda ilerlenebilir (Fedai, 2019). Schein (1993) okulun öğrenen okula dönüşmesi için bazı yöntemler önermektedir:

- Liderin öğrencilere dönüşmesi gerekir: Okul müdürlerinin kültürel yargılarından kurtulup yeni yol ve yöntemler öğrenmeleri gerekir. Kendilerini yeni fikirlere açarak başka liderlerden, dış danışmanlardan yeni bilgiler edinebilirler. Atölye ve konferanslara katılarak kendilerini geliştirmeye daha fazla zaman ayırmaları gerekmektedir.

- Ekibin kendi öğrenme sürecini yaşaması gereklidir: İşgörenlerin kendi kültürel değerlerini ve değişim gerçekleştirebilme potansiyellerini geliştirmesi gerekir.
- Ekip örgütün öğrenme sürecini tasarlamalıdır: Okulun öğrenme ihtiyaçları belirlenerek gerekli çalışma grupları oluşturulmalıdır.
- Çalışma grupları ayrıntılı planlar geliştirmelidir: Geliştirilen planlar yeni strateji ve programlara ait özellikleri içermelidir.
- Yönetim ve tasarım ekibi çalışma gruplarının iletişimini ve koordinasyonunu sağlamalıdır (Akt: Ensari, 1998).

Sonuç olarak öğrenen okullar risklerin beraberinde getirdiği başarısızlıklarında olabildiği okullardır. Öğrenen okullardaki tüm üyeler, yeniliklere yönelik girişimsel adımlar atarken öğrenme ve öğretme süreçlerinde istekli olmak durumundadırlar. Yenilikçi öğrenen okullardaki bütün faaliyetlerin temelini oluştururken her üye okula katkı sunarak gelişmede pay sahibi olur. Bu süreç başarılı bir şekilde işletildiğinde öğrencilerin okulun başarısı topluma yayılacak ve öğrenciler aracılığı ile toplumsal gelişme ve ekonomik kalkınmanın desteklenmesi sağlanacaktır (Helvacı ve Karadurmuş, 2015).

1.1.4. Öğrenen Okulların Özellikleri

Öğrenen okulları yeni düşünce ve bakış açılarının üretildiği ve uygulanmasını teşvik eden okullar olarak tanımlanmaktadır. Bu okulların en önemli özelliği, okul yönetimi ve öğretmenlerin yeni projelere yönelik olumlu tutumlarıdır. Bu tutumların başarılı olabilmesi okul kültürünün ve okul ikliminin yeni ve farklı yaklaşımlara açık olmasını gerektirmektedir. Okuldaki tüm üyeler, bu iklimden etkilenirken öğrencilerin yeteneklerine uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması, gelişimin ve entelektüel düşüncenin geliştirilmesi sağlanır. Öğrenen okullarda öğretim nitelik açısından değerlendirilir ve bu nitelikler kalkınmanın temelini oluşturur (Uslu, 2022).

- Günümüzde okulların görevi değişmiştir. Okullar bilginin ezberleticisi rolünden öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştiren ve nasıl öğreneceklerine rehber olan bir role geçmişlerdir. Eğitim yönetiminin görevi ise okula öğrenen okul niteliği kazandırmaktır (Fedai, 2019). Öğrenen okulların özelliklerini birçok araştırmacı sıralamıştır. Bunlardan bazılarını inceleyecek olursak; Southworth (1994)'e göre öğrenen okulların özellikleri:

- Öğrenciye ve öğrencinin öğrenmelerine odaklanılır.
- Öğretmenlerin sürekli öğrenmeleri desteklenir.
- Personellerin (öğretmenler ve diğerleri) birlikte ve birbirlerinden öğrenmeleri desteklenir.
- Okul ilerleme yolunu öğrenerek açar
- Okul müdürü en baştaki öğrencidir (Akt: Ensari, 1998).
- Bir başka araştırmaya göre öğrenen okulların sahip olması gereken unsurlar;
- Sürekli öğrenmek
- Değişime ve gelişime ayak uydurmak
- Yenilikleri takip etmek
- Yaratıcı olmak
- Etkili iletişim kurmak
- Etkin katılımı sağlamak
- Takım çalışmasını desteklemek
- Ortak vizyon ve misyon sahibi olmaktır (Kara, 2019).

Okulların öğrenen bir kültüre sahip olması için çağdaş ve bilimsel yaklaşımların öne çıkması kadar fiziksel özelliklerinin yeterli olması gerekmektedir. Bilişim sistemleri, internet erişimi, deneysel eğitimler ve öğretim programlarının öğrenen okula uygun olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bunun dışında okulun sahip olduğu katı ve hiyerarşik yapının paylaşım kültürü ile yer değiştirmesi, okulların bilgi işleme ve yönetme süreçlerinin demokratik bir şekilde işletilmesi gerekmektedir. Okulların bu süreçte dönüşümü kültürel bir dönüşümdür ve öğrenmenin öğrenilmesi için süreklilik sağlar (Özdemir, 2006). Öğrenen okulların mevcut vizyon ve misyonlarının geleceğe yönelik ve esnek olması, sürekli iyileştirme faaliyetlerinin sistematik yapılması ve sistem yaklaşımına göre çevre ile etkileşimin “öğrenmeyi birlikte öğrenme prensibi ile yönetilmesi gerekmektedir. Öğrenen okulların özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Boztepe, 2007):

- Öğrenen okulda öğrenmenin amaçları ve hedefleri açık bir şekilde tanımlanır.
- Değişim kültürü benimsenmelidir.
- Okul kültüründeki bütün paydaşların kişisel gelişimleri desteklenir.

- Toplumsal deęişimin temelinde okulların verimlilięi ve eęitim hizmetinin kalitesi olduęu dűşűncesi benimsenir.
- Öğrenen okullar çevre ile etkileşim içinde farklı gruplar ile işbirliği içindedir.
- Öğrenen okullar sürekli iyileştirme faaliyetleri ile okul kültürünün öğrenmeye yönelik faaliyetlerini sürekli olarak yenilerler.

Öğrenen okullarda eğitim yöneticileri ve öğretmenler dayanışma ruhu ile amaçların gerçekleştirilmesinde ortak bir vizyonu paylaşırlar. Okul müdürleri eğitim lideri olarak vizyoner bir kimliğe sahip olmak zorundadır. Okulun varlık nedeni bilginin üretilmesi ve paylaşılmasıdır. Bu vizyonun okul kültürü ile bütünleşmesi ve bütün üyelerin ortak amacın gerçekleştirilmesi için katkıda bulunması ise önemli bir motivasyon aracıdır (Aytaç, 2014).

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

1.1.5. Yenilik

İnsanlık tarihi yeniliklerin ve yenilikçiliğin tarihidir. İnsanların gelişimi sürekli olarak farklı yeniliklerin keşfedilmesine bağlıdır. Yenilik, yeni bir bakış açısı ve yaklaşımı insanların ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak biçimde geliştirilmesidir. Yenilięin en önemli özelliği, mevcut yaklaşımların ve sistemin ekonomik anlamda geliştirilmesi için yeni bir anlayışın geliştirilmesidir. Buna bağlı olarak yenilikçilik de yeni düşűncelerin kullanılmasını içerir (Oęuztürk ve Türkoęlu, 2004).

Yenilik kavramı üzerine çalışan Schumpeter bu kavramın hangi alanda olursa olsun gelişmenin ve kalkınmanın en önemli unsuru olarak tanımlamaktadır. Yenilik o güne kadar bilinmeyen bir yöntemin ve yaklaşımın yeni ve farklı bir bakış açısı ile kabul edilmesi ve uygulanmasıdır. Bu tanımda yenilik sadece farklı ve ilk defa kullanılan bir yöntem olmasının yanında uygulayıcılar tarafından benimsenen ve kabul gören bir özelliğe sahiptir (Gonzalo vd., 2008: 115).

Yenilik kavramından bahsedebilmek için değişen çevre koşullarına uygun olarak insanların ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap verilmesi gerekmektedir. Yeniliğin ortaya çıkması için araştırma ve geliştirme faaliyetlerinin kurumların en alt kademsinden en üst kademesine kadar yayılması ve birbirine bağlanması gerekir. Bu

nedenle yenilik daha önce denenmemişi deneyerek güncel ve geleceğe yönelik czmlerin geliştirilmesi olarak tanımlanabilir (Kaya ve Peker, 2021).

Yenilik kavramı Latince “innovore” kelimesinden türetilen ve “yenilenme, yeni yapma ve değiştirme” anlamına gelmektedir. Yeniliğin, değişime cevap verebilme yeteneği ve becerisi olarak tanımlanması, insanların hayatlarını daha kolaylaştırma işlevini görmektedir. Hangi calışma alanı olursa olsun yenilik yeni ve farklı bir anlayışı kapsayan iyileştirme sürecidir. Buna göre yenilik farklılıkların oluşturulması, yarar sağlayan değişimlerin yapılması ve yeni bir değer yaratılmasıdır (McAdam, Stevenson ve Armstrong, 2000).

Kurumsal açıdan yaklaşıldığında yenilik coğunlukla riskli ve belirsiz bir süreci kapsamaktadır. Kurumların mevcut durumu değiştirmek için var olan iş süreçlerini değiştirmeleri belli riskleri beraberinde getirir. Bununla birlikte yeniliğin yararlarının oluşmaya başladığı andan itibaren gelişmeye olan güven sağlanır ve yenilik benimsenir (Caydere ve Akgün, 2023). Bilim ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak günümüz dünyasında yeniliği benimsemeyen kurumların varlıklarını sürdürmesi oldukça zordur. İnovasyon kelimesinin karşılığı olarak gösterilen yenilik, yeni bir yöntem, yaklaşım ve düşüncenin sonunda oluşmaktadır. Yeniliğin, ekonomik, kültürel siyasal ve toplumsal boyutları daha cok oluşan sonuçların farklı ve değişime açık yönü ile ilgilenilmesini sağlar. Yenilik olgusu, farklı bir yöntemin benimsenmesi ve değişik bir yaklaşımın uygulamaya konmasıdır (Özsağır, 2012).

Toplumsal düzeyde yeniliklerin önemli olması kadar kurumsal ve bireysel düzeyde de yenilik önemlidir. Bir kurumun gelişmesi ve uzun vadeli olarak hedeflerini gerçekleştirmesi için sürekli değişen cevresel koşullara uygun yenilik yapması gerekmektedir. Bu süreçte değişime uyum ön planda olsa da bazı yenilikler değişimin kendisidir ve bütün toplumsal yapıyı değiştirebilir. Buna karşılık ister devlet kurumu ister özel sektör olsun gelişim ve başarılı bir rekabet yenilik ile sağlanır (Davila, Epstein ve Shelton, 2006).

1.1.6. Yenilik Türleri

Yenilik türleri birbirleri ile etkileşim içinde bulunan bir yapıya sahiptir. Bu nedenle bir yeniliğin sınıflandırılması genellikle yanıtıcı olabilir. Örneğin sadece hizmet ya da ürün yeniliği var olan iş süreçleri ile ortaya cıkabileceği gibi, organizasyonel

yenilik ile hem iş akış süreçleri değişebilir hem de ürün ve hizmette yenilikler ortaya çıkabilir. Buna karşılık yeniliğin belli alanlarının olması ve temel farklılıklarının olması yenilik türlerinin bilinmesini gerektirmektedir (Güneş, 2010). Günümüzde yeniliklerin kapsamı incelendiğinde dört ana yenilik türü olduğu görülmektedir. Bunlar, ürün yenilikleri, süreç yeniliği, pazarlama yeniliği ve organizasyonel yeniliktir (OECD,2005):

- Ürün yeniliği: İnsanların değişen ihtiyaçlarını karşılamak için farklı bileşenlerin birleştirilmesi ile o güne kadar olmayan işlevlere sahip ürünlerin bulunmasıdır.
- Süreç Yeniliği: İş akış süreçlerinin çevresel değişimlere uygunluğunu sağlanması için sürekli iyileştirme faaliyetleri ile organizasyonun işleyişindeki yeniliklerdir.
- Pazarlama Yeniliği: Bir ürün ya da hizmetin önemli bir değişim oluşturacak şekilde bulunan pazarlama yöntemidir.
- Organizasyonel Yenilik: Kurumların faaliyetlerinin yeniden düzenlenmesi ile çalışma koşulları ve örgütsel çıktının farklılaşacağı şekilde oluşturulan yeniliklerdir.

Eğitim ve öğretimde yenilik ise değişen çevresel koşullar ve belirsizlik ortamında öğretim programlarındaki yapısal değişimleri ve öğretim materyallerindeki değişimleri de kapsayan bir süreci ifade etmektedir. Eğitim sisteminde öğretim stratejilerindeki yenilikler köklü ve uzun vadeli yeniliklerdir ve belli pedagojik kuramlar ve yöntemlerin değişimini içermektedir (Hiçyılmaz ve Şahin, 2020).

Eğitim tarihi incelendiğinde, hemen hemen bütün eğitim sistemlerinin teknolojik değişime bağlı olarak gelişmeleri takip ettiği ortaya çıkmaktadır. Bilgi toplumu içinde eğitimde yenilik, hem bilişim sistemlerinin etkin bir şekilde kullanılmasını hem de teknolojik gelişmeleri en iyi şekilde öğretime uyumlandırabilmek için çağdaş öğretim yaklaşımlarından yenilik yapılmasını gerektirmiştir. Böylece kaynakların etkin bir şekilde kullanılarak etkili ve öğrenmenin yenilik ile geliştirilmesine çalışılır (Çaydere ve Akgün, 2023).

1.1.7. Yeniliklerin Yayılması ve Benimsenmesi

Yeniliklerin yayılması ve benimsenmesi üzerine literatürde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımlardan öne çıkan De Tarde'nin yaklaşımı ve Rogers'ın yeniliklerin yayılımı kuramı aşağıda yer almaktadır.

1.1.7.1. De Tarde'nin Yaklaşımı

Yeniliğin yayılma kuramına yönelik ilk çalışmalar Gabriel Tarde tarafından yapılmıştır. Sosyoloji ve sosyal psikoloji alanındaki çalışmaları ile tanınan Tarde, yeniliğin yayılımında öncü kavramları açıklamış ve farklı bir yaklaşım ile yeniliğin toplumsal yayılımını incelemiştir (Tisdell,2003). Tarde, yeniliklerin yayılması hakkında bireyler arası sosyal iletişim ağları, kamuoyunun etkisi, bireyler arası etkiler ve kamusal alanı birbiri ile etkileşim halinde bir sistem olarak ele almıştır. Daha önceki çalışmalardan farklı yaklaşımı ile Tarde, yeniliğin kamusal alanda nasıl yayıldığına ilişkin görüşleri ile Rogers'ın geliştirdiği kuramının unutulmuş öncüsüdür (Tarde,1903; akt. Çebi, 2012).

Tarde'nin yeniliğin yayılması hakkında kuramının bir başka ifade ile bir yeniliği bireylerin ve toplumun nasıl kabul ettiğini rol model ya da örnek alma olarak açıklamıştır. Toplumsal düzeyde bireylerin birbirini örnek olarak algılaması ve taklit etmesi yeniliğin yayılmasında önemli etkenlerdir. Bir yeniliğin yayılmasında toplumun önünde yer alana kanaat önderlerinin de önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu kanaat önderleri toplumu etkileme gücüne sahip kilit kişilerdir ve takip edilmektedirler. Tarde bir yeniliğin toplumun taklit edebileceği kişi, ya da grupların etkilemesine bağlı olarak yayıldığını ifade etmektedir (Tarde, 1903; akt. Candan, 2015)

Tarde (1903)'nin yaklaşımı ile ilgili yeniliklerin yayılmasında olumlu ya da olumsuz etkenlerin rolü bulunduğunu belirtilmektedir. Bu etkenlere bağlı olarak bir yeniliğin yayılması zaman içinde "S" formasyonuna benzeyen bir eğri ile gösterilmektedir. Bu formasyona göre yeniliğin kabul edilmesi sürecinde ilk anda çok az kişi yeniliği benimseyecek zamanın geçmesine bağlı olarak yeniliğin taraftarları aratacaktır. Bu bireylerin yeniliği benimsemesi ile diğer bireylerin yeniliklerini de benimsemesini içinde barındırmaktadır. Yeniliğin toplum tarafından kabul edilmesine bağlı olarak

hızlı ve yavaş olmak üzere dik bir eğri ya da daha eğik bir eğri oluşmaktadır (Akt. Özer, 2022).

1.1.7.2. Rogers'ın Yeniliklerin Yayılımı Kuramı

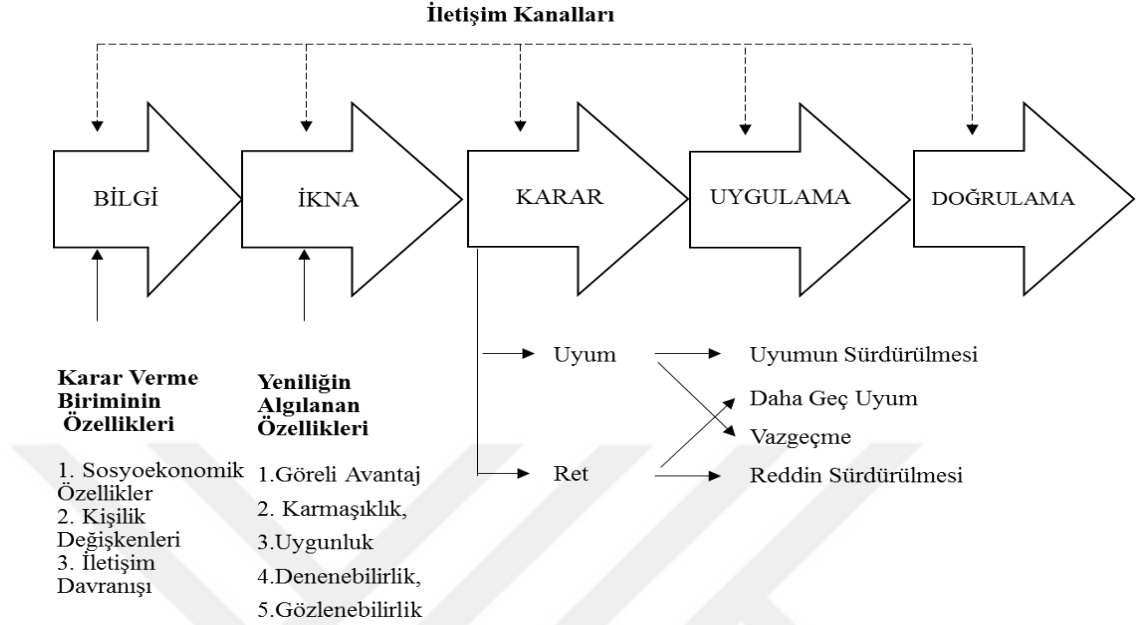
Tarde(1903)'nin çalışmalarının yeniliğin yayılması kuramını başlatmasından sonra Rogers (1995) yeni ve farklı bir bakış açısı ile yeniliğin yayılmasını kuramsallaştırmıştır. Rogers(1995)'in kuramı tartışmalara neden olsa da günümüzde en çok kullanılan yeniliğin yayılma kuramıdır. Bu kuramda yeniliğin nasıl yayıldığına yönelik özellikler ve süreç detaylı bir şekilde incelenmiştir. Kuramda, yeniliğin yayılmasının temel özellikleri bireylerin sağladıkları göreceli yarar, toplumsal değerler, bireylerin ihtiyaç, beklenti ve deneyimlerine uygunluk, yeniliğin karmaşıklığı ve denenmesine yönelik özellikler bulunmaktadır (Akt. Güneş, 2010).

Rogers'in kuramında yenilik bir düşünce, yaklaşım, obje ya da uygulamaya yönelik konu olabilir. Kuramda yeniliğin toplumsal düzeyde bir nesne, konu, süreç ya da düşünce olarak tanımlanması farklı bir özelliğe sahiptir. Bir buluşun ne zaman bulunduğu değil toplumda ne zaman yeni olarak kabul edildiği önemlidir. Örneğin internet üzerinden eğitime geçen toplumlar diğer toplumların yıllar önce geçirdiği süreçleri ilk defa yaşadıkları için bu süreç o toplum açısından eğitim alanında bir yenilik olarak tanımlanır (Rogers, 1995).

Rogers (1995) bir yeniliğin yayılmasını iletişim kanalları ile zaman içinde topluma nasıl aktarıldığı ile açıklamaktadır. Buna göre, yayılma, bir değişim süreci içinde toplumun içindeki iletişim kanalları ile değişimin yaşanmasıdır. Yeniliğin yayılması bir başka ifade ile sahip olduğu özelliklerin bireyler arası etkileşim ya da toplumlar arasındaki etkileşim ile iletişim araçları ile aktarılması ya da geçmesidir. Rogers'ın (1995) kuramında yeniliğin yayılması dört ana etmen tarafından açıklanmaktadır. Bu etmenler, yenilik, iletişim kanalları, zaman ve toplumsal yapıdır. Bu etmenler Şekil 2.1'de gösterilmektedir.

Önceki Koşullar

1. Önceki uygulamalar
2. Gereksinimleri/Sorunları Hissetme
3. Yeniliklere Açık Olma
4. Sosyal Sistemin Normları



Şekil 2.1. Yeniliğin Yayılması

Kaynak: (Rogers, 1995).

Şekil 2.1 incelendiğinde bir yeniliğin toplumsal düzeyde yayılması için beş farklı aşamadan geçmesi gerekmektedir. Bu aşamalar, bilgiye ulaşılması, analiz edilmesi ve benimsenmesi ya da reddedilmesine yönelik süreçlerdir. Bilgiye ulaşıldığında insanlar yeniliğin ne olduğu hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Bu bilginin analiz edilmesine bağlı olarak yeniliğin olumlu ve olumsuz özellikleri ele alınır. Karar adımı ise insanların yenilik hakkında karar vermeleri; kabul etme ya da reddetme şeklindedir. Karar vermede bilişsel işleme yanında insanların diğer bireylerden etkilenmesi de önemli bir unsurdur. Uygulama aşamasında ise insanların olumlu karar vermeleri halinde yeniliği denemeleri ve uygulamaya geçmeleridir. Son aşama olan doğrulama aşaması ile uygulama ile elde edilen yararlar kararın onaylanmasını sağlar (Rogers, 1995)

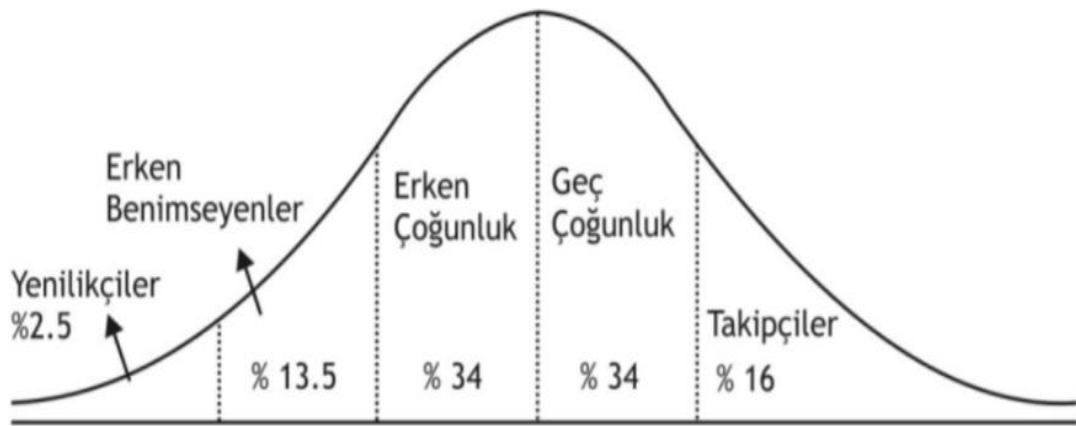
İletişim kanalları, yeniliğin insanlar arasında iletilmesini sağlamaktadır. İletişim kanallarında yeniliğin formal iletişim kanalları ile diğer insanlara aktarılması diğer iletişim kanallarına göre öne çıkmıştır. Bu durumun temel nedeni, yeniliğin kabul

edilmesinde bireylerin uzmanlık gücüne inandıkları ya da güvenilir buldukları bireylerin değerlendirmelerine önem vermeleridir (Demir, 2006).

Zaman unsuru ise yeniliğin bir süreç içinde nasıl yayıldığı ya da yeniliklere uyum sağlamanın nasıl geliştiği ile ilgilidir. Yenilik hakkında bilgi sahibi olmak, karmaşık durumların aydınlatılması, denenebilirlik, diğer insanların yenilik uygulamalarının gözlemlemek belli bir zamana yayılan eylemlerdir. İnsanların yeniliği kabul etmeleri hızlı ya da yavaş olabilir (Rogers, 2003).

Yeniliğin yayılması kuramında son etmen olan sosyal sistem, dinamik bir süreç içinde ortak amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya gelmiş grupların oluşturduğu topluluk olarak tanımlanmaktadır. Bu grupların arasındaki etkileşim amaç ve hedeflerin gerçekleştirilmesi amacıyla bağlantılı olmalarını sağlar. Sosyal sistem içinde pek çok farklı resmi ya da resmi olmayan grup, alt sistem ya da kurumlar bulunabilir. Yeniliğin zaman içinde toplumsal düzeyde yayılması sosyal sistem içinde gerçekleşir. Her sosyal sistemin benzersiz ve kendine özgü toplumsal norm, ilke ve yapıya gelişleri hem kanaat önderlerinin hareketlerini hem de yeniliğin hangi, düzeyde yayılacağını belirler (Rogers, 2003).

Kavak, Taner ve Kazancı (2016) insanların yenilikçiliğe yönelik davranışlarının toplumsal düzeyde normal bir dağılım sergilediğini ve hemen hemen her toplumda benzer bir yenilikçilik kategorisi olduğunu ifade etmektedir. Rogers (2003) bireysel yenilikçiliği insanların yenilikleri benimseme ve uygulama süresi ile ilgili olarak tanımlamaktadır. Buna göre, yenilikçilik kategorileri Şekil 2.2 'de gösterilmektedir.



Şekil 2.2. Yenilikçilik Kategorileri ve Benimseme Düzeyleri

Kaynak: (Rogers, 1995).

Şekil2.2 incelendiğinde bireysel yenilikçiliğe ilişkin kategoriler şu şekilde oluşmaktadır. Yenilikleri ortaya çıktığı anda takip edenler toplumun %2,5'ini oluşturmaktadır. Yöneliği erken benimseyenler ya da öncüler %13,5 düzeyinde sorgulayıcılar %34 düzeyinde, kuşkucular %34 düzeyinde ve yeniliği en son benimseyenler ise %16 düzeyindedir.

Rogers (2003) her toplumda benzer bir yapı içinde oluşan yenilikçilik kategorilerinin birbirinden farklı özelliklere sahip insanların zaman kıstasına göre yenilikleri ne zaman benimsediklerini ölçütüne göre düzenlemiştir. Bu kategoriler aşağıda yer almaktadır:

- **Yenilikçiler:** Toplumun en düşük düzeyini oluşturan bu grup, evrensel düzeyde yenilikçiler olarak tanımlanmaktadır. Bu insanların yeniliklere olan özel merakları, girişimci özellikleri ile birleştiğinde yeni şeyler denemeyi riskleri ile birlikte kabul eden grubu oluşturmaktadır. Dünyadaki yenilikçiler birbirleri ile iletişim halinde içinde yaşadıkları toplumdan bağımsız olarak davranırlar. Bu grupta bulunan insanların belirsizlik ya da riskler konusunda rahat olmaları, teknik anlamda uzmanlık bilgisine sahip oldukları görülmektedir. Bu grup bütün dünyadaki yenilikleri başlatan ve yayılma hızlarını artıran grup olarak gösterilebilir.
- **Öncüler:** Yenilikleri hızlı bir şekilde kabul eden ve uygulayan yerel gruplardan oluşmaktadır. Öncülerin yeniliğin yayılmasındaki değişim ajanlığı ya da kanaat önderliği rolü önemlidir. Bu grupta bulunan kişiler yenilikçilerden bilgi alarak yeniliğin özelliklerini danışırlar. Öncülerin yenilikleri toplum içinde kullanması taklit edilmelerine olanak sağlar ve benimsedikleri yenilikler yayılır. Yerel düzeydeki kişi veya gruplar kendilerine danışanlarında bilgilendirilmesini ya da tereddütlerinin giderilmesini sağlarlar.
- **Sorgulayıcılar:** Toplumdaki en yüksek grubu kuşkucular ile birlikte oluşturan sorgulayıcılar yenilikleri geç kabul eden gruplardan oluşmaktadır. Öncülere göre yenilikleri geç benimsemeleri, avantaj ve dezavantajlarını görmelerine ve değindirmelerine bağlı olarak oluşur. Sosyal yapı içinde yenilik iletişimde önemli rolleri olan sorgulayıcıların karar süreçleri uzundur. Bu

durumun temel nedeni yeniliğe ilişkin tereddütlerinin giderilmesi ve risklerin önlenmesidir.

- Kuşkucular: Bu grubun en önemli özelliği yeniliğe yönelik sürekli tereddütleri olmasına karşılık toplumun önemli bir kısmı yeniliği kabul ettiğinde kuşkuları giderebilir. Bu durum sosyal iletişim nedeniyle elde ettikleri bilgiler ya da sosyal baskı ile oluşabilir. Yenilikleri deneyimlemelerin rağmen mesafeli davranan kuşkucular, sosyal sistemin onaylaması nedeniyle yeniliği kullanabilirler. Yeniliğin faydalarının görülmesi, işe yaradığının belirlenmesinden sonra güvenli olduğuna ikna edildiklerinde yenilikleri benimserler.
- Gelenekçiler: Bu grup yenilikleri en son takip eden grubu oluşturmaktadır. Toplumsal yapı içinde eğitim ya da yaş değişkenine bağlı olarak bu grubun yeniliklere yönelik olumsuz bir tutumu bulunmaktadır. Tutucu bir yaklaşımla yeniliklere yaklaşımları var olanı korumaya yönelik tutumlarını da göstermektedir. Bu grup açısından sosyal baskı çok fazla etkili değildir. Sosyal iletişimlerinin düşük olması nedeniyle yenilik ile ilgili kavramlara şüphe ile yaklaşırlar ve geleneklerine bağlıdırlar. Bu grubun bir başka özelliği de satın alma düzeylerinin düşük olmasıdır. Yeniliğin riskleri de barındırması maddi olanakların kullanılmamasına neden olabilir.
- Yeniliğin yayılması kuramında her yenilikçiliğe yönelik grup sıra ile yeniliği benimsemektedirler. Yeniliğin toplumun çok küçük bir grubu benimsediğinde diğer insanların kendilerini takip etmesi zaman almaktadır. Yenilik toplumun geniş kısımların yayıldığında kanaat önderleri aracılığı ile yenilik yayılır ve toplumsal iletişime bağlı olarak yeniliğin kullanması gerçekleşir.

1.1.8. Yenilikçilik

Drucker (2000) yenilikçiliğin sürekli bir süreç olarak uygulandığında kurumların en önemli rekabet aracı olduğunu ifade etmektedir. Bir kuruluşun varlığını sürdürmesi yenilikçilik düzeyine bağlıdır. Yenilikçilik, bireylerin var olan durumu değiştirmeye yönelik çabalarının bir sonucu olarak çevreye uyum sağlamanın yoludur. Yenilikçiliğin başarıya ulaşması için bireylerin alışkanlıklarından vazgeçmesi ve değişimi bir fırsat olarak değerlendirmesi gerekmektedir.

Rogers (1995) yenilikçiliğin her düzeyde yarar sağlayan bir süreç olarak yeniliğin kabul edilmesi olarak tanımlamaktadır. Yenilikçilik çözüme odaklı yaklaşımların temelinde yer alana en önemli itici güç olarak yer almaktadır. Yenilikçiliğin bilimsel düzeyde değerlendirilmesi için öncelikle yeniliklere açık olmak, vizyoner bir perspektiften yeniliklere yaklaşmak ve ortak amaçların gerçekleştirilmesi için bilgiden faydalanmak gerekmektedir. Ayhan (1999) bir durumun yenilik olarak değerlendirilmesi için her zaman ortaya yeni çıkmış bir durum olarak nitelendirilemeyeceğini insanların hayatlarına ilk defa giren durum, neşene ve düşüncelerin yeni olarak tanımlanacağını belirtmektedir. Yenilikçilik ise yeni olanın yararlı bir şekilde kullanılabilmesi için bireylerin harekete geçmesi ve yeniliğe ulaşmak için çabalarının olmasını gerektirmektedir.

Yenilikçilik ilk olarak girişimci olmayı gerektirmektedir. Belirsiz bir ortamda risklerin önceden görülmesi ve çevresel değişimlere uyum sağlanması için cesaretli olmak ve alışkanlıklardan sıyrılarak eyleme geçilmesi yenilikçilik olarak tanımlanmaktadır. Yenilikçiliğin başarılı olabilmesi için birey ve kurumların yeniliklere açık olması, yeni durum, düşünce ve nesnelere yönelik olumlu tutumlarının bulunması gerekir. Bu nedenle yeni ve farklı olan düşünceden korkulmaması da yenilikçilik olarak tanımlanır (Oğuztürk ve Türkoğlu, 2004).

Yenilikçiler öncü oldukları için toplumsal gelişmenin de dinamizmini ortaya çıkarmaktadırlar. İnsanların yaratıcılıkları ile değişim ve dönüşüme uyum sağlaması, yeni olanın denenmesini sağlar. Bu denemede risklerin bulunmasına karşılık yeniliğe karşı istekli olan insanlar yeni deneyimlerden korkmaz ve risk alabilirler. Buna karşılık bireylerin yenilikçiliğe olan tutumlarının farklı olmasına bağlı olarak bazı insanlar yenilikleri takip etmekte geç kalabilir bazı insanlar ise yeniliği hiç denemeyebilirler (Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Yenilikçilik genellikle yenilikçilik davranışı ile ilişkilidir. İnsanların yenilikçilik düzeyleri yeni olanı sorgulama, analiz etme, anlama ve uygulama süreçlerinin diğer insanlardan daha hızlı olması ve yenilikçiliğe yönelik en doğru çıkarımların yapılmasına dayanmaktadır. Ortaya çıkan yeniliklerin denenmesi, elde edilen faydalara bağlı olarak yeniliğin benimsenmesi yenilikçilik davranışı ile ilişkilidir. Bu nedenle yenilikçilik davranışları birey ya da kurumların sürdürülebilir başarıyı elde

etmeleri için yeni düşünceleri uygulamaya yönelik bilişsel bir refleks geliştirmeleri ve ortaya çıkan fırsatları değerlendirmeleridir (Serbest ve Göksel, 2020).

Girişimciliğin bir boyutu olarak yenilikçiliğin yeni ürünler, süreçler ve düşünceleri başarılı bir şekilde uygulanması olarak tanımlanması, yenilikçiliğin değişim ve farkındalık ile ilişkisini ortaya çıkarmaktadır. Yeniliklerin sürekli araştırılması ve var olan sorunların çözümünde fayda yaratmak için yapılmaktadır. Böylece ekonomik ya da yapısal değişimler oluşturulmaktadır (Tikici ve Aksoy, 2009). Her yenilik bir öğrenme süreci gerektirmektedir. Buna karşılık yenilikçi perspektife sahip bireylerin yeniliklerden avantaj elde etmeleri bilgiye ulaşma ve yönetme süreçlerini geliştirir. Böylece yeniliklere açık bir yapı oluşturulur ve yenilikçilik birikimli bir şekilde geliştirilir. Bu öncü kişiler yenilikler karşılaştıklarında girişken ve risk alabilen özellikleri ile öne çıkarlar (Sat, 2005).

Yenilikçilik değişimin anahtar kavramı olarak, yeni olanın faydalı olabilmesi için bilginin kullanılması ve uygulanmasında dönüşüm yeteneği olarak açıklanmaktadır. Bu yeteneğin kullanılması, değişime uyum sağlanması açısından fayda sağlayacağı gibi sürekli öğrenme ve sürekli iyileştirme çalışmalarının da hızlanması sağlanır. Örneğin yeni bir teknolojinin kullanılması iş akış süreçlerinin en etkili bir şekilde yerine getirilmesini sağlarken benimsenen yeni teknoloji anlayışı da yapısal olarak örgütsel kültüre adapte edilir (Lawson ve Samson, 2001).

Günümüzde devletler, yerel yönetimler, kurumlar ve bireyler yenilikçi olmak zorundadır. Bu itici gücün en etkili şekilde kullanılabilmesi için yeniliğe açık olmak ve değer yaratan uygulamaların hayata geçirilmesi gerekmektedir (Şahinli ve Kılınç, 2013). Bireysel açıdan yeniliklerin başkalarına bağımlı olmadan kabul edilmesi ve yeni kararlar alınması bir karakter özelliği olarak öğrenilebilir. Yeniliklerin kabul edilmesinde olumlu tutumlara sahip olmak ve gerçekleşen yeniliklere olumlu reaksiyon göstermek deneyimlere açık olmayı sağlar. Böylece kurumların içinde yer alana bireylerin bu yenilikçi davranışları sosyal sistem içinde de kabul görür ve örgütsel kültürün yenilikleri benimseme düzeyi artar (Braak 2001).

1.1.9. Bireysel Yenilikçilik

Bireysel yenilikçilik, insanların yeniliklere olan olumlu tutumları nedeniyle istekliliğini ve yenilikleri benimsemesi bağlamında çabasını temsil etmektedir. Bireysel düzeyde yenilikçiliğe yönelik pozitif bir yaklaşım içinde olan insanlar, yeniliklerden korkmazlar ve hayatlarına uygulayarak yararlanabilirler. Bu insanların yenilikler ile ilişkilerinde diğer insanlardan önce davranmaları daha avantaj sağlamalarına neden olmaktadır (Uzkurt, 2008)

Bireysel yenilikçiliğin en önemli özelliği bu yaklaşıma sahip insanların yeni deneyimlere açık olmaları nedeniyle risk alabilmeleri ve avantaj elde edebilmeleridir. Bu insanların herhangi bir alandaki yeniliği diğer insanlardan önce kabul etmesi, değişime yönelik tutumlarından kaynaklanmaktadır. Yeniliklere yatkın olan bireylerin bu özelliklerinden fayda sağlaması yeniliğin yayılmasında da etkilidir. Dolayısıyla yeniliklerin hem ortaya çıkması hem de yayılması bireysel yenilikçiler tarafından teşvik edilmektedir (Ragmoun ve Alfalih, 2021)

Bireysel yenilikçiler göreceli olarak yenilikleri diğer insanlardan önce benimserken değişime karşı özel bir istek duymaktadırlar. Yeniliğin sağladığı faydalardan yana olmak hızlı ve olumlu bir şekilde yeniliklerin uygulanması ile mümkündür. Bu insanların yenilikleri yaşam deneyimleri içinde kullandıklarında sağladığı faydalar diğer insanların da yeniliklere yönelik taleplerini etkilemektedir. Bireysel yenilikçiliğin ana ölçütü, bireylerin yeniliği ne kadar zaman içinde benimsediği ve davranışlarına yansıttığı ile ilgilidir. Yenilik ilk çıktığı anda kullananlar yenilikçidir (Kılıçer, 2011).

Bireysel yenilikçilik, insanların yenilikler ile ilgi düzeylerine göre değişebilir. Yenilikleri takip eden ve araştıran bireylerin yeniliklere yönelik tutumları olumludur. Yenilikçilik bireysel olarak insanların kişilik özelliklerinden de etkilenebilir. Bireysel yenilikçiler girişimci özellikleri ile risk alabilen ve yeniliklerinden korkmayan insanlardır. Bu insanların temel amacı problemlerin çözümlenmesi amacıyla yeni yaklaşımların benimsenmesidir. Yeni durumlara hızlı bir şekilde uyum sağlayan bireysel yenilikçiler uyum düzeyleri yüksek kişilerdir (Kılıçer ve Odabaşı, 2010).

Dobre, Dragomir ve Preda (2009) yenilikçiliği benimsemiş bireylerin iki farklı düzeyde değerlendirmektedir. Bilişsel yenilikçiler, rasyonel ve bilimsel düşünmeye

uygun olarak sorunlara sürekli çözüm arayan bireylerdir. Bu bireylerin en önemli özelliği bilişsel faaliyetlerini sürekli çözüm odaklı olarak yapılandırmalarıdır. Bu insanlar entelektüel düzeyde düşünme eylemlerini sürekli teşvik eder ve yeni deneyimlere ilgi duyarlar. Duyuşsal yenilikçiler ise sezgilerine ve duygularına güvenirler. Bu bireysel yenilikçilerin rasyonel düşünce yerine sezgileri ile hareket etmesi nedeniyle yeniliklere karşı özel ilgi göstermektedirler. Bu bireylerin yüksek risk iştahı ve geçmiş deneyimlerine yönelik güvenleri risk almaktan çekinmemelerine yol açar.

Rogers (2010), bireysel yenilikçiliği yeni düşüncelerin benimsenmesini bireylerin kişisel gelişimlerine yönelik tutumları açısından da değerlendirmektedir. Bu bireylerin kişisel gelişimlerine yönelik tutumları güçlüdür. Sürekli araştıran, yeniliklerden korkmayan ve keşfetmeyi bir öğrenme aracı olarak değerlendiren bu bireyler, sürekli çözüm arayışı içindedirler. Bu yaklaşım bireylerin hayatlarında anlamlı deneyimlere ulaşmasını sağlarken özgün düşünceler ve farkındalık gelişimlerini de olumlu etkiler.

Hemen hemen her toplumda bireysel yenilikçilik düzeyleri normal dağılım gösterir ve birbirine benzerdir. Yenilikçiler toplumun %2,5'lik kısmını oluşturmaktadır. Sorgulayıcılar ve kuşkucular ise her toplumda en yüksek kesimini oluşturmaktadır. Bireysel yenilikçilik açısından ikinci sırada yer alan öncüler ile son sırada yer alan gelenekçiler genellikle toplumun %13-16'lık kısmını oluşturmaktadır (Rogers, 2003).

Özet olarak bireysel yenilikçilik bazı yazarlar açısından yenilikleri kabul etme ve uygulama açısından diğer insanlardan farklılaşarak daha hızlı benimseyen insanları kapsadığı gibi şemsiye bir kavram olarak farklı düzeylerde bireysel yenilikçilik düzeyine sahip insanları tanımlamak içinde kullanılabilmektedir. Buna karşılık yenilikçiler, diğer insanlardan çok daha hızlı bir şekilde yenilikleri kabul ederken isteklilikleri, yeniliği uygulamaları ve yeniliklerden faydalanmaları diğer insanlara göre daha yüksek düzeydedir. Bu kişiler bilgiye ulaşma, yorumlama ve bilginin yeniden üretilmesi sürecinde yenilikçilik özelliklerine sahiptirler (Kılıçer, 2011).

1.1.10. Yenilikçilik ve Eğitim

Ritchhart, (2004) okulların etkinliğini bilgiye ulaşma, yorumlama ve kullanabilme kapasitelerine bağlı olduğunu savunmaktadır. Bu doğrultuda, okullarda bireysel yenilikçilik mesleki bağlamda kendilerini sürekli geliştiren ve çağdaş yaklaşımlara açık eğitimcilerin varlığına bağlıdır. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin kendilerini güncel gelişmelere odaklanmaları, yeni ve farklı öğretim programlarına karşı olumlu tutum içinde olmaları, geleneksel eğitim çizgisinin dışında bilimsel gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni düşünceleri benimsemesi gerekmektedir.

Bilgi toplumunun özelliklerinden bir olan yenilikler, bireylerin tepki süresinin kısa olmasını sağlamıştır. Eğitim kurumları, bilginin işlendiği, yorumlandığı ve aktarıldığı bir alan olarak bireysel yenilikçi eğitimcilere ihtiyaç duymaktadır. Bilginin değişen yapısı ile sadece okul kurumu içinde değil bütün alanlarda yaşam boyu süren eğitimlerin yeniliklere odaklı olarak verilmesi çağdaş bir anlayışı temsil eder. Bu nedenle eğitim kurumlarındaki stratejik planlamanın yeniliklere açıkve esnek olması beklenmektedir (Kılıçer (2011).

Bireysel yenilikçiliğinin öğrenme ve öğretme süreçlerinde kullanılması eğitim sistemine yönelik yeni yaklaşımlardan etkin bir şekilde faydalanmayı kapsamaktadır. Eğitimcilerin sadece mesleki alanlarında değil her alandaki yenilikleri takip etmesi ve geleceğe yönelik vizyoner bir kimliğe sahip olması beklenmektedir. Eğitimcilerin değişen ve dönüşen dünya ile uyumlu bir yaklaşım içinde olması öğrenmeye ve öğretmeye ilişkin tutumlarını da olumlu etkiler. Bilimsel ilerleme ile oluşan yeniliklere uyum sağlayan ve değişime odaklı eğitimcilerin eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir yeri vardır (Adıgüzel vd., 2014).

Bireysel yenilikçilik öğrencilerin yetiştirilmesinde öğretmenin bilgilerini güncelleme, yeni pedagojik yaklaşımlara açık olma, yeniliğe ilişkin farkındalığı ile ilişkilidir. Yenilik düşüncesi öğrencilerin bireysel gelişimlerinin en üstün şekilde nasıl geliştirileceğine ilişkin anlayışı da kapsamaktadır. Bu yönde projelerin geliştirilmesi, öğretim programlarının güncellenmesi, demokratik eğitim, farklı öğretme/öğrenme yöntemlerinin araştırılması ve öğrenci odaklı çalışmalar öğretmenlerin yenilik bilinci ile yaklaşacakları alanlardır (Bo ve Ye-mei, 2010). Okullar, öğrencilerin sadece bilgi aldıkları bir fiziksel alanın çok ötesinde yaşam boyu edinebilecekleri bilgileri nasıl öğreneceklerinin de öğretildiği bir alandır. Bireylerin kişisel gelişimlerinin

desteklenmesi için öğretimde önemli rolü olan öğretmenlerin yeniliklere açık olması beklenmektedir (Kılıç, 2015).

Eğitim kurumlarında değişimin itici gücü öğretmenlerin rol ve görevlerini en iyi şekilde yerine getirmelerine bağlıdır. Toplumsal düzeyde yeniliklerin benimsenmesi ve yayılması açısından öğretimin odak noktasında bulunan öğretmenlerin yeniliklere karşı duyarlı olması beklenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalarında bu durum açıkça ifade edilmekte ve yenilikçi öğretmenlerin özelliklerine atıf yapılmaktadır (Atalay Altaş, 2021):

- Öğretmenlerin öğretme süreçlerindeki değişimleri öğrenmeye istekli ve tutkulu olması,
- Günümüz dünyasındaki değişimleri takip etmek için gerekli donanımlara sahip olması,
- Öğretme sürecinde karşılaşılan problemlerin çözümünde değişim yönünde risk alınabilmesi ve çözüm odaklı düşünme,
- Öğretme süreçlerinde teknolojik alt yapıdaki değişimlere hazır bulunma,
- Öğrencileri ile İşbirliği içinde olarak eleştiriye açık olma,
- Farklı öğretme stratejileri ve yöntemlerini birlikte ele alarak etkili bir öğretim yöntemi oluşturma,
- Yeniliklere, yeni düşünce ve deneyimlere açık olma.

Öğretme ve öğrenme süreçlerinin hızlı bir şekilde geliştiği dönemde bireysel yenilikçilik stratejik bir önem taşımaktadır. Yenilikçi eğitim politikaları yanında öğretmeye yönelik farklı stratejilerin geliştirilmesi yeniliğe uygun araç ve yöntemlerin de kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki ve teknolojik alandaki yeniliklere vakit kaybetmeden ulaşmaları, etkinliklerini sorgulamaları ve uygulamaları ve yeni öğretim yöntemleri geliştirmeleri, bireysel yenilikçilikleri ile ilişkilidir. Çağın değişen koşullarına uyum sağlanması ancak bireysel yenilikçiliğe karşı olumlu tutumu olan öğretmenler ile mümkündür (Demiraslan ve Usluel, 2008). Bu bağlamda öğretmenlerin üstlendiği bir diğer görevde öğrencileri ile yenilikler arasında köprü vazifesi görmek ve yenilikleri öğrencilerine taşıyarak uygulamalarını sağlamaktır. Yenilikçi uygulamaların okullarda yer bulmasının zor olmasına karşılık değişim ve yeniliğe açık

öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri ile öğrencilerin yeniliği benimsemeleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Özçelik, 2021).

Okullarda öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri pek çok unsuru kapsamaktadır. Bu özellikler arasında mesleki yeterlilik, teknolojiyi kullanmaya hazır bulunma, vizyoner kişilik, öğretmenin araştırma ve geliştirme açısından donanımlı olması bulunmaktadır. Bireysel yenilikçiliğin öğretmenler açısından en önemli boyutu öğretmenlerin bilimsel esaslara dayalı teknolojik öğretim modellerinin bilinmesi, farklı öğretim yaklaşımlarını öğrenmesi ve ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlamasıdır. Öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını anlama, farklılıklarına uygun öğretim stratejileri düzenleme ve öğrenci odaklı öğretimde geleneksel öğretim yöntemlerinden ayrılmaktadır. Bu yönü ile bireysel yenilikçilik, öğretmenlerin kaliteli eğitim hizmeti verebilmesi için gerekli bir beceridir Gökbulut (2021).

Öğrencilerin formal eğitimden dijital eğitime geçtikleri günümüzde, eğitim sistemi içinde bulunan bütün paydaşların yenilikleri benimsemesi ve öğretim yöntemi olarak uygulamaya koyması gerekmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinin çağdaş öğretim yöntemleri ile yer değiştirmesi, mesleki alanlarda ve pedagojik yaklaşımlardaki yeniliklerin takip edilmesi ve uygulanması öğretmenlerin yenilikçi etkinlikler oluşturabilmesine bağlıdır (Yoz ve Keskin Kılıçkara, 2021). Öğretmenlerin yeni düşüncelere uyum sağlaması belli riskleri içinde barındırmasına karşılık öğrenme-öğretme süreçleri açısından önem arz etmektedir. Her öğretmen öncü pozisyonunda bireysel yenilikçilik özelliklerini öğrencilere aktararak eğitim hizmetinin kalitesini artırabilir. Bu durum, bireysel yenilikçiliğin öğretmenlerin mesleki rol ve yeterlilikleri arasında sayılmasına neden olmuştur. Günümüzde uzaktan eğitimin uygulanmasına bağlı olarak bu özelliklerin önemi de gün geçtikçe artmaktadır (Nayci, 2021).

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu kısmı bireysel yenilikçilik ve öğrenen okullarla ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalardan oluşmaktadır.

1.1.11. Bireysel Yenilikçilik ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aslan (2023) 'ın araştırmasında örnekleme Şanlıurfa ili Viranşehir ilçesinde yer alan tüm liselerde görev yapan 243 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerinin ve görev yaptıkları okul türünün bireysel yenilikçilik düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2010) araştırmasının örneklemini İstanbul, Siirt, Elazığ başta olmak üzere birçok ilde ortaöğretim kurumlarında görev yapan 424 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yüksek seviyede yenilikçi olduğu sonucuna ulaşılmış. Ayrıca kategori olarak öncü ve sorgulayıcı olarak yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğitim düzeyinin ve görev yapılan kurumlardaki yenilikçi fikirlerin desteklenmesine göre öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Manbaki (2023)'nin araştırmasında örneklem olarak 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Bursa ilinde görev yapan 403 öğretmen yer almaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğretmenler görev yaptığı hizmet bölgesi, yabancı dil seviyesi, eğitim amaçlı yurt dışına çıkma, Erasmus+ projesi katılım, e-Twinning projesi katılım, mesleki gelişime düzenli bütçe ayırma, düzenli basılı yayın veya dijital içerik okuma, bilişim teknolojilerinde kendini yeterli görme ve dijital içerik üretebilme değişkenlerine göre değerlendirilmiş ve bu değişkenlerin bireysel yenilikçilik açısından fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Sadece kurum türüne göre bireysel yenilikçilik düzeyinin farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ocak (2023) araştırmasının evrenini Türkiye'de 81 ilde görev yapan 1046 beden eğitimi ve spor öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kendini yenilikçi olarak tanımladığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumuna göre bireysel yenilikçilik düzeyinin değiştiği ve özellikle lisansüstü

eğitim alanların bireysel yenilikçilik konusunda daha yüksek düzeyde bir seviyede oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Orhan Müminoğlu (2023) araştırmasının örneklemini Zonguldak il ve ilçelerinde görev yapan 363 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik kategorilerinden sorgulayıcı kategorisinde yer aldığı görölmektedir. cinsiyet, yaş aralığı, eğitim düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre bireysel yenilikçilik düzeyinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Üstün (2023) araştırmasında literatür taraması yapmış ve ayrıca 343 katılımcı araştırma örneklemini oluşturmuştur. Yaş değişkeninin bireysel yenilikçilik düzeyini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın (2023) araştırmasının örneklemini Batman ilinde görev yapan 182 öğretmen tarafından oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi yüksek seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, çalışılan okul düzeyi, lisans mezuniyeti ve öğrenim düzeyi değişkenleri açasından farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Atalay Altaş (2021) araştırmasında örneklem olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde görev yapan İngilizce branşındaki 240 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu ve sorgulayıcı kategorisinde yer aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin mezun olunan program, eğitim düzeyi, çalışılan okul düzeyi, kıdem, yurtdişi deneyimi ve uluslararası proje hazırlama değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yıldırım (2021) araştırmasının örneklemini İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde bulunan 364 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri yüksek seviyede bulunmuştur. Bireysel yenilikçilik düzeyinin cinsiyet, yaş, branş ve meslekteki toplam çalışma sürelerine göre farklılaşma

göstermediği sadece öğrenim seviyesine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Yoz yapmış olduğu araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul İli Bahçelievler, Bakırköy, Büyükçekmece ve Beylikdüzü ilçe anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise okullarında görev yapan 386 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin çoğunlukla “sorgulayıcı” ve “öncü” olduğu bulunmuştur. Ayrıca bireysel yenilikçilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile cinsiyet, yaş, okul kademesi, görev yapılan kurum türü, okuldaki görev süresi, mevcut müdürle çalışma süresi, düzenli olarak yazılı yayın türü takip etme durumu, bir ayda okunulan ortalama kitap sayısı, eğitim alanında proje yapma durumu ve teknoloji alanında eğitim alma durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır (Yoz ve Keskinçilik Kara, 2021).

Saraç (2019) araştırmasının örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ilçelerinde ortaokul kademesindeki kurumlarda görev yapan 120 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin cinsiyet, branş, kıdem, okul kıdemi değişkenlerine bağlı olarak farklılaşmadığı sadece medeni duruma göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2015) araştırmasında örneklem olarak Denizli ilinde görev yapan ilköğretim Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve İngilizce branşlarındaki 290 öğretmen yer almaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, branş ve de kıdemin bireysel yenilikçilik düzeyinde herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.1.12. Bireysel Yenilikçilik ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Köse (2023) araştırmasının örneklemini Kırgızistan Bışkek’te bulunan 286 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin cinsiyet ve eğitim düzeyinin öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Fakat medeni durum, branş, yaş, hizmet yılı ve ekonomik düzeyin öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyini etkilediği sonucu görülmektedir.

Brahier (2016) ilköğretim kademesinde görev yapan 60 öğretmen ile araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin yeni yazılımları tercihi üzerine etkili olan faktörler üzerinde durmuştur. Sonuç olarak amaca ve işe uygunluk, yarar sağlama ve denebilirliğin yeniliği tercih etme üzerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Thurlings. Evers ve Vermeulen (2015) araştırmasını literatür taraması şeklinde gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine bireysel ve örgütsel etkenlerin değişken rolü gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu değişkenler; gelir durumu, yetiştirme tarzı, eğitim düzeyi, mesleki kıdemi, kişiliği, karakteri ve becerileri, insani ilişkileri, kültürü, görevsel etkenleri ve görev yaptıkları kurumun fiziki özellikleri olarak görülmektedir.

LopePihie, Bagheri ve Asimiran (2014) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini okul yöneticilerinin etkili yönetim becerilerinin etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri üzerine okul yöneticilerinin girişimcilik becerilerinin de etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Loogma, Kruusvall ve Ümarik (2012) araştırmasında yenilikçilik kategorilerinin öğretmenlerin e-öğrenmeyi benimsemesi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri üzerine okul yönetiminin desteğinin de etkili olduğu sonuna ulaşılmıştır.

Könings, Gruwel, ve Merrienboer (2007) araştırmasında öğretmenlerin kendi aralarında ve eğitimin paydaşları ile birlik halinde olmaları sonucunda yenilikçiliğin artacağı sonucuna ulaşmıştır. Yani öğretmenler, öğrenciler, okul yöneticileri, veliler ve okul dışında yer alan kurum ve kuruluşlar (sivil toplum kuruluşları, belediyeler muhtarlar vb.) ile sürekli iletişim ve etkileşim halinde olunması ile yenilikçilik düzeyinin yükseleceği sonucuna ulaşılmıştır.

1.1.13. Öğrenen Okullarla İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bozkaya (2023) araştırmasında örneklem olarak Denizli ili Merkezefendi ve Pamukkale ilçelerinde görev yapan 380 öğretmen yer almaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek olduğu sonucuna

ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdeme göre öğrenen okul algısı değişmezken sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde olan ve sosyal bilimler branşındaki öğretmenlerin diğerlerine göre daha yüksek düzeyde öğrenen okul algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Demirci (2023) araştırmasının örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Niğde ili merkez ilçede görev yapmakta olan 305 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kızıloğlu (2023) araştırmasının Karaman ilinde görev yapmakta olan 10 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kendi gelişimlerinin okul gelişimine katkı sağladığı fakat veli katılımının yetersizliği ve kurumsal hafızanın bulunmamasının okul gelişimini olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal Geyik (2023) araştırmasında örneklem olarak İstanbul iline bağlı bağımsız anaokullarında yer alan öğretmenler yer almaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin okullarındaki hizmet süresinin öğrenen okul algıları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yaş, cinsiyet, eğitim ve mesleki kıdemin öğrenen örgüt algısı üzerine bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Baştuğ (2022) araştırmasında örneklem olarak Ankara ilinde görev yapan 355 öğretmen yer almaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenen okul algısı en yüksek öğretmen grubunun kıdeme göre farklılaştığı en yüksek algı düzeyine sahip öğretmen grubunun 21-30 yıl arası kıdemi olanlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Branş olarak da sanat ve kültür branş öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek düzeyde öğrenen okul algısına sahip olduğu söylenmektedir.

Batır (2022) araştırmasının örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Karaman ili merkezinde görev yapmakta olan 361 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Güllüoğlu (2022) araştırmasının örneklemini Kahramanmaraş ili Onikişubat ilçesinde görev yapan 421 öğretmen ve müdür oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcıların öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenen okul düzeylerinin okul türü ve görev türüne göre farklılaştığı fakat mesleki kıdem yılına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Esen (2021) araştırmasının örneklemini 2020-2021 eğitim öğretim yılında Ağrı ili merkez ilçede görev yapan 257 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda katılımcıların öğrenen okul algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının cinsiyet ve branşa göre farklılaştığı fakat okulda çalışma süresine ve kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Acar (2020) araştırmasında örneklem olarak 2021-2022 eğitim öğretim yılında Erzurum ili merkez ilçelerinde görev yapan 340 öğretmen yer almaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algısını okul yöneticilerinin sergilediği teknolojik liderlik davranışlarının olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yalçın (2020) araştırmasının örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Büyükçekmece ilçesinde Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde görev yapan 195 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet, branş, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğrenen okul algısına bir etkisi olmadığı görülmüştür.

Aydemir, Koşar (2019) araştırmasında örneklem olarak Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan 494 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, öğretmenlerin öğrenen okul algılarında yaş, okuldaki hizmet süresi, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun olunan kurum ve okuldaki öğrenci sayısı öğrenen okul algısını etkilemektedir.

Bal (2011) araştırmasının örneklemini İstanbul ili Başakşehir ilçesinde görev yapan 439 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenen okul algısının okul türü, öğretmenlik kıdemi, okulda bir öğretmene düşen öğrenci sayısı, okuldaki toplam öğrenci mevcudu değişkenlerine göre farklılaştığı fakat cinsiyet,

yas, öğrenim düzeyi, okuldaki öğretmen sayısı ve şu anda çalıştıkları okuldaki görev süresi değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

1.1.14. Öğrenen Okullarla İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

William (2008) araştırmasının örneklemini ABD, Çin ve İngiltere'deki 522 deneyimli proje yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gerçekleştirdiği proje çalışmalarının örgütsel öğrenmeyi olumlu şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenen örgüt düzeyini öğretmenlerin demografik özelliklerinin çok düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Matin, Jandaghi ve Moini (2007) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini İran'ın Qom şehrinde yer alan 34 özel ve 34 devlet okulu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda özel okullar öğrenen örgüt özelliği gösterme açısından devlet okullarına göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bowen, Roderick ve William (2006) tarafından yapılan araştırmada örneklem olarak Kuzey Carolina bölgesinde yer alan 11 ortaöğretim kurumunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile iş tatmini, öz yeterlilikleri, okul performansları, kariyerlerine öğretmenlik mesleğinde devam etme durumlarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Thompson (2004) belirlediği bir ilköğretim okulunun iki yıl süre ile örnek olay araştırmasını sürdürmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenlerin paylaşılan değer ve vizyonundaki artışın takım çalışmalarında içsel öğrenme düzeylerini yükselttiği sonucuna ulaşılmıştır.

Silins, Mulford ve Zarins (1999) araştırmasında örneklem olarak Avustralya'daki 3508 öğretmen ve okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda çalışanlara verilen değerlerin örgütsel öğrenmeyi olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanma süreci ve verilerin analizi başlıkları altında gerekli bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla tarama modelleri arasından ilişkisel tarama modeline göre incelenecektir. İlişkisel tarama iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişim etkisini ve/veya düzeyini bulmayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2020, s. 114).

Evren ve Örneklem

Evren, araştırma sonucunun kapsamı istenen bütündür (Karasar, 2020, s. 147). Bu tanıma göre Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan 2021-2022 eğitim öğretim yılında resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Güncel verilere göre Antakya ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında 233 okul ve bu okullarda görev alan 4652 öğretmen görev almaktadır (MEB). Örneklem evren içerisinden Hatay ili Antakya ilçesindeki resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Basit seçkisiz örnekleme ise tüm birimlerin seçilmek için eşit ve bağımsız şansa sahip olduğu, bir bireyin seçiminin diğer bireyi etkilemediği örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020, s. 88). Örneklem sayısı ise evren sayısına göre %95 güven düzeyi ile belirlenmiştir. Buna göre %95 güvenilirlik 354 öğretmen ile sağlanmalıdır (Erkuş, 2019). Araştırmada örneklem olarak Hatay ili Antakya ilçesinde 2021-2022 eğitim

öğretim yılında resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 378 öğretmen yer almaktadır.

Tablo3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler		Kişi Sayısı	%
Yaş	20-29	49	
	30-39	127	12,96
	40-49	131	33,60
	50 ve üstü	71	34,66
			18,78
Okul kademesi	Anaokulu	46	
	İlkokul	66	12,17
	Ortaokul	117	17,46
	Lise	153	30,95
			40,48
Mesleki kıdem	1-5	47	
	6-10	69	12,43
	11-15	64	18,25
	16-20	64	16,93
	21-25	56	16,93
	26-30	50	14,81
	30 ve üstü	28	13,23
			7,41
Okul kıdemi	1-5	228	
	6-10	111	60,32
	10 ve üstü	39	29,37
			10,32
Öğrenim Düzeyi	Lisans	327	
	Lisansüstü	51	86,51
			13,49
Görev yapılan kurumdaki öğretmen sayısı	0-50	195	
	51-100	144	51,59
	101 ve üzeri	39	38,10
			10,32

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma için gerekli verilerin toplanması amacıyla üç farklı ölçme aracı kullanılacaktır. Bunlardan ilki “Kişisel Bilgi Formu”, ikincisi, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” üçüncüsü de “Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği”dir. Ölçeklere ekler bölümünde yer verilmiştir.

1.1.15. Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik özelliklerini öğrenmek amacıyla 7 sorudan oluşan (cinsiyet, yaş, çalışılan okul türü, mesleki kıdem, okul kıdemi, branş, öğrenim düzeyi) kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

1.1.16. Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği

Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği Erkut Bil (2018) tarafından geliştirilmiştir. “Öğrenmeyi Yönetme” ve “Öğrenme Olanaklarını” olmak üzere iki alt boyutu ölçen 23 maddeden oluşmaktadır. “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Büyük Ölçüde Katılıyorum”, “Tam Katılıyorum” şeklinde derecelendirilen 5’li likert yapıdadır. Ölçeğin Croanbach’s Alpha güvenirlik katsayısı $\alpha=.96$ olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma sonucunda okullarda öğrenen örgüt ölçeğinin Cronbach’s alpha güvenirlik değeri 0.94 olarak bulunmuştur. Okullarda öğrenen örgüt ölçeğinin öğrenmeyi yönetme alt boyutunun Croanbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0.95 olarak hesaplanmıştır. Bir diğer alt boyut olan “Öğrenme Olanakları” alt boyutunun Croanbach’s Alpha güvenirlik katsayısı 0.70 olarak hesaplanmıştır.

1.1.17. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

Bireysel yenilikçilik ölçeği H. Thomas Hurt, Katherine Joseph ve Chester. D. Cook (1977) tarafından bireylerin yenilikçiliklerini değerlendirebilmek amacıyla geliştirilmiştir. Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmakta ve “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Ortadayım”, “Katılmıyorum”, “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5’likert yapıdadır. Ölçek içerisinde olumlu ve olumsuz maddeler barındırmaktadır. Ayrıca ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; “Değişime Direnç”, “Fikir Önderliği”, “Deneyime Açıklık” ve “Risk Alma” boyutlarıdır. Hurt, Joseph ve Cook (1977) güvenirlik katsayısını 0.89

olduğunu ifade edilirken; Kılıçer ve Odabaşı (2010) Türkçeye uyarlanmış ölçeğin güvenilirlik katsayısını 0.88 olarak bulgulamışlardır. Bu araştırma sonucunda bireysel yenilikçilik ölçeğinin Cronbach'salpa güvenilirlik değeri 0.71 olarak bulunmuştur. Bireysel yenilikçilik Ölçeği alt boyutlarının alt boyutunun Croanbach's Alpha güvenilirlik katsayısı “Değişime Direnç” 0.82, “Fikir Önderliği” 0.79, “Deneyime Açıklık” 0.80, “Risk Alma” 0.62 bulunmuştur.

Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmada kullanılacak ölçekler için gerekli izinler Antakya İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra, 2021/2022 eğitim-öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere, gönüllülük esası dikkate alınarak, belirlenen ölçekler uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Ölçekler 380 öğretmene uygulanmış fakat 26 ölçekte kayıp veri olduğundan analize dahil edilmemiştir. 354 ölçek üzerinden veri analizi yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin uygulanan ölçeklerde normal dağılım gösterip göstermediğine karar vermek için ölçeklerden elde edilen toplam puanların her bir bağımsız değişkenin alt kategorilerindeki; merkezi eğilim ölçüleri (mod, medyan, aritmetik ortalama), çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram grafikleri, her bir gözenekteki veri sayıları dikkate alınarak ilgili normallikleri test edilmiştir. Ayrıca programın verdiği grafik verilerine bakılmıştır. Araştırmalarda uygulanan testlerin istenilen koşullar sağlandığı ölçüde parametrik test olması tercih edilmiştir. Bu durum araştırma sonuçlarının güvenilirliği ve genellenebilirliği açısından tercih edilen bir durumdur (Büyüköztürk, Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, 2020). Groeneveld ve Meeden (1984), Moors (1986), Hopkins ve Weeks (1990) ve De Carlo'ya (1997) göre ölçek puanlarından elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Akt: Ergüven, 2020). Parametrik testlerin uygulanabilmesi için normallik ve diğer koşullara bakıldıktan sonra araştırma sorularına uygun testler seçilmiştir. Alt amaç sorularında yer alan demografik değişkenlerden öğrenim düzeyi değişkeni için Bağımsız Değişkenler T-Test tekniği uygulanmıştır. Bağımsız değişkenlerden yaş, kıdem, okul kıdemi

değişkenleri ile bağımlı değişkenler öğrenen okullar ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin aralarında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere; Tek Yönlü Varyans-ANOVA test tekniği, Welch Anova test tekniği ve Kruskal- Wallis Testi kullanılmıştır. Tek Yönlü Varyans-ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için ise post-hoc karşılaştırma testlerinden Scheffe testi uygulanmıştır Öğrenen okul ve bireysel yenilikçilik arasındaki ilişkiyi incelemek için parametrik test olma koşulları sağlandığından Pearson test tekniği, kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı 0,00 – 0,30 arasında ise çok düşük; 0,30 – 0,50 arasında ise düşük; 0,50 – 0,70 arasında ise orta; 0,70 – 0,90 arasında ise yüksek ve 0,90 – 1,00 arasında ise çok yüksek şeklinde yorumlanır (Hinkle, Wiersma ve Jurs, 2003). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algılarını yordaması analizinde ise Basit ve Çoklu Regresyon tekniği uygulanmıştır. Bireysel yenilikçilik ölçekleri analiz edilirken yenilikçiler 80 puan üzeri, öncüler 80 ile 69 puan arası, sorgulayıcılar 68 ile 57 puan arası, kuşkucular 46 ile 56 puan arası ve gelenekçiler 46 puan altında olarak kategorize edilmiştir (Hurt ve diğ., 1977).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın gerekleri doğrultusunda yapılan analiz sonuçlarına ve alt problem sırasına göre bulgulara yer verilmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; Öğretmenlerin bireysel yenilikçilikleri hangi düzeydedir? Tablo4.1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmektedir.

Tablo4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyine ilişkin bulgular.

Yenilikçilik düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS
Oldukça yenilikçi	232	61.37	69	95	76.53	5.99
Orta düzeyde yenilikçi	66	17.46	64	68	66.10	1.46
Yenilikçilikte düşük	80	21.16	38	63	58.07	4.49

Tablo4.1 incelendiğinde öğretmenlerin; %61.38’i ortalama 76.53 puan ile oldukça yenilikçi düzeyde, %17.46’sı ortalama 66.10 puan ile orta düzeyde yenilikçi ve %21.16’sı ortalama 58.07 puan ile yenilikçilikte düşük düzeyde görülmektedir.

Tablo 2’de öğretmenlerin bireysel yenilikçiliğin kategorilerine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmektedir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Kategorilerine İlişkin Bulgular

Yenilikçilik Düzeyi	Frekans(f)	Yüzde (%)	Min	Mak	$\bar{X}$	SS
Gelenekçi	1	3.78	38	38	38	—
Kuşkucu	18	4.76	47	56	52.44	3.07
Sorgulayıcı	127	33.59	57	68	63.20	3.46
Öncü	178	47.08	69	80	73.80	3.16
Yenilikçi	54	14.28	81	95	85.55	3.94

Tablo4.2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun “Öncüler” kategorisinde yer aldığı görülmektedir (f=178, %47.08). Ardından “Sorgulayıcılar” (f=127, %33.59), “Yenilikçiler (f=54, %14.28), “Kuşkucular” (f=18, %4.76) ve “Gelenekçiler” (f=1, %3.78) şeklinde sıralanmaktadır.

4.2.İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri demografik (yaş, çalışılan okul türü, mesleki kıdem, okul kıdemi, öğrenim düzeyi) değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin yaş kategorisine göre normalliği test edilmiş ve normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bu nedenle tek yönlü ANOVA testi kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır. Tablo4.3’te araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yaş değişkenine ilişkin betimsel istatistiklerine yer verilmektedir.

Tablo4.3. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Yaş Kategorisine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık İstatistik SH	Basıklık İstatistik SH
Öğretmenleri	20-29	49	69.12	9.56	-0.22	0.34
n bireysel	30-39	127	72.22	8.50	0.16	0.21
yenilikçilik	40-49	131	70.57	9.38	-0.20	0.21
düzeyi	50 ve üstü	71	69.90	9.79	0.23	0.28

Tablo4.3’te öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin yaş aralığına göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo4.4. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Yaş Kategorisine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varlığın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi	Gruplar arası	458.20	3	152.73	1.80	0.14	
	Gruplar içi	31645,46	374	84.61			
	Toplam	32101.66	377				

Tablo4.4 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi görüşlerinin yaşlarına göre anlamlı bir farkı yoktur.(F=1.80, p>0.05).

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Çalışılan Okul Kademesine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul kademesi değişkenine göre normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği gösterdiği sonucuna varılmış, bu doğrultuda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir. Tablo4.5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul kademesi değişkenine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmektedir.

Tablo4.5. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kademesine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık İstatistik SH	Basıklık İstatistik SH
Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi	Anaokulu	46	72.97	10.06	-0.98	0.35
	İlkokul	66	71.03	10.37	0.30	0.30
	Ortaokul	117	70.47	8.13	-0.05	0.22
	Lise	153	70.33	9.26	0.04	0.19

Tablo4.5'te öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul kademesine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo4.6. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Okul Kademesine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin bireysel	Gruplar arası	267.60	3	89.20	1.04	0.37	

yenilikçilik düzeyi	Gruplar içi	31536,05	374	85.12
	Toplam	32103.66	377	

Tablo4.6 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ilgili görüşlerinin görev yaptıkları okul kademelerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır($F=1.04$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdem Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile mesleki kıdemlerine göre normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği gösterdiği sonucuna varılmış, bu doğrultuda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir. Tablo4.7.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin mesleki kıdemlerine ilişkin betimsel istatistiklerine yer verilmektedir.

Tablo4.7. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık İstatistik SH	Basıklık İstatistik SH			
Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi	1-5	47	68.80	9.82	-0.09	0.34	-0.76	0.68	
	6-10	69	72.13	8.74	0.08	0.28	0.49	0.57	
	11-15	64	71.79	8.88	-0.01	0.29	-0.19	0.59	
	16-20	64	70.35	9.44	-0.36	0.29	1.01	0.59	
	21-25	56	72.32	8.32	0.68	0.31	0.44	0.62	
	26-30	50	68.78	10.54	0.19	0.33	-0.17	0.66	
	30	ve	28	70.32	8.33	-0.47	0.44	-0.16	0.85
	üstü								

Tablo4.7'de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin mesleki kıdem durumlarına göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo4.8. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi	Gruplar arası	724.56	6	120.76	1.4	0.20	
	Gruplar içi				2	3	
	Toplam	31379.09	37	84.58			
		32103.66	1				
			37				
			7				

Tablo4.8 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark yoktur.($F=1.42$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kıdemi Durumlarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile okul kıdemlerine göre normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği gösterdiği sonucuna varılmış, bu doğrultuda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir. Tablo4.9.'da araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin görev yaptıkları okullardaki kıdem yıllarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmektedir.

Tablo4.9. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Okul Kıdemine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Okul Kıdemi	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık İstatistik SH	Basıklık İstatistik SH
Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi	1-5	228	71.35	8.79	0.10	0.16
	6-10	111	69.90	9.92	-0.20	0.22
	11 ve üstü	39	70.20	9.66	-0.00	0.37

Tablo4.9'da öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin okul kıdemi durumlarına göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo4.10. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Okul Kıdemine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi	Gruplar arası	171.98	2	85.99	1.01	0.365	
	Gruplar içi	31931.68	375	85.15			
	Toplam	32103.66	377				

Tablo4.10 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul kıdemlerine göre anlamlı bir fark yoktur($F=1.01$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin Öğrenim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği gösterdiği sonucuna varılmış, bu doğrultuda T-Testi kullanılmaya karar verilmiştir.

Tablo4.11. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri Puanlarının Öğrenim Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	Çarpıklık İstatistik SH	Basıklık İstatistik SH	s	t	p
Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyi	Lisans	32	70.6	9.4	-	0.1	0.0	0.26	37
	Yüksek	7	4	1	0.02	3	5	0.65	6
	Lisans	51	71.8	7.9	-	0.3	1.2		
	Lisans	6	5	0.12	3	2			

Tablo4.11 incelendiğinde Bağımsız Gruplar T-testi sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır ($t(376)=-0.87$, $p>0,05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; Öğretmenlerin öğrenen okul algıları ne düzeydedir? Tablo4.12’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarına ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmektedir.

Tablo4.12. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarına ilişkin bulgular

Öğrenen Okul Olma Durumu	N	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS	Katılım Düzeyi
Öğrenmeyi yönetme boyutu	378	1.89	5.00	3.63	0.69	Büyük ölçüde katılıyorum
Öğrenme olanakları boyutu	378	1.40	5.00	3.50	0.66	Büyük ölçüde katılıyorum
Okullarda öğrenen örgüt düzeyi	378	1.90	5.00	3.60	0.65	Büyük ölçüde katılıyorum

Tablo4.12 incelendiğinde öğretmenler okullarının öğrenen örgüt olma düzeyine 3.63 ortalama ile büyük ölçüde katılmışlardır. Öğrenen örgütlerin alt boyutlarından

Öğrenmeyi yöneltme boyutuna 3.63 ortalama ile öğrenme olanakları boyutuna ise 3.50 ortalama ile büyük ölçüde katılmışlardır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Öğretmenlerin öğrenen okul algıları demografik (yaş, çalışılan okul türü, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı, mesleki kıdem, okul kıdemi, öğrenim düzeyi) değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ait bulgulara yer verilmektedir.

Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Kategorisine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen okul algıları yaş kategorisine göre normalliği test edilmiş ve normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Bu nedenle tek yönlü ANOVA testi kullanılarak bulgulara ulaşılmıştır. Tablo4.13’te araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yaş değişkenine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmektedir.

Tablo4.13. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Yaş Aralığı	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık İstatistik SH	Basıklık İstatistik SH		
Öğrenmeyi yönettirme boyutu	20-29	49	3.57	0.70	-0.37	0.34	-0.49	0.66
	30-39	127	3.69	0.73	-0.26	0.21	-0.53	0.42
	40-49	131	3.64	0.63	-0.06	0.21	-0.15	0.42
	50 ve üstü	71	3.54	0.73	-0.19	0.28	-0.26	0.56
Öğrenme Olanakları Boyutu	20-29	49	3.48	0.61	-0.16	0.34	-0.53	0.66
	30-39	127	3.61	0.70	-0.56	0.21	0.49	0.42
	40-49	131	3.39	0.61	0.25	0.21	0.24	0.42
	50 ve üstü	71	3.50	0.67	-0.18	0.28	-0.78	0.56
Öğrenen Okul Algıları	20-29	49	3.55	0.64	-0.28	0.34	-0.61	0.66
	30-39	127	3.67	0.68	-0.30	0.21	-0.39	0.42
	40-49	131	3.58	0.59	-0.02	0.21	-0.00	0.42
	50 ve üstü	71	3.53	0.69	-0.21	0.28	-0.30	0.56

Tablo4.13’te öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve alt boyutlarının yaş aralığına göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo4.14. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varlığın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Öğrenmeyi yöneltme boyutu	Gruplar arası	1.20	3	0.40	0.82	0.48	-
	Gruplar içi	182.65	374	0.48			
	Toplam	183.85	377				
Öğrenme Olanakları Boyutu	Gruplar arası	2.89	3	0.99	2.29	0.07	-
	Gruplar içi	161.68	374	0.43			
	Toplam	164.660	377				
Öğrenen Okul Algıları	Gruplar arası	1.15		0.38	0.90	0.44	-
	Gruplar içi	159.28		0.42			
	Toplam	160.443					

Tablo4.14 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yaşlarına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır($F=0.90$, $p>0.05$). Öğrenen okulların alt boyutlarından öğrenmeyi yöneltme boyutunun öğretmen yaşlarına göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=0.82$, $p>0.05$). Bir diğer alt boyut olan öğrenme olanakları boyutunun da yaşa göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=2.29$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen okul algıları görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre normalliği test edilmiş ve normal dağılım gösterdiği bulunmuştur falat Levene Test sonuçlarına göre varyansların homejenliği tespit edilemediğinden Welch Anova testi uygulanmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun tespit edilebilmesi amacıyla Post-Hoc Testlerinden Tamhane T2 testi uygulanmıştır. Tablo4.15'de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının okul kademesi değişkenine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmektedir.

Tablo4.15. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Kademesi Kategorisine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Okul Kademesi	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık İstatistik SH	Basıklık İstatistik SH		
Öğrenmeyi yöneltme boyutu	Anaokulu	46	4.06	0.64	-0.54	0.35	-0.36	0.68
	İlkokul	66	3.54	0.78	-0.01	0.30	-0.84	0.59
	Ortaokul	117	3.66	0.57	0.09	0.22	-0.47	0.44
	Lise	153	3.51	0.71	-0.28	0.19	-0.24	0.39
Öğrenme Olanakları Boyutu	Anaokulu	46	3.52	0.62	0.12	0.35	-0.48	0.68
	İlkokul	66	3.28	0.79	-0.16	0.30	-0.53	0.59
	Ortaokul	117	3.62	0.58	-0.12	0.22	-0.20	0.44
	Lise	153	3.48	0.64	0.03	0.19	-0.10	0.39
Öğrenen Okul Algıları	Anaokulu	46	3.95	0.61	-0.49	0.35	-0.58	0.68
	İlkokul	66	3.49	0.76	-0.07	0.30	-0.83	0.59
	Ortaokul	117	3.65	0.54	0.19	0.22	-0.38	0.44
	Lise	153	3.50	0.65	-0.23	0.19	-0.13	0.39

Tablo 4.15'te öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve alt boyutlarının görev yapılan okul kademesine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo 4.16. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Kademesi Değişkenine Göre Welch Anova Testi Sonuçları

Değişken	F	Sd1	Sd2	P	Anlamlılık
Öğrenmeyi yöneltme boyutu	8.54	3	140.53	0.00	1-2 1-3 1-4
Öğrenme Olanakları Boyutu	3.24	3	139.37	0.02	2-3
Öğrenen Okul Algıları	6.70	3	139.82	0.00	1-2 1-3 1-4

Tablo4.16 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algılarının görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır($F=8.54$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algıları anaokulunda ($\bar{X}_1= 3.95$, $S=0.61$) görev yapan öğretmenlerle ; ilkokullarda ($\bar{X}_2= 3.49$, $S=0.76$), ortaokullarda ($\bar{X}_3=3.65$, $S=0.54$) ve liselerde ($\bar{X}_4= 3.50$, $S=0.65$) görev yapan öğretmenler arasında anaokulunda görev alan öğretmenler lehine değişmektedir. Öğrenen okulların alt boyutlarından öğrenmeyi yöneltme boyutunun

öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesine göre anlamlı fark bulunmaktadır ($F=3.24$, $p<0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algıları anaokulunda ($\bar{X}_1= 4.06$, $S=0.64$) görev yapan öğretmenlerle; ilkokullarda ($\bar{X}_2= 3.54$, $S=0.78$), ortaokullarda ($\bar{X}_3=3.66$, $S=0.57$) ve liselerde ($\bar{X}_4= 3.51$, $S=0.71$) görev yapan öğretmenler arasında anaokulunda görev alan öğretmenler lehine değişmektedir. Bir diğer alt boyut olan öğrenme olanakları boyutunun da görev yapılan okul kademesine göre aralarında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F=6.70$, $p>0.05$). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğu incelendiğinde ilkokullarda ($\bar{X}_2= 3.28$, $S=0.79$), görev yapan öğretmenlerle ortaokullarda ($\bar{X}_3=3.62$, $S=0.58$) görev yapan öğretmenler arasında ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler lehine farklılaştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okulda Görev Alan Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen okul algıları görev yaptıkları okulda yer alan öğretmen sayısı değişkenine göre normalliği test edilmiş ve normal dağılım gösterdiği bulunmuştur fakat Levene Test sonuçlarına göre varyansların homojenliği tespit edilemediğinden Welch Anova testi uygulanmıştır. Tablo4.17’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine ilişkin betimsel istatistiklere yer verilmektedir.

Tablo 4.17. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Görev Alan Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Okulda görev alan öğretmen sayısı	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık İstatistik SH	Basıklık İstatistik SH
Öğrenmeyi yöneltme boyutu	0-50	195	3.70	0.69	-0.09	0.17
	51-100	144	3.51	0.73	-0.32	0.20
	101 ve üzeri	39	3.68	0.52	0.39	0.37
Öğrenme Olanakları Boyutu	0-50	195	3.44	0.70	-0.17	0.17
	51-100	144	3.55	0.63	-0.03	0.20
	101 ve üzeri	39	3.58	0.51	-0.04	0.37
Öğrenen Okul Algıları	0-50	195	3.64	0.65	-0.12	0.17
	51-100	144	3.52	0.68	-0.27	0.20
	101 ve üzeri	39	3.66	0.47	0.34	0.37

Tablo4.17’de öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve alt boyutlarının okullarda görev alan öğretmen sayısına göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo4.18. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okulda görev Alan Öğretmen Sayısına Göre Welch Anova Testi Sonuçları

Değişken	F	Sd1	Sd2	P	Anlamlılık
Öğrenmeyi yönettme boyutu	2.94	2	118.50	0.56	-
Öğrenme Olanakları Boyutu	1.62	2	117.56	0.20	-
Öğrenen Okul Algıları	1.63	2	120.99	0.20	-

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algıları ile görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=1.63$, $p>0.05$). Öğrenen okulların alt boyutlarından öğrenmeyi yönettme boyutunun öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayısına göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=2.94$, $p>0.05$). Bir diğer alt boyut olan öğrenme olanakları boyutunun da görev yapılan okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=1.62$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen okul algıları görev yaptıkları okulda yer alan öğretmen sayısı kategorisine göre normalliği test edilmiş öğrenen okul algıları ve alt boyutu olan öğrenmeyi yönettme boyutunda normal dağılım gösterdiği bulunmuştur fakat öğrenme olanakları alt boyutunda normal dağılım görülmemektedir. Bu nedenle öğrenen okul algıları ve öğrenmeyi yönettme alt boyutu Anova testi ile analiz edilirken öğrenme olanakları boyutu Kruskal- Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Tablo19’da araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının mesleki kıdem yıllarına ilişkin betimsel istatistiklerine yer verilmektedir.

Tablo4.19. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık İstatistik SH	Basıklık İstatistik SH		
Öğrenmeyi yönelme boyutu	1-5	47	3.61	0.68	-0.20	0.34	-0.66	0.68
	6-10	69	3.64	0.74	-0.43	0.28	-0.43	0.57
	11-15	64	3.67	0.71	-0.06	0.29	-0.53	0.59
	16-20	64	3.69	0.73	-0.28	0.29	-0.32	0.59
	21-25	56	3.60	0.57	-0.13	0.31	0.86	0.62
	26-30	50	3.53	0.74	-0.03	0.33	-0.65	0.66
	30 ve üstü	28	3.62	0.66	-0.30	0.44	0.87	0.85
Öğrenme Olanakları Boyutu	1-5	47	3.53	0.64	0.02	0.34	-0.34	0.68
	6-10	69	3.49	0.72	-0.45	0.28	0.52	0.57
	11-15	64	3.59	0.67	-0.31	0.29	0.08	0.59
	16-20	64	3.45	0.72	-0.05	0.29	-0.95	0.59
	21-25	56	3.42	0.53	0.25	0.31	2.55	0.62
	26-30	50	3.50	0.66	-0.03	0.33	-0.77	0.66
	30 ve üstü	28	3.48	0.62	-0.31	0.44	-0.87	0.85
Öğrenen Okul Algıları	1-5	47	3.59	0.63	-0.10	0.34	-0.75	0.68
	6-10	69	3.61	0.69	-0.45	0.28	-0.20	0.57
	11-15	64	3.65	0.66	0.00	0.29	-0.63	0.59
	16-20	64	3.64	0.68	-0.31	0.29	-0.30	0.59
	21-25	56	3.59	0.54	-0.07	0.31	1.31	0.62
	26-30	50	3.53	0.69	-0.06	0.33	-0.63	0.66
	30 ve üstü	28	3.59	0.62	0.31	0.44	0.41	0.85

Tablo4.19’da öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve alt boyutlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo4.20. Öğrenme Olanakları Alt boyutunun Mesleki Kıdem Kategorisine Göre Kruskal- Wallis Testi

Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	P	Anlamlı Fark
1-5	47	193.81	6	3.30	0.77	—
6-10	69	191.06				
11-15	64	206.23				
16-20	64	182.31				
21-25	56	172.20				
26-30	50	190.59				
30 ve üstü	28	189.29				

Tablo 20 incelendiğinde öğrenen okullar ölçeğinin öğrenme olanakları alt boyutu öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır ($X^2 = 3.30, p>0.05$).

Tablo4.21. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Mesleki Kıdeme Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varlığın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Öğrenmeyi yöneltme boyutu	Gruplar arası	0.91	6	0.15	0.30	0.93	-
	Gruplar içi	182.94	371	0.49			
	Toplam	183.85	377				
Öğrenen Okul Algıları	Gruplar arası	0.653	6	0.10	0.25	0.95	-
	Gruplar içi	159.790	371	0.43			
	Toplam	160.443	377				

Tablo4.21 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır($F=0.30$, $p>0.05$). Öğrenen okulların alt boyutlarından öğrenmeyi yöneltme boyutunun öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=0.25$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Kıdemi Yıllarına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının okul kıdemlerine göre normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği gösterdiği sonucuna varılmış, bu doğrultuda tek yönlü ANOVA testi kullanılmaya karar verilmiştir. Tablo4.22’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının görev yaptıkları okullardaki kıdem yıllarına ilişkin betimsel istatistiklerine yer verilmektedir.

Tablo4.22. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Kıdemi Kategorisine Göre Betimsel İstatistikleri

Değişken	Okul Kıdemi	N	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık İstatistik SH		Basıklık İstatistik SH	
Öğrenmeyi yönlendirme boyutu	1-5	228	3.65	0.69	-0.28	0.16	-0.32	0.32
	6-10	100	3.55	0.66	0.11	0.24	-0.33	0.47
	11 ve üstü	50	3.71	0.75	-.47	0.33	-0.07	0.66
Öğrenme Olanakları Boyutu	1-5	228	3.52	0.67	-0.29	0.16	-0.00	0.32
	6-10	100	3.45	0.60	0.20	0.24	-0.23	0.47
	11 ve üstü	50	3.47	0.68	-0.15	0.33	-0.17	0.66
Öğrenen Okul Algıları	1-5	228	3.62	0.65	-0.24	0.16	-0.32	0.32
	6-10	100	3.53	0.61	0.08	0.24	-0.37	0.47
	11 ve üstü	50	3.65	0.70	-0.50	0.33	0.19	0.66

Tablo 22’de öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve alt boyutlarının öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki kıdemlerine göre betimsel istatistiklerine yer verilmiştir.

Tablo4.23. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Okul Kıdem Yılına Göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Varlığın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
Öğrenmeyi yönlendirme boyutu	Gruplar arası	0.96	2	0.48	0.98	0.37	-
	Gruplar içi	182.89	375	0.48			
	Toplam	183.85	377				
Öğrenme Olanakları Boyutu	Gruplar arası	0.46	2	0.23	0.52	0.59	-
	Gruplar içi	164.19	375	0.43			
	Toplam	164.66	377				
Öğrenen Okul Algıları	Gruplar arası	0.74	2	0.37	0.86	0.42	-
	Gruplar içi	159.703	375	0.42			
	Toplam	160.443	377				

Tablo4.23 incelendiğinde öğretmenlerin öğrenen okul algılarının okul kıdemlerine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=0.89$, $p>0.05$). Öğrenen okulların alt boyutlarından öğrenmeyi yönlendirme boyutunun öğretmen okul kıdemleri değişkenine göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($F=0.98$, $p>0.05$). Bir diğer alt boyut olan

öğrenme olanakları boyutunun da okul kıdemi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F=0.52$, $p>0.05$).

Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğrenim Düzeylerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğrenen okul algılarının öğrenim düzeylerine göre normalliği test edilmiştir. Değişkenlerin normalliği gösterdiği sonucuna varılmış, bu doğrultuda T-testi kullanılmaya karar verilmiştir.

Tablo4.24. Öğretmenlerin Öğrenen Okul Algılarının Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre T-Testi Sonuçları

Değişken	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	Ss	T	sd	p
Öğrenmeyi yönlendirme boyutu	Lisans	327	3.62	0.70	-0.238	376	0.81
	Yüksek	51	3.65	0.67			
	Lisans						
Öğrenme Olanakları Boyutu	Lisans	327	3.48	0.65	-0.876	376	0.38
	Yüksek	51	3.57	0.67			
	Lisans						
Öğrenen Okul Algıları	Lisans		3.59	0.65	-0.392	376	0.69
	Yüksek		3.63	0.62			
	Lisans						

Tablo4.24 incelendiğinde Bağımsız Gruplar T-testi sonucunda öğretmenlerin öğrenen okul algılarının öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(376) = -0.392$, $p>0,05$). Öğrenen okulların alt boyutlarından öğrenme olanakları boyutunun öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı fark bulunmamaktadır ($t(376) = -0.876$, $p>0,05$). Bir diğer alt boyut olan öğrenmeyi yönlendirme alt boyutunda da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(376) = -0.238$, $p>0,05$).

4.5. Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgulara yer verilmektedir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolastırılmıştır.

Tablo4.25. Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki Korelasyon

Değişkenler	Bireysel Yenilikçilik	Öğrenen Okul Algısı	Öğrenme Olanakları Boyutu	Öğrenmeyi yönlendirme boyutu
Bireysel Yenilikçilik	1	0.16**	0.10*	0.16**
Öğrenen Okul Algısı	0.16**	1	0.78**	0.98**
Öğrenme Olanakları Boyutu	0.10*	0.78**	1	0.67**
Öğrenmeyi yönlendirme boyutu	0.16**	0.98**	0.67**	1

**p<0,01

* p<0,05

Tablo4.25 incelendiğinde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü ($r=0,16$; $p<0,01$); öğrenme olanakları alt boyutu ile çok düşük düzeyde pozitif yönlü ($r=0,10$; $p<0,05$); öğrenmeyi yönlendirme boyutuyla da çok düşük düzeyde pozitif yönlü ($r=0,16$; $p<0,01$) bir ilişki içerisinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğrenen okul algısı ile öğrenme olanakları alt boyutu arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü ($r=0,78$; $p<0,01$); öğrenmeyi yönlendirme alt boyutu arasında çok yüksek düzeyde pozitif yönlü ($r=0,98$; $p<0,01$) ilişki olduğu görülmektedir.

Öğrenen okullar ölçeğinin öğrenme olanakları alt boyutunun öğrenmeyi yönlendirme alt boyutu ile arasında orta düzeyde pozitif yönlü ($r=0,67$; $p<0,01$) bir ilişki olduğu görülmektedir.

4.6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri öğrenen okul algılarını ne düzeyde yordamaktadır?” sorusuna ait bulgulara yer verilmektedir.

Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algılarını yordayıp yordamadığı araştırılmış ve elde edilen sonuçlar tablolarda belirtilmiştir.

Tablo4.26. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanının Öğrenen Okul Algısı Puanını Açıklama Gücü

Model	R	Düzeltilmiş R ²	ΔR ²	F	P
Bireysel Yenilikçilik	0.163	0.027	0.02	10.29	0.00

*p<0,001

Tablo4.27. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanının Öğrenen Okul Algısı Puanını Yordamasına Ait Sonuçlar

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	T	p
Sabit	2.78	0.25		10.85	0.00
Bireysel Yenilikçilik	0.01	0.00	0.16	3.20	0.00

*p<0,001

Analiz sonuçları incelendiğinde bireysel yenilikçilik düzeyinin öğrenen okul algısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R= 0.163, R²=0.027, F=10.29, p<0.01. öğrenen okul algısına yönelik toplam varyansın %2'sinin bireysel yenilikçilik düzeyi ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo4.28. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanının Öğrenmeyi Yöneltilme Puanını Açıklama Gücü

Model	R	Düzeltilmiş R ²	ΔR ²	F	P
Bireysel Yenilikçilik	0.166	0.028	0.02	10.69	0.01

*p<0,001

Tablo4.29. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanının Öğrenmeyi Yöneltilme Puanını Yordamasına Ait Sonuçlar

Bağımsız Değişkenler	B	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	T	p
Sabit	2.74	0.27		9.97	0.00
Bireysel Yenilikçilik	0.01	0.00	0.16	3.27	0.01

*p<0,001

Analiz sonuçları incelendiğinde bireysel yenilikçilik düzeyinin Öğrenmeyi yöneltilme alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R= 0.166, R²=0.028,

F=10.69, $p<0.01$. öğrenmeyi yöneltme alt boyutuna yönelik toplam varyansın %2'sinin bireysel yenilikçilik düzeyi ile açıklandığı ifade edilebilir.

Tablo4.30. Bireysel Yenilikçilik Puanının Öğrenme Olanakları Alt Boyutunu Açıklama Gücü

Model	R	Düzeltilmiş R^2	ΔR^2	F	P
Bireysel Yenilikçilik	0.109	0.01	0.00	4.50	0.03

* $p<0,001$

Tablo4.31. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği Puanının Öğrenme Olanakları Puanını Yordamasına Ait Sonuçlar

Bağımsız Değişkenler	β	Standart Hata	Standardize Edilmiş β	T	p
Sabit	2.94	0.26		11.24	0.00
Bireysel Yenilikçilik	0.00	0.00	0.10	2.12	0.03

* $p<0,001$

Analiz sonuçları incelendiğinde bireysel yenilikçilik düzeyinin öğrenme olanakları algısının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($R= 0.109$, $R^2=0.01$, $F=4.50$, $p>0.01$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda tespit edilen sonuçlara yer verilmiş, sonuçlar alanyazına bağlı kalınarak tartışılmış ve tüm sonuç ve tartışmalar dikkate alınarak öneriler sunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik tartışma aşağıda yer almaktadır.

5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Birinci alt problemde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri araştırılmıştır ve elde edilen bulgular kaynağında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu bireysel yenilikçilik açısından kendilerini oldukça yenilikçi bir düzeyde görmektedirler. Öğretmenlerin %61.37'si kendini oldukça yenilikçi bir düzeyde görürken %21.16'sı kendini yenilikçilikte düşük ve % 17.46'sı kendisini orta düzeyde yenilikçi olarak görmektedir. Bireysel yenilikçiliğin kategorileri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendini “öncü” kategorisinde görmektedir. Kendini “öncü” olarak gören öğretmenler araştırmaya katılanların %47.08'ini oluşturmaktadır. Ardından % 33.59 ile kendisini “sorgulayıcı” kategorisinde gören öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin %14.28'i kendini “yenilikçi”, %4.76'sı “kuşkucu” ve %3.78'i “kendini “gelenekçi” olarak değerlendirmektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmenler çoğunlukla kendini “öncü ve sorgulayıcı” olarak tanımlarken; kendini “kuşkucu ve gelenekçi” olarak tanımlayan öğretmen sayısı daha azdır.

Alan yazın öğretmenlerin yenilikçilik düzeyleri açısından incelendiğinde Güneş (2010), Yoz (2020) ve Üstün (2023) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin oldukça yenilikçi bir düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırma sonucumuzdan farklı olarak Manbaki (2023), Kılıç H. (2015) ve Atalay Altaş (2021) öğretmenlerin düşük düzeyde yenilikçi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Genel olarak alan yazın incelendiğinde bazı araştırmaların bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu bazı araştırmaların ise tam ters yönde desteklemediği görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak farklı örneklem grupları üzerinde çalışılması ve araştırmaların yapıldığı zaman farklılığı görülebilir.

Alan yazın yenilikçiliğin kategorileri açısından incelendiğinde Gökbulut (2021) ve Gündüz (2020), yaptıkları araştırmada öğretmenlerin öncü, Kılıç H. (2015), Atalay Altaş (2021) ve Yoz (2020) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin sorgulayıcı kategorisinde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Yıldırım (2021) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yenilikçilik kategorilerinden yenilikçi kategorisinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen araştırma yenilikçilik kategorileri açısından bu araştırma ile farklılık göstermektedir. Genel olarak alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin yenilikçiliğin öncü ve sorgulayıcı kategorilerinde bulunduğu diğer araştırmalar tarafından da desteklenmektedir.

5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

İkinci alt problemde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri yaş, çalışılan okul kademesi, mesleki kıdem, okul kıdemi, öğretim düzeyi değişkenleri açısından araştırılmıştır ve elde edilen bulgular kaynağında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri yaş değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Yani öğretmenlerin genç, orta yaşlı ya da orta yaşın üzerinde olmaları onların bireysel yenilikçilik düzeyini etkileyen bir etken değildir. Alanyazın incelendiğinde Orhan Müminoğlu (2023), Yıldırım (2021), Aslan, (2021) ve Yalçın H.(2023) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen araştırmalar bu araştırmayı da destekler niteliktedir. Araştırmada farklı olarak Yoz (2020) araştırmasında 20-25 yaş grubundaki

öğretmenlerin yaşı daha büyük olan öğretmenlere göre bireysel yenilikçilik açısından pozitif anlamda farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ocak (2023) Öğretmenlerin yaşları ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu yani öğretmen yaşı arttıkça bireysel yenilikçilik düzeyinin düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Köse (2023) ise 41 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlere göre bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak alanyazından elde edilen sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Araştırmayı desteklemeyen sonuçların örneklem farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin anaokulu, ilkokul, ortaokul ya da liselerde görev yapıyor olmaları onların bireysel yenilikçilik düzeylerini etkilememektedir. Alanyazın incelendiğinde Yalçın H. (2023), Atalay Altaş (2021), Manbaki (2023), araştırmalarında öğretmenlerin görev yaptıkları okul kademesi ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Yoz (2020) Araştırmasında ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bireysel yenilikçi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gökbulut (2021) ise araştırmasında anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bireysel yenilikçi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak Alanyazın incelendiğinde bu araştırmaya destekleyen sonuçlara ulaşıldığı gibi farklı sonuçların olduğu da görülmektedir. Bu farklılığın örneklem ve zaman farklılığından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında olmaları ya da mesleklerine uzun zamandır devam ediyor olmaları bireysel yenilikçilik düzeylerini etkilememektedir denilebilir. Alanyazın incelendiğinde Orhan Müminoğlu (2023), Güneş (2010), Gökbulut 2021, Yoz (2020), Yıldırım (2021), Aslan (2021), Yalçın H. (2023), Manbaki (2023), Kılıç H. (2015), Atalay Altaş (2021) araştırmalarında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik

düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırmayı destekler niteliktedir. Ayrıca Gündüz (2020) 10 yıldan daha kısa süre çalışan öğretmenlerin 25 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlere göre pozitif anlamda farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Ocak (2023) Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyli bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani Ocak (2023) öğretmenlerin mesleklerinde geçirdiği süre arttıkça bireysel yenilikçilik düzeylerinin düştüğünü belirtmektedir. Köse (2023) Araştırmasında mesleki kıdemi 21 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin mesleki kıdemi 5 yıl altında olan öğretmenlere göre bireysel yenilikçilik düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak alanyazın incelendiğinde araştırmaların çoğunun bu araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir. Bazı araştırmaların bu araştırma sonucundan farklı olduğu da görülmektedir. Bu farklılığın örneklem farkından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin okul kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenin mevcut okulundaki görev süresinin uzun ya da kısa olması onun bireysel yenilikçilik düzeyini etkileyen etmenler arasında olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Saraç (2019) Araştırmasında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin görev yaptıkları okullardaki süreye göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen araştırma bu araştırmayı destekler niteliktedir. Yoz (2020) Araştırmasında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin görev yaptıkları okullardaki geçirdikleri süreye açısından araştırmıştır. Aynı okulda 1-5 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bireysel yenilikçi olduğu, 16 yıl ve üzerinde görev yapan öğretmenlerin 6-10 yıl arasında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek bireysel yenilikçilik düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri öğrenim düzeylerine göre farklılaşmamaktadır. Yani öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans mezunu olmaları bireysel yenilikçilik düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde Gökbulut (2021), Yoz (2020), Aslan (2021), Yalçın H. (2023), Manbaki (2023), Köse (2023) , Atalay Altaş (2021) araştırmalarında öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenim

düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Belirtilen araştırma sonuçları bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Ayrıca Orhan Müminoğlu (2023) ve Güneş (2010) araştırmalarında lisansüstü eğitimi alan öğretmenlerin lisans eğitimi alan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bireysel yenilikçiliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak alanyazında birçok araştırmanın sonucu bu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Farklı sonuçların olduğu araştırmalar da mevcuttur bu farklılıklar örneklem ve yöntem farkından kaynaklı olabileceği düşünülebilir.

5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmenlerin öğrenen okul algıları araştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır;

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algıları incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulların öğrenen okul olma özelliği taşıdığına büyük ölçüde katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin bakış açısına göre örneklemde yer alan öğretmenlerin görev yaptığı okullar büyük ölçüde öğrenen okul özelliği göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Doğan ve Yiğit (2014), Ertürk (2022), Doğan ve Yiğit (2015), Esen (2021), Demirci (2023), Geyik (2023), Bozkaya (2023), Güllüoğlu (2022), Batır (2022), Aydemir ve Koşar (2019) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Belirtilen araştırma sonuçları bu araştırmayı desteklemektedir. Genel olarak alanyazın incelendiğinde araştırmayı destekleyen sonuçlara varılmıştır. Buna göre öğretmenlerin genel olarak öğrenen okul algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

5.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt probleminde öğretmenlerin öğrenen okul algıları yaş, çalışılan okul türü, çalışılan okuldaki öğretmen sayısı, mesleki kıdem, okul kıdemi, branş, öğrenim düzeyi değişkenlere göre incelenmiştir ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının, öğrenmeyi yöneltme ve öğrenme olanakları alt boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin genç ya da ileri yaşlarda olması onların öğrenen okul algıları ve alt boyutları açısından bir değişken oluşturmamaktadır. Geyik

(2023), Bal (2011) ve Batır (2022) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenen okul algılarının öğretmen yaşına göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Belirtilen araştırma sonuçları bu araştırmayı destekler niteliktedir. Doğan ve Yiğit (2014). Araştırmasında 40 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin öğrenen okul algılarının diğer öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır Kara (2019). Araştırmasında 20-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin diğer yaşlardaki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrenen okul algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak alanyazın incelendiğinde araştırma sonucu ile benzerlik gösteren sonuçlar olduğu gibi farklı sonuçlar olduğu da görölmektedir. Bunun nedeni araştırmaların örneklem farklılığı ve araştırmanın gerçekleştiği zaman farklılığından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algılarının görev yapılan okul kademesine göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark anaokullarında görev yapan öğretmenler lehine ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre farklılaşmaktadır. Yani anaokullarında görev yapan öğretmenlerin diğer okul kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrenen okul algısına sahip olduğu söylenebilir. Öğrenen okul algısının öğrenme olanakları alt boyutunda ise ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrenen okul algısına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani ilkokullarda görev yapan öğretmenler ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrenme olanaklarına sahiptir denebilir. Öğrenmeyi yöneltme alt boyutunda ise anaokullarında görev alan öğretmenler lehine ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani anaokullarında görev yapan öğretmenlerin diğer okul kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre öğrenmeyi yöneltme konusunda daha yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Doğan ve Yiğit (2014) araştırmasında anaokullarında görev yapan öğretmenlerin diğer okul kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrenen okul algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul ve alt boyutlarına yönelik algılarının görev yaptıkları kurumdaki öğretmen sayısına göre bir farklılık oluşturmadığı

sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısı onların öğrenen okul algılarını etkilememektedir. Alanyazın incelendiğinde Bal (2011) araştırmasında da öğretmenlerin öğrenen okul algılarının görev yaptıkları okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucu da araştırmayı destekler niteliktedir. Sonuç olarak görev yapılan okuldaki öğretmen sayısının fazla ya da az olması yani okulun öğretmen kadrosu açısından kalabalık olup olmaması öğretmenlerin öğrenen okul algısını etkileyen bir unsur olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul ve alt boyutlarına yönelik algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında olması ya da mesleklerinde uzun yıllar geçirmiş olmaları öğrenen okul algılarını değiştiren bir unsur değildir denebilir. Alanyazın incelendiğinde Esen (2021), Uysal Geyik (2023), Bal (2011) öğretmenlerin öğrenen okul algılarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Belirtilen sonuçlar bu araştırmayı destekler niteliktedir. Batır (2022). Araştırmasında 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 16-20 ve 21 yıl üstünde mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük düzeyde öğrenen okul algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca 11-15 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 16-20 yıl arası ve 21 yıl üzerinde mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük öğrenen okul algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Genel olarak alan yazın incelendiğinde bu araştırmanın sonucunu destekleyen araştırmalar olduğu görüldüğü gibi farklı sonuçları ulaşılan araştırmalar olduğu da görülmektedir. Bunun nedeni araştırmaların gerçekteştiğı örneklem farklılığı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul algıları ve alt boyutlarına yönelik algılarının görev yaptıkları okullarındaki kıdemlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin aynı okulda uzun veya kısa süre görev yapmış olmasının öğrenen okul algısına da bir değışiklik yaratmadığı söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde Esen (2021), Bal (2011) ve Batır (2022) araştırmalarında okul kıdeminin öğretmenlerin öğrenen okul algılarını etkilemediğı sonucuna ulaşmışlardır. Belirtilen araştırma sonuçları bu araştırmayı destekler niteliktedir. Uysal Geyik (2023) ise araştırmasında 1-10 yıl arasında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin 1 yıldan az mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha düşük

düzeyde öğrenen okul algısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen araştırma sonucuna göre bu araştırmadan farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Bu farklılık örneklem ve yöntem farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenen okul ve alt boyutlarına yönelik algılarının öğrenim düzeylerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans mezunu olmaları onların öğrenen okul algılarını etkileyen bir unsur değildir denebilir. Alanyazın incelendiğinde Uysal Geyik (2023), Bal (2011), Bozkaya (2023) ve Batır (2022) araştırmalarında öğretmenlerin öğrenen okul algılarının öğrenim düzeylerine göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Belirtilen araştırma sonuçları bu araştırmayı destekler niteliktedir. Genel olarak alanyazın incelendiğinde yapılan araştırma sonuçlarının bu araştırma ile örtüştüğü benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu durumda öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin öğrenen örgüt algıları yönünden belirleyici bir unsur olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

5.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları ve öğrenen okul algılarının alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmış ve şu sonuca varılmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yani öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri yükseldikçe öğrenen okul algılarının da yükselmesini bekleyebiliriz. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algısının bir alt boyutu olan öğrenme olanakları boyutu ile de çok düşük düzeyde de olsa pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Yani öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri yükseldikçe öğrenme olanakları algılarının da yükseleceği söylenebilir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algısının bir diğer alt boyutu olan öğrenmeyi yöneltme alt boyutu ile arasında yine çok düşük düzeyde de olsa pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri yükseldikçe öğrenmeyi yöneltme boyutu algılarının da yükseleceği söylenebilir.

5.5.Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın altıncı alt probleminde öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğrenen okul algılarını yordayıp yordamadığı araştırılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yordama oranı ise %2'dir. Yani öğretmenlerin öğrenen okul algılarının %2'si bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yordanabilir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğrenen örgüt algısının bir alt boyutu olan öğrenmeyi yöneltme alt boyutunun da yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yordama oranının yine %2 olduğu görülmektedir. Yani öğretmenlerin öğrenmeyi yöneltme ile ilgili algılarının %2'si bireysel yenilikçilik düzeyleri ile açıklanabilir. Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algısının bir diğer alt boyutu olan öğrenme olanakları algısını yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri öğrenme olanakları algıları üzerine bir açıklayıcı faktör değildir denebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri genel olarak öğrenen örgüt algıları üzerine bir etken olarak görülmekte fakat öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyinin öğrenen örgütlerin alt boyutları üzerine etkisi incelendiğinde öğrenmeyi yöneltme alt boyutunda etkisi görülürken öğrenme olanakları alt boyutunda etkisi görülmemektedir. Yani öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin öğrenen okul algıları üzerine olan etkisin öğrenen okul algısının öğrenmeyi yönetme alt boyutundan kaynaklandığı sonucuna varılabilir.

Öneriler

Bu başlık altında araştırma bulgularından çıkan sonuçlara dayanarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik öneriler yer almaktadır.

5.6.Uygulayıcılara Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıkça okullarının öğrenen okul olma konusundaki algılarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin bireysel olarak yenilikçilikte öncü, yenilikleri takip eden, yüksek düzeyde yenilikçi olmalarının öğrenen okul olma yolunda görev yaptıkları okullara

da katkı sağlayabilecekleri düşünülebilir. Bu konuda öğretmenlere bireysel yenilikçilik düzeylerini yükselme konusunda çalışmaları önerilebilir. Mesleklerinde son çıkan yenilikleri takip etmeleri, meraklı ve girişimci olmaları, risk almaktan kaçınmamaları, kendi alanlarında uzmanlıklarını geliştirerek daha bağımsız ve risk almaktan kaçınmayan pozisyona gelmeleri, yeniliklere direnmek yerine hızla kabul etme ve yenilikler konusunda öncü olmaları onların görev yaptıkları kurumların öğrenen okul olma düzeylerini yükseltmeye katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Ayrıca okul yöneticileri okullarının öğrenen okullar olması yönünde gelişmesini istiyorsa okullarında görev yapan öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerini geliştirmek için çalışmalar yapabilir. Örneğin öğretmenlerin mesleki alandaki yenilikleri kolaylıkla takip edebilmesi açısından bu konuda yayın yapan yayın organları takip edilip basılı olarak ya da dijital ortamda öğretmenlerle paylaşılabilir ve öğretmenlerin mesleklerine dair güncel gelişmelerden faydalanması sağlanabilir. Eğitim konusunda yeniliklere öncülük eden uzmanlara ulaşp bu uzmanlar ile öğretmenlerin bir araya getirilmesi de öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerine katkı sağlayabilir. Ders dışı saatlerde okulda bir seminer düzenleyerek ya da dijital ortamda bir seminer düzenleyerek uzmanlar ile kurumda görev yapan öğretmenlerin etkileşime girmesi sağlanabilir.

Zümre öğretmenlerinin zümreleri ile sık sık bir araya gelerek kendi branşlarına ait son gelişmeleri, yenilikleri birbirlerine aktarması ile yine öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin artması sağlanabilir. Bu paylaşımlar için okul yönetimi ve zümre öğretmenlerinin ortak olarak belirlediği bir rutin toplanma planı oluşturularak bilgi paylaşımının sürekliliği sağlanabilir ve belki toplanma tarihi yaklaştıkça öğretmenlerin bireysel olarak araştırma ve sorgulamaları için bir güdülenme oluşabilir. Bu paylaşımlarda sınıfında yeni bir eğitim yaklaşımı deneyen öğretmenin zümreleri ile deneyimlerini paylaşması diğer öğretmenler için güdüleyici olabilir ve belki onların da farklı yenilikleri denemesi konusunda ön yargılarını kırabilir.

Bu araştırma sonucunda anaokullarında görev yapan öğretmenlerin ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğrenen okul algısına sahip oldukları görülmüştür. Bu konuda farklı okul kademelerinde görev yapan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin bir araya gelerek birbirlerine öğrenen okul olma yolunda okul kademesi özelinde yaptıkları uygulamaları paylaşımları

önerilebilir. Bu uygulamanın kademeler arası paylaşım toplantıları şeklinde il düzeyinde planlanması önerilebilir.

5.7.Araştırmacılara Öneriler

2021-2022 eğitim öğretim yılında Hatay ili Antakya ilçesinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev alan öğretmenlerden toplanan verilerle gerçekleştirilen bu araştırma farklı il ve ilçelere görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle de araştırmacılar tarafından gerçekleştirilebilir.

Bu araştırma nicel yöntem ile gerçekleştirilmiştir. Yine bireysel yenilikçilik ve öğrenen örgüt konuları nitel ya da karma desen çalışmalarla da gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmada bireysel yenilikçilik ve öğrenen okul konusu yaş, okul kademesi, öğretmen sayısı, mesleki kıdem, okul kıdemi, öğrenim düzeyi değişkenleri açısından ele alınmıştır. Araştırmacılar yine aynı konuları farklı değişkenler açısından ele alarak da gerçekleştirebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, A., Kaya, A., Balay, R. ve Göçen, A. (2014). Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 204, 135-154.

Akkoç, H. (2008). *Öğrenen örgüt yaklaşımında bilgi yönetimi ve uygulamalarının rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Alipour, F. ve Karimi, R. (2011). Mediation role of innovation and knowledge transfer in the relationship between learning organization and organizational performance. *International Journal of Business and Social Science*, 2(19), 144-147.

Alp, A. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin öğrenen örgüt kültürüne ilişkin algıları (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıkan, S. (1999). Öğrenen örgütlerde liderliğin rolü ve önemi. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 17-34.

Atak, M. ve Atik, İ. (2007) Örgütlerde sürekli eğitimin önemi ve öğrenen örgüt oluşturma sürecine etkisi. *Havacılık ve Uzay Teknolojileri Dergisi*. 3(1), 63-70.

Atalay Altaş, M. (2021). *İngilizce öğretmenlerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Aybar, S. (2011). *İşletmelerde öğrenen örgütler ve iş verimliliği ilişkisinin analizi: otel işletmelerinde bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aydınlı, H. İ. (2005). Örgütsel öğrenme ve oryantasyonları. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi* , (1), 82-98.

Ayhan, A. (1999). Yenilik. *Yenilik*, Gebze: Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Yayını, 1-30.

Ayhan, U. (2010). Öğrenen örgütler ve kamu kuruluşları. *Sayıştay Dergisi*, (76), 77-99.

Aytaç, Ö. (2004). Örgütler: sosyolojik bir perspektif. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 189-217.

Aytaç, T. (2014). Okul vizyonu nedir nasıl geliştirilir? C. Elma, K. Demir (Ed.) *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar*, (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık, 1-16.

Bil, E. (2018, Mart). *Ortaöğretim okullarının öğrenen örgüt, örgütsel güven ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bo, Y. ve Ye-mei, Q. (2010). A pattern for training students' innovative ability of computer science in independent college. *Second International Workshop on Education Technology and Computer Science (ETCS)*, 752-755.

Boymul, E., & Yaşa Özeltürkay, E. (2017). İş tatmini ve örgütsel bağlılığın tükenmişlik sendromu üzerine etkisi: bir sanayii kuruluşunda uygulama. *Journal of Yasar University*, 12(46), 93-102.

Boztepe, C. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin öğrenen okul boyutunun analizi: Kütahya merkez ilçe örneği* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Boztepe, C. (2007). *Mesleki ve teknik eğitimin öğrenen okul boyutunun analizi* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.

Bowen, Gary L., Roderick, A. Rose, William, B. Ware. 2006. The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evolution And Program Planning*. Vol (29), s. 97-104.

Braak, Johan Van. (2001). Individual characteristics influencing teachers' class use of computers. *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.

Brahier, B. R. (2006). *Examining A Model of Teachers' Technology Adoption Decision Making: An Application of Diffusion of Innovations Theory*. Unpublished PhD. Dissertation. Minneapolis: University of Minnesota.

Bülbül, T. (2012). Okullarda yenilik yönetimi leği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik alışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 157-175.

Büyüköztürk, ř. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, ř., Kılıç akmak, E., Akgün, . E., Karadeniz, ř., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cohen, B.J. (2004). *Supervisory Leadership as Risk Taking and Experimentation*", *Supervision as Collaboration in the Human Services*. Ed. Michael J. Austin and Karen M. Hopkins, California: Sage Publications, 164-175.

Çaydere, O. ve Akgün, N. (2023). Eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımı ve ağdaş içerik tasarlama. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 439-451.

ebi, M. S. (2012). Yeniliklerin yayılmasında sosyal taklidin ve kanaat önderlerinin işlevsel önemi: gabriel tarde'nin sosyal taklit teorisi açısından bir inceleme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi* (34): 1-18.

Davila, T., Epstein, M. J. ve Shelton, R. (2006). *Making Innovation Work: How to Manage It, Measure It and Profit From It*. New York: Pearson Education, Inc.,

Demir, C., & ztrk, U. C. (2013). Örgüt Kültürünün rgtsel Bağlılık zerine Etkisi ve Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 26(1),

Demirarslan, Y. ve Usluel, Y.K. (2008). ICT integration processes in Turkish Schools: Using activity theory to study issues and contradictions, *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 458-474.

- Demirel, Y., & Seçkin, Z. (2008). Bilgi ve bilgi paylaşımının yenilikçilik üzerine etkileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Dobre, C., Dragomir, A. and Preda, G., 2009. Consumer innovativeness: a marketing approach. *Management and Marketing*, 4(2), 19-34.
- Doğan, S. ve Yiğit, Y. (2015). Öğreten okulların tamamlayıcısı: öğrenen okullar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(53), 318-336.
- Drucker, P. (1985). The Discipline of innovation. *Harvard Business Review*, (76), 5-10.
- Drucker, P. (2000), *Gelecek için yönetim (1990'lar ve sonrası)*. Çev. F. Üçcan, Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı*. Ankara: Nova Yayın.
- Ensari, H. (1998). Öğrenen organizasyon olarak okul. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* (10), 97-111.
- Ergüven, H. (2020). *Okul müdürlerinin kullandıkları güdüleyici dil ile öğretmenlerin örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi . İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Erkuş, N. (2019). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Nobel.
- Eryılmaz, M. E. (2008). Örgüt itibarı kavramı ve yönetimi ile ilgili bazı sorunlar. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Fedai, L. (2019). *Eğitimde öğrenen örgütler*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gonzalo, L. Bernardos, A.M. Casar, J.R. Kautz, K. (2008). *Open it-based innovation: moving towards cooperative it transfer and knowledge diffusion*. New York: Springer
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 204-214.

Gökkaya, S., & Türker, N. (2018). İş motivasyonu ile iş tatmini üzerine otel işletmelerinde karşılaştırmalı bir araştırma. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 12-28.

Gölönü, S. (2006). Gelişen teknolojiler, öğrenen örgütler ve halkla ilişkiler. *Selçuk İletişim*, 4(3), 73-81.

Güneş, S. (2010). *Yenilik yayılımı: bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Gürkan, G. Ç. (2007). Öğrenen örgütler: Yüksek öğrenim kurumlarının öğrenen örgüt olması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 107-116.

Helvacı, M. ve Karadurmuş, M. (2015). İlköğretim okullarının öğrenen örgüt olma özellikleri açısından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 31-62.

Hiçyılmaz, Y. ve Şahin, S. (2020). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin yenilik yönetimi düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 243-257.

İmamoğlu, S. Z., Keskin, H., & Elat, S. (2004). Ücret, kariyer ve yaratıcılık ile iş tatmini arasındaki ilişkiler: tekstil sektöründe bir uygulama. *Yönetim ve Ekonomi*, 11(1), 167-176.

İşcan, Ö. F. ve Timuroğlu, M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 21(1), 119-135.

İşcan, Ö. F., & Sayın, U. (2010). Örgütsel adalet, iş tatmini ve örgütsel güven arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(4), 195-216.

İşcan, Ö. F., & Timuroğlu, M. K. (2007). Örgüt kültürünün iş tatmini üzerindeki etkisi ve bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari*, 21(1), 119-135.

Jokić, S., Ćosić, L., Sajfert, Z., Pečujlija, M. and Pardanjac, M. (2012). Schools as learning organizations: empirical study in serbia. *Metalurgia International*, 17(2), 83-89.

Kara, Ş. (2019). *Özel İlköğretim okullarında öğrenen okul ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kavak, B., Kazancı Sunaoğlu, Ş., ve Taner, N. (2017). Yeniliği benimseyen kategorilerinin bütüncül ve analitik düşünme açısından farklılıkları akıllı telefonlar için bir inceleme. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 179-200.

Kaya, E. ve Peker, K. (2021). Yenilik yönetimi; mobilya sektörü örneği. *Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 99-124.

Keçecioğlu, T., & Ertürk, E. (2012). Çalışanların iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ege Akademik Bakış*, 12(1), 39-52.

Keskinkılıç Kara, S. B. ve Yoz, E. (2021). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin kuantum liderlik davranışları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler*, 1(23), 349-370.

Kılıç, A. (2012). *İş sağlığı ve güvenliği konusunda çalışanların algılarının iş tatminleri ile ilişkisi (metal işletmesinde bir araştırma)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kılıç, H. (2015). *İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri Denizli ili örneği*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale.

Kılıçer, K. (2008). Teknolojik yeniliklerin yayılmasını ve benimsenmesini arttıran etmenler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8(2): 209–222.

Kılıçer, K. (2011). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2010). Bireysel yenilikçilik ölçeği (BYÖ): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 150-164.

Kocayörük, E. ve Çelik, B. (2017). Öğrenme. Ed. N. Aral ve T. Duman. *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi, 270-291.

Koçel, T. (2007). *İşletme yöneticiliği, yönetici geliştirme-organizasyon ve davranış*. İstanbul: Beta Yayınları.

Korkmaz, M. (2008). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğrenen örgüt özellikleri arasındaki ilişki üzerine nicel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (53), 75-98.

Kök, S. B., ve Özcan, B. (2012). Örgüt kültürünün oluşumunda etkili olan faktörler ve örgütsel bağlılık ilişkisi: bankacılık sektöründe bir araştırma. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*.

Könings, K. D., Brand-Gruwel, S., & vanMerriënboer, J. J. (2007). *Teachers' perspectives on innovations: Implications for educational design*. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 985-997.

Lawson, BennandSamson, Danny (2001). Developing innovation capability in organisations: a dynamic capabilities approach. *International Journal of Innovation Management*, 5(3), 377-400.

Loogma, J., Kruusvall, J. ve Ümarik, M. (2011). E-learning as innovation: Exploring Innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2): 808-817.

LopePihie, Z.A. Asimiran, S. &Bagheri, A. (2014). EntrepreneurialLeadershipPracticesand School Innovativeness. *South AfricanJournal of Education*. 34(1): 1-11.

Matin, Hassan, Zarei, Jandaghi, Gholamreza, MoiniBoshra. 2007. Comparing Organizational Learning Rates InPublicand Non-Profit Schools InQomProvince of Iran. Journal of Applied Quantitative Methods. Vol. 2(4).

McAdam, R., Stevenson, P. Armstrong, G. (2000), Innovativechangemanagement in sme's: beyond continuous improvement. *Logistic Information Management*, 13(3), 138-149.

MEB. (tarih yok). *Hatay Antakya ilçe milli eğitim müdürlüğü*. 10 16, 2021 tarihinde T.C. Milli Eğitim Bakanlığı: <https://antakya.meb.gov.tr/> adresinden alındı

Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. İstanbul: Mess Yayıncılık.

Nayci, Ö. (2021). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile çevrim içi eğitimde rol ve yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 108-122.

OECD (2005). *Oslo kılavuzu*. Ankara: Tübitak Yayınları.

Oğuztürk, B. S. ve Türkoğlu, M. (2004). Yenilik ve yenilik modelleri. Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi, 3 (1) , 14-20.

Öge, S. (2001). Örgüt iklimi. *Selçuk İletişimi*, 1(4), 132-143.

Öneren, M. (2008). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(7), 163-178.

Öneren, M. (2012). İşletmelerde öğrenen örgütler yaklaşımı. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 4(7), 161-176.

Özaydın, M. M., & Özdemir, Ö. (2014). Çalışanların bireysel özelliklerinin iş tatmini üzerindeki etkileri: bir kamu bankası örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 251-281.

Özçelik, E., (2021). Liselerde türk dili ve edebiyatı ve ingilizce öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ve bireysel yenilikçilik düzeyleri arasındaki

ilişkinin incelenmesi Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.

Özdemir, A. (2006). Okul kültürünün oluşturulması ve çevreye tanıtılmasında okul müdürlerinden beklenen ve onlarda gözlenen davranışlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 411-436.

Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özer, D. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.

Özsağır, A. (2012). Yenilik ekonomisini öne çıkaran gelişmeler. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi (AKAD)*, 4(7), 2-16.

Öztop, S. (2011). Yönetim ve örgüt kültüründe değerlerin önemi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 217-230.

Pelit, E., Keleş, Y. ve Çakır, M. (2010). Otel işletmesi işgörenlerinin öğrenen örgüt uygulamalarına ilişkin algıları: yerli ve yabancı zincir otel işletmelerinde bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 59-61.

Ragmoun, W., & Alfalih, A. A. (2021). Sustainable Academic Innovativeness: Towards The Understanding of a new construct and the development of scale. *Journal of the Knowledge Economy*, 12(2), 695-715.

Ritchhart, R. (2004). Creative teaching in the shadow of the standards. *Independent School*, 63(2), 32-41.

Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of innovations* 4th Edition, New York: FreePress.

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* 5th Edition, New York: FreePress.

Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of innovations*. New York: Simon andSchuster.

S. Serbest ve A. Göksel (2020). *Yenilikçilik davranışı ve girişimcilik niyeti ilişkisi: kamu özel sektör karşılaştırması*. 5th International EMI Entrepreneurship Social Sciences Congress, Gostivar, Macedonia, pp.582-598, 2020

Sat, N. (2005). *Türkiye'de yenilikçilik ve teknoloji geliştirme politikaları*. TÜHİS, 85-93.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Senge, P. (2020). *Beşinci disiplin*. (A. İlideniz, A. Doğukan, & B. Pala, Çev.) İstanbul: Yapıkredi Yayınları.

Silins, Halia. Mulford, Edward. Zarins, Silja. 1999. *Leadership For Organizational Learning and Student Outcomes*. The Lolsoul Project: The First Report of an Australian Three Year Study of International Significance. Montreal: American Educational Research Association.

Şahinli, M.A. ve Kılınç, E. (2013). İnovasyon ve inovasyon göstergeleri: ab ülkeleri ve türkiye karşılaştırması. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 25, 329-355.

Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.

Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Thompson, Donna R. 2004. *Organizational Learning in Action: Becoming an Inviting School*. Journal of Invitational Theory and Practice. Vol. 10(1), s.102-112.

Thurlings, M. Evers, A.T. & Vermeulen, M. (2015). *Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review*. *Review of Educational Research*. 85 (3): 430–471.

Tikici, M. ve Aksoy, A. (2009). *Girişimcilik ve küçük işletmeler*. Nobel, Ankara.

Tisdell J. E. (2003). *A diffusion of innovations approach to investigate the brand name change of a higher education institution*. Unpublished Master of Thesis, Louisiana State University, Louisiana.

Turan, S. ve Karadağ, Engin (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(4), 627-638.

Turan, S., Karadağ, E., & Bektaş, F. (2011). Üniversite yapısı içerisinde öğrenen örgüt ve örgütsel bağlılık ilişkisi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 627-638.

Tübitak. (2005). Oslo klavuzu yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması için ilkeler.

Ulusoy, A. (2015). Eğitim- Öğrenme ilişkisi ve temel kavramlar. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* Ankara: Anı Yayıncılık, 139-150.

Uslu (2022). Öğrenen okullar ve okulların karakter eğitimlerinin incelenmesi. Ed. Doğanay, A. ve Kutlu, O. *Güncel Eğitim Bilimleri Araştırmaları*. Ankara: Genel Yayınevi, 113-131.

Uslu, O., & Ardiç, K. (2017). Kültürel değerlerin iş doyumuna etkisi. *Uluslararası Yönetim ve İktisat İşletme Dergisi*, 13(13), 748-755.

Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Yayınları.

Uzkurt, C. (2008). *Pazarlamada değer yaratma aracı olarak yenilik yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü*. İstanbul: Beta Basım A.Ş.

Yalçın, Z. M. (2020). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin örgüt kültürü ve öğrenen örgüt algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yazıcı, S. (2000). Rekabetçi avantaj sağlamada yaratıcılık ve yenilik. *Verimlilik Dergisi* (3), 79-92.

Yenice, N. ve Yavaşoğlu, N. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile bireysel yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 14(2), 107-128.

Williams. T. 2008. How Do Organizations Learn Lessons from Projects -and Do They?
Transactions on Engineering Management. Vol. 55 (2). s.249- 262.



EKLER

EK - 1 Katılım Kabul Formu

KATILIM KABUL FORMU

EKLER

Ek.1

KATILIM KABUL FORMU

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu "Yüksek Lisans" tez çalışması, "Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki" adıyla, tez öğrencisi İrem UÇAR tarafından yürütülmektedir.

Araştırmanın Hedefi: Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın Nedeni: Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer: Hatay ili Antakya İlçesinde yer alan resmi eğitim kurumları

Araştırma Uygulaması: Demografik Bilgi Formu ve İlgili Ölçekler

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece şahsım tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra tarafıma e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla...

Araştırmacı: İrem UÇAR

İletişim Bilgileri:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.....

İmza

Katılımcı Adı-Soyadı :

Mail/Telefon Numarası :

EK - 2 Veri Toplama Araçları

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ek.2

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Sayın meslektaşım;

Bu araştırmanın amacı; Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenen okul algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümde "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği", üçüncü bölümde "Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği" yer almaktadır.

Araştırma sonuçları bilimsel amaçlı kullanacağından, ölçeğe lütfen adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Ölçek maddelerinde uygun gördüğünüz cevaplara (x) işareti koyunuz. Ölçek maddelerini boş bırakmadan, maddelere doğru ve içten vereceğiniz cevaplar araştırmaya katkı sağlayacaktır.

Katkılarınızdan dolayı TEŞEKKÜR EDERİM.

Istanbul Kültür Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi
İrem UÇAR

BÖLÜM 2: Okullarda Öğrenen Örgüt Ölçeği

Bölüm 3: Okullarda Öğrenen Örgütler Ölçeği

	MADDELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Tam Katılmıyorum
1	Okulumda kazanılan tecrübeler tüm çalışanlarca paylaşılır.					
2	Okulumda öğretmenler birbirlerinden öğrenir.					
3	Tüm çalışanlar okulla ilgili konularda duygularını rahatça ifade eder.					
4	Okulumda verilen kararlarda, çalışan görüşleri dikkate alınır.					
5	Okulumda başarı takdir edilir.					
6	Okulumda, çalışanların merak ettikleri konularda kendilerini geliştirmeleri desteklenir.					
7	Okul yönetimi gerçekleştirdiği etkinlikleri (kurs, seminer, konferans vb.) paydaşlara duyurur.					
8	Okulumda hataların yinelenmemesi için tüm çalışanlar çaba gösterir.					
9	Okulumda vizyon, misyon ve hedefler tüm çalışanların katılımıyla belirlenir.					
10	Okulumda bireysel ya da takım çalışmaları sonucu ortaya çıkan ürünler tüm çalışanlarla paylaşılarak kalıcı hale getirilir.					
11	Okulumda çalışanların meselelere geniş bir perspektiften bakmaları özendirilir.					
12	Okulumda başarı kadar başarısızlıklar da yararlanılması gereken tecrübelerden sayılır.					
13	Okulumda çalışanlar yeteneklerini işlerinde bağımsız olarak kullanabilirler.					
14	Okulumda seminer dönemi dışında hizmet içi					

	eğitim imkanları düzenli olarak sağlanır.						
15	Okulunda olaylara geniş çaplı perspektiften bakılarak alternatif çözümler yaratılmaya çalışılır.						
16	Okulunda öğretmenler için uygun çalışma ortamları (kütüphane, bilgisayar odası vb.) mevcuttur.						
17	Sürekli yayın ve kitaplar okul tarafından temin edilir.						
18	Okulunda yeterli teknolojik alt yapı (internet, bilgisayar, müzik ve ses sistemi vb.) mevcuttur.						
19	Okulunda yönetici ve öğretmen arasında sağlıklı ve çok yönlü iletişim vardır.						
20	Okulunda çalışanların emekleri takdir edilir.						
21	Okulunda takım çalışmaları sonunda ortaya konan öneriler yönetim tarafından dikkate alınır.						
22	Okulunda uygulanan öğretim yaklaşımları çalışanların mesleki gelişimlerine katkıda bulunur.						
23	Yöneticiler öğretmenleri mesleki gelişim açısından destekler.						

Araştırmaya olan katkınızdan dolayı tekrar teşekkür ederim.

Okul Öncesi Öğretmeni

İrem UÇAR

BÖLÜM 3: Bireysel Yenilikçili

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgiler Formu

Cinsiyet..... () Kadın () Erkek
Yaş..... ()
Mesleki Kıdem..... ()
Okulunuzda Görev Alan Öğretmen Sayısı.... ()
Okuldaki Görev Süresi..... ()
Eğitim Durumu..... () Önlisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
Okul Türü..... () Anaokulu
() İlkokul
() Ortaokul
() Lise
Branş.....()

Bölüm 2: Bireysel Yenilikçilik Ölçeği

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.		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ortadayım	Katılıyorum	Kesinlikle 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 açıgımdır.					
19	Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.					
20	Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.					

EK -3 Ölçek Kullanım İzinleri

ÖLÇEK İZİNİ Gelen Kutusu X

İrem UCAR
Alıcı: erkut

3 Ekim Paz 21:22 (13 gün önce)

Sayın Erkut BİL hocam;

İstanbul Kültür Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA hocamın yönettiği yüksek lisans tez çalışmamda "Okullarda Öğrenen Öğüt Ölçeğini" kullanmak için izninizi talep ediyorum.

Saygılarımı arz ederim.

İrem Uçar

**erkut bil**

3 Eki 2021 21:49 (13 gün önce)

Merhaba İrem, Ölçeği kullanabilirsin. Başarılar diliyorum. Sevgilerimle, Dr. Erkut Bil

İrem UCAR
Alıcı: erkut

6 Eki 2021 10:46 (10 gün önce)

Teşekkür ederim Erkut hocam.

Saygılar.

3 Eki 2021 Paz 21:49 tarihinde erkut bil ·
günü yazdır:

xxx

**İrem UCAR**
Alıcı: fodabasi, kerem.kilicer

7 Mayıs Cum 10:58

Sayın Prof. Dr. Hatice Ferhan ODABAŞI ve Doç. Dr. Kerem KILIÇER hocam;

İstanbul Kültür Üniversitesi yüksek lisans öğrencisiyim. Danışmanım Doç. Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA hocamın yönettiği yüksek lisans tez çalışmamda Bireysel Yenilikçilik Ölçeğinizi kullanmak istiyim. Çalışmalarına yol gösterebilmesi adına sizden ölçek ile ilgili dokümanlarınızı paylaşmanızı talep ediyorum.

Saygılarımı arz ederim.

İrem UÇAR
Okul Öncesi Öğretmeni

**Dr. Kerem KILIÇER**
Alıcı: ben

7 May 2021 15:06

Merhaba İrem,

Değerli hocam Prof.Dr. H. Ferhan Odabaşı ile birlikte Türkiye'ye uyarladığımız Bireysel Yenilikçilik Ölçeği'ni planladığın tez çalışmasında kullanabilirsin. Ölçeğin uygulama versiyonu ektedir. Ölçeğin puanlanması için açıklama ölçeğin altında yer almaktadır. Çalışmalarında başarılar ve kolaylıklar dilerim.

Dr. Kerem KILIÇER
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Eğitim Fakültesi

EK -4 Kurum İzni

TUTANAKTIR

Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü 27/10/2021 tarih ve 35731487 sayılı İstanbul Kültür Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Planlaması yüksek lisans programı öğrencisi İrem UÇAR'ın " **Öğretmenlerin Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Öğrenen Okul Algıları Arasındaki İlişki**" başlıklı tez çalışması uygulama izin talebi 2020/2 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine göre Müdürlüğümüz Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Araştırma Müdürlüğümüzün izni ile denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, **elde edilen verilerin kamuoyu ile paylaşılmadan önce Müdürlüğümüzün ilgili birimlerine iletilmesi** ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının kullanılması koşuluyla; Müdürlüğümüze bağlı tüm kademelerdeki resmi okulların öğretmenlerine yönelik uygulama çalışması yapması uygun görülmüştür. (01.11.2021)

Komisyon Üyeleri:

Ümmü ATAMAN
Öğretmen

Fülya Y. UÇAR
Öğretmen

Edip HARAK
Öğretmen

Ayşegül MAZI
Öğretmen

Komisyon Başkanı:

Mahmut SAHAH
İl Milli Eğitim Şube Müdürü