KÜTAHYA DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKULLARIN YENİLEŞME İKLİMİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖZERKLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Erkam GAZEL

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Aytunga OĞUZ

Kütahya, 2021

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Okulların Yenileşme İklimi ile Öğretmenlerin Özerklikleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların "Kaynaklar" bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

…/…/….

Erkam GAZEL

Kabul ve Onay

Erkam GAZEL'in hazırlamış olduğu "Okulların Yenileşme İklimi ile Öğretmenlerin Özerklikleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

.../…/…

Prof. Dr. Aytunga OĞUZ (Danışman) _____

Prof. Dr. Turgut KARAKÖSE _____

Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM _____

Prof. Dr. Şahmurat ARIK

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Yenileşme, içinde bulunduğumuz yüzyılın önemli bir değeri olarak görülmektedir. Bu çalışma, yenileşme sürecinin dinamiklerini anlayabilme çabası olarak, eğitim yönetimi alanına katkı sunabilmek için yapılmıştır. Bu çalışmada okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında desteği, rehberliği ve kıymetli görüşleriyle katkı sağlayan değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Aytunga OĞUZ'a teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans sürecinde derslerinde katılma ayrıcalığını yaşadığım, Sayın Prof. Dr. Turgut KARAKÖSE'ye, Sayın Prof. Dr. Kürşad YILMAZ'a, Sayın Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan ARIK'a ve tez jürimde yer alan Sayın Dr. Öğr. Üyesi Eren KESİM' e teşekkürlerimi sunarım. Veri toplama sürecinde ve tez çalışmamın diğer aşamalarında yardımcı olan, katkı sunan tüm meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım. Çalışmamın başından sonuna kadar desteğini esirgemeyen aileme teşekkürlerimi ve minnetlerimi sunarım.

İçindekiler

Yemin Metni i
Kabul ve Onay ii
Önsöz iii
İçindekiler iv
Tablolar Dizini vi
Şekiller Dizini vii
Özet viii
Abstract ix
Birinci Bölüm 1
Giriş 1
Kuramsal Çerçeve 1
Yenileşme iklimi 1
Yenilik kavramı 2
Yenilikle ilişkili kavramlar 3
Örgütsel yenileşme 5
Örgütsel kültür ve örgütsel iklim kavramları 7
Yenileşme iklimi kavramı 12
Yenileşme iklimi modelleri 13
Okullarda yenileşme iklimi 22
Okullarda yenileşme ikliminin boyutları 23
Okullarda yenileşme iklimi ile ilgili araştırmalar 26
Öğretmen özerkliği 29
Özerklik kavramı 29
Öğretmen özerkliği 30
Öğretmen özerkliğinin boyutları 37
Öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar 40
Öğretmen özerkliğinin işlevleri 42
Öğretmen özerkliği ile ilgili araştırmalar 44
Problem Durumu 48
Araştırmanın Amacı 53
Araştırmanın Önemi 54

Sınırlılıklar 55
İkinci Bölüm 56
Yöntem 56
Araştırmanın Modeli 56
Evren ve Örneklem 56
Veri Toplama Araçları 59
Kişisel bilgiler formu 59
Okullarda yenileşme iklimi ölçeği 59
Öğretmen özerkliği ölçeği 60
Verilerin Toplanması 62
Verilerin Analizi 62
Üçüncü Bölüm 65
Bulgular 65
Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular 65
Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine Ait Görüşlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 69
Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Bulgular 73
Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kişisel Bilgilerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular 76
Okullarda Yenileşme İklimi ile Öğretmen Özerkliği İlişkisine Yönelik Bulgular 80
Dördüncü Bölüm 83
Sonuç, Tartışma ve Öneriler 83
Sonuç ve Tartışma 83
Öneriler 90
Uygulayıcılara yönelik öneriler 90
Araştırmacılara yönelik öneriler 91
Kaynaklar 92
Ekler 114
Ek-1: Araştırma İzni 114
Ek-2: Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği (Polatcan, 2019) 115
Ek-3: Öğretmen Özerkliği Ölçeği (Çolak ve Altınkurt, 2017) 116
Ek-4: Kişisel Bilgiler Formu 117
Ek-5: Ölçek İzinleri ..... **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
Özgeçmiş 118

Tablolar Dizini

Tablo 1. Yenileşme iklimi modelleri 20
Tablo 2. Evreni Oluşturan Öğretmenlerin ve Görev Yaptıkları Okulların Okul Düzeyine Göre Dağılımı 57
Tablo 3. Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri..... 58
Tablo 4. Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği Açımlayıcı Faktör ve Güvenirlik Analizleri..... 60
Tablo 5. Öğretmen Özerkliği Ölçeği Açımlayıcı Faktör ve Güvenirlik Analizleri 61
Tablo 6. Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine İlişkin Görüşleri 65
Tablo 7. Öğretmenlerin Yenileşmeye Desteğe İlişkin Görüşleri 66
Tablo 8. Öğretmenlerin Kaynaklar ve Olanaklara İlişkin Görüşleri..... 66
Tablo 9. Öğretmenlerin İnisiyatif Almaya İlişkin Görüşleri..... 67
Tablo 10. Öğretmenlerin Yenileşmeye Açıklığa İlişkin Görüşleri 68
Tablo 11. Öğretmenlerin Takım Çalışması ve Uyuma İlişkin Görüşleri 68
Tablo 12. Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 69
Tablo 13. Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine İlişkin Görüşlerinin Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılması 70
Tablo 14. Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması 72
Tablo 15. Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri 73
Tablo 16. Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri..... 73
Tablo 17. Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Görüşleri..... 74
Tablo 18. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri 75
Tablo 19. Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri..... 75
Tablo 20. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması 76
Tablo 21. Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılması 77
Tablo 22. Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması 79
Tablo 23. Okullarda Yenileşme İklimi ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları 80

Şekiller Dizini

Şekil 1. Yaratıcılık için iklimin değerlendirilmesi (KEYS) modeli..... 14
Şekil 2. Yenilikçi davranış modeli..... 19
Şekil 3. Öğretmen özerkliği dört dinamik ilişkisel alan modeli..... 34
Şekil 4. Wermke ve Höstfält'ın öğretmen özerkliği modeli 35

Özet

Okulların Yenileşme İklimi ile Öğretmenlerin Özerklikleri Arasındaki İlişki

Bu araştırmada okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemi, Kütahya il merkezinde bulunan resmi anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde görev yapan 606 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada "Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği" ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, t testi, ANOVA ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin okullarındaki yenileşme iklimine ilişkin görüşleri orta düzeydedir. Lise öğretmenleri ile ortaokul öğretmenlerinin okullarda yenileşme iklimine ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri yüksek düzeydedir. Lise öğretmenleri ile ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin okullarındaki yenileşme iklimi ile özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar kelimeler: Yenileşme iklimi, öğretmen özerkliği, öğretmen

Abstract

The Relationship Between Schools' Innovative Climate and Teachers' Autonomy

In this research, it is aimed to find out the relationship between innovative climate in schools and teacher's autonomy. The sample of the research, which was designed in the correlation survey model, includes 606 teachers working in the official kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in the city center of Kütahya. In this study, "Innovative Climate in Schools Scale" and "Teacher Autonomy Scale" were used. The data were analysed by descriptive statistics, t test, ANOVA and Pearson correlation coefficient.

Based on the findings of the research, innovative climate in schools was a moderate level in teachers' views. The views of high school teachers and secondary school teachers about the innovative climate in schools differ significantly. Teachers' views on autonomy behaviors are at a high level. Views of high school teachers and primary and secondary school teachers on autonomy behavior differ significantly. There is a positive and significant relationship between teachers' views on the innovation climate in their schools and autonomy behaviors.

Keywords: Innovative climate, teacher autonomy, teacher

Birinci Bölüm
Giriş

Değişim, 21. yüzyılın en önemli olgularından biridir. Değişim karşısında pozisyon alma ihtiyacı, örgütlerde yenileşmeyi zorunlu kılmaktadır. Örgütsel yenileşme sürecinin karmaşık yapısının bileşenlerinden birisi iklim faktörüdür. Eğitim sisteminin en önemli örgütsel yapısı okullardır. Okulların yenileşme iklimi, okullardaki yenileşme sürecinin önemli bir unsuru olarak görülmektedir. Etkili okullar, yenilikçiliğin ve yaratıcılığın, okul yönetiminde, öğretmen davranışlarında ve öğrenme faaliyetlerinde hâkim olduğu okullardır. Dolayısıyla okulların yenileşme iklimi, daha iyi anlaşılması gereken bir kavram olarak eğitim araştırmalarına konu olmuştur. Değişim ve yenileşme süreçlerinde odaklanılan faktörlerden biri de insandır. Örgütlerdeki değişim ve yenileşme sürecini en fazla etkileyen ve bu sürecin sonuçlarından en fazla etkilenen unsur, örgütlerdeki insan kaynağıdır. Eğitim sisteminin en önemli insan kaynağı ise öğretmenlerdir. Karar verme, risk alma, özgürlük, esneklik, yaratıcılık ve yenilikçilik gibi süreçler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen özerkliği daha iyi anlaşılması gereken bir kavram olarak eğitim araştırmalarında yer almıştır. Bu araştırmada okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmaya konu olan iki kavramın, yenileşme iklimi ile özerklik kavramlarının kuramsal çerçevesine yer verilmiştir. Yenileşme iklimi, örgütsel bağlamda çok geniş bir çerçeveyi içermektedir. Bu araştırmada yenileşme iklimi okullar bağlamında incelenmiştir. Özerklikte ise öğretmen özerkliği kavramına odaklanılmıştır.

Yenileşme iklimi

Yenileşme ikliminin kökenini oluşturan kavramlar, yenilik, örgütsel yenileşme ve örgütsel iklim kavramlarıdır. Bu bölümde bu kavramlara ve bu kavramlarla ilişkili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

Yenilik kavramı

"Yeni" kelimesi, "(y)ini-(y)eni-(yi)ng/ne-nev(u)-navah-navas-neva-nev-nu-no" kökünün dönüşümü ve y sesinin başa gelmesiyle Türk dilinde kullanılmıştır. İngilizce'de "new", Farsça'da "nev", Latince'de "novus", Türkçe'de "yeni" olarak yer alan bu kelimenin kökeni Hint-Avrupa dil ailesine dayanmaktadır (Eyuboğlu, 1988). Köken olarak aynı orijine çıkan iki kelime, "innovation" ve "yenilik" kelimeleri, birbirinin karşılığı olarak sözlüklerde yer almıştır (Atalay, 1999).

"Innovation" kelimesi, Merriam-Webster Sözlüğü'nde (2020), "yeni bir fikir, yöntem veya ürün" olarak geçmekte; Oxford Sözlüğü'nde (2020) ise, "yeni şeyler, yeni fikirler, yeni yöntemler" olarak tanımlanmaktadır. "Yenilik" kelimesi ise, Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'nde (2020), "eskimiş, zararlı veya yetersiz sayılan şeyleri yeni, yararlı ve yeterli olanlarıyla değiştirme", "teceddüt", "yenileşim" olarak ifade edilmiştir. "Innovation" ve "yenilik" kelimelerinin, kavramsal olarak ifade ettikleri anlam, kelime anlamlarından çok daha derin ve çok daha karmaşıktır.

Adair (2007), "innovation" kavramının birbiriyle örtüşen iki önemli süreci birlikte ifade ettiğini belirtmiş; bu iki süreci, "yeni fikirler edinmek" ve "bu yeni fikirleri uygulamak" olarak açıklamıştır. Bülbül (2013), innovation kavramının karşılığının ne olduğuyla ilgili tartışmaların, kavramın derinliği nedeniyle yabancı alan yazında olduğu gibi Türkçe alan yazında da devam ettiğini belirtmiştir. Aynı şekilde kavramın Türkçeleştirilmesindeki tartışmalar bugün de devam etmektedir. "Innovation" kavramı için, TÜBİTAK tarafından yayımlanan Oslo Kılavuzu Türkçe tercümesinde (2006) "yenilik" karşılığı kullanılmıştır. Akalın (2007), kavram için "yenileşim" veya "inovasyon" karşılıklarının kullanılmasını önerirken, Bülbül (2013), kavramı "yenilik (inovasyon)" şeklinde kullanmayı önermiştir. Kavram eğitim alan yazında bazı çalışmalarda "yenileşme" kavramı ile ifade edilmiştir (Varış, 1982; Beycioğlu ve Aslan, 2010). Bu çalışmada "innovation" kavramı karşılığı olarak, "yenilik" kavramı kullanılmıştır. Kavram, örgütlerde yenilik kazanma sürecinin vurgulandığı ifadelerde "yenileşme", yenilikten yana olma düşüncesinin vurgulandığı ifadelerde ise "yenilikçilik" olarak kullanılmıştır.

Yenilik kavramı, değişimi ifade ettiği için tarihsel süreçte uzun bir süre olumsuz anlamda kullanılmıştır. Çünkü statükonun önemsendiği bir ortamda var

olanın korunması önemli olduğu için yenileşme kavramına olumlu bakılmamaktaydı (Godin, 2008). Son iki yüz yıllık süreçte ise kavramın algısı büyük bir ivme ile olumsuzdan olumluya dönmüş; günümüzde ise yenilik kavramı, geleceğin fark yaratıcı bir değeri olarak görülmeye başlanmıştır (Lee ve Trimi, 2018).

Yeniliğin kavramsallaştırılması ekonomi perspektifi ile başlamış, günümüzde hemen hemen tüm alanları kapsayacak şekilde genellenmiştir Johnston (1966) yeniliği, yeni veya geliştirilmiş süreçlerin veya ürünlerin ekonomiye kazandırılması olarak tanımlamıştır. Cummings ve O'Connell (1978) yeniliği, organizasyonun karşılaştığı bir soruna yeni bir çözüm; yeni fikirlerin, yeni ürünlerin ve yeni hizmetlerin üretilmesi, kabul edilmesi veya uygulanması olarak tanımlamıştır. Tushman ve Nadler (1986) ise yeniliği, bir iş birimi için yeni olan herhangi bir ürünün, hizmetin veya sürecin oluşturulması olarak tanımlamış; başarılı yenilikleri ise ürünler veya süreçlerdeki değişimin birikimli etkisine veya var olanların düzenlenmiş yeni ve farklı hallerine dayandırmıştır. Kuczmarski (1996)'ye göre yenilik, şimdiki zamanın ötesinde, gelecek vizyonuna odaklanan bir düşünce tarzı, zihniyet veya yaygın bir tutumdur. En kapsayıcı tanımlamayla yenilik, bilginin ekonomik ve toplumsal faydaya dönüştürülmesi; ekonomik ve toplumsal değer yaratmak için ürünlerde, hizmetlerde veya yöntemlerde yapılan değişiklikler, farklılıklar ve yeniliklerdir (Elçi, 2006). Tüm bu yenilik tanımlamalarında, eskiden farklı olma, faydalı olma ve değer kazandırma özellikleri vurgulanmıştır.

Yenilikle ilişkili kavramlar

Yenilik kavramına yakın veya bu kavramla ilişkili olduğu düşünülen birçok kavram vardır. Bu kavramlardan bazıları yenilikle karıştırılmakta, bazıları ise yenilik kavramının daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Bu kavramlar arasında en fazla öne çıkanlar, değişim, buluş, yaratıcılık ve girişimciliktir.

Değişim (change) ve yenileşme kavramları çoğu zaman birbiri yerine kullanılan kavramlardır. Değişim, yenileşme dışında, kalkınma, gelişme, reform, evrim, devrim, yeniden yapılanma gibi bazı kavramlarla da yakın anlamda kullanılmaktadır (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Değişim, bir bütünü oluşturan parçalarda, bu parçaların birbirleri ile ilişkilerinde, bir önceki duruma göre nitelik veya nicelik olarak gözlenebilir bir farklılığın oluşması olarak tanımlanmıştır

(Başaran, 1992). Değişim, hiçbir doğrultuyu ifade etmeyen bir kavram olarak ifade edilir. Değişimin, ileriye doğru olumlu yönde sonuçları olabileceği gibi, planlanamayan, geriye doğru olumsuz yönde de sonuçları olabilir (Beycioğlu ve Aslan, 2010). Yenileşme ise, planlanmış belirli bir değişimi içerir ve yönü daima pozitiftir. Yenileşmede, rastlantısal bir hareketten çok, istendik ve planlanmış bir hareket anlatılmaktadır (Gündüz ve Balyer, 2013). Yenileşme, bir değişimdir; fakat her değişim yenileşme değildir. Bir değişimin yenileşme olarak kabul edilebilmesi için, farklı olması, önemli ve yeni olması; daha önceden ortaya konulmamış bir şeyin ilk defa uygulanması, uygulanma sonucunda da önemli etkiler meydana getirmesi gereklidir (Şeker, 2014).

Buluş (icat), daha önceden mevcut olmayan bir ürünün, bir düşüncenin veya bir davranışın alana kazandırılmasıdır (Kaiserfeld, 2006). Yenilik ise, yeni ürünün veya icadın piyasaya sürülmesidir. Bir başka deyişle, yeni bir ürün veya yeni bir süreç ile ilgili bir fikrin ilk kez ortaya konması buluştur. Bu fikrin uygulamaya geçirilmesi amacıyla yapılan girişim ise yeniliktir (Bülbül, 2013). Bazı yeniliklerin ortaya çıkmasında ve uygulanmasında buluşlar etkili olabilir. Fakat bu durum yenilik için buluş gerekeceği manasına gelmemektedir. Yenilikler, buluşların daha etkili olmasını ve daha verimli olmasını sağlamaktadır. Böylece problemlerin çözümünde, alan uygulamalarında ve sistem geliştirmelerinde yenilik-buluş ilişkisiyle etkililik ve verimlilik ortaya çıkar (Şeker, 2014). Yenilik, keşfedilmemiş olanı icat etmeyi değil, buluşlara, fikirlere ve kavramlara önem vererek, değer yaratma yöntemlerini keşfetmeyi amaçlar (Elçi, 2006).

Yaratıcılık kavramı, yeni fikirler üretmeye çalışırken uygulanan bilişsel ve davranışsal süreçlerle ilişkilidir. Yenilikçilik kavramı ise yeni fikirleri uygulamaya çalışırken uygulanan süreçlerle ilgilidir (Hughes, Lee, Tian, Newman ve Legood, 2018). Yenilikçilik bir süreçtir. Yaratıcılık ise bu süreci mümkün kılan beceriler ve doğal yatkınlıklar kümesi, yeniliği ve yenileşmeyi mümkün kılan zihinsel etkinliklerdir (Bülbül, 2013). Örgütlerde yaratıcılık için örgüt üyelerinin psikolojik olarak güvenli ve motive edici alanlara ihtiyacı vardır. Bu alanlar, örgüt üyelerinin bilinçli ya da bilinçsiz olarak esnek düşüncelerle meşgul olmalarını sağlar. Örgütlerde yenilikçilik için ise örgüt üyelerinin ek olarak lider desteğine, sosyal etkiye ve meşruiyete ihtiyaçları vardır (Lee, 2019).

Girişimcilik ile yenilikçilik arasındaki bağlantı ilk defa Schumpeter tarafından vurgulanmıştır. Schumpeter, ekonomik kalkınmayı hızlandıran unsurların başında yeniliğin geldiğini belirtmekte; söz konusu yeniliklerin ise girişimciler tarafından gerçekleştirildiğini belirtmektedir. Bu vurgu, girişimcinin yenilik sürecindeki konumunu tarif etmektedir (Demirci, 2012). Yenilik, girişimcinin ya yeni zenginlik üreten kaynaklar yarattığı ya da var olan kaynakları zenginlik yaratma potansiyeli ile donattığı bir araçtır (Frederick, O'Connor ve Kuratko, 2016). Girişimcilik, yeni bir şey yaratma, riskleri ve ödülleri üstlenme süreci olarak tanımlanmakta (Dana, Ratten ve Honyenuga, 2018); yenilikçilik ise, yeni ekonomik ve toplumsal değerler yaratmak için yaratıcı bir süreç ile girişimci bir sürecin birleşimi olarak ifade edilmektedir. (Frederick ve diğerleri, 2016). Yenilikle ilişkili bu kavramlar, bireysel açıdan incelendiğinde, bireylerin özelliklerini ifade ederken kullanılabileceği gibi, örgütsel açıdan incelendiğinde, örgütlerin kimliklerinin belirlenmesinde de etkilidir.

Örgütsel yenileşme

Örgüt, insan, amaç, iş birliği, iş bölümü, eşgüdümleme, yetki, sorumluluk, hiyerarşi ve sistemin oluşturduğu bir bütündür (Alıç, 1995). Yapı ve süreç olarak iki bölümde sınıflandırılabilen örgütlerde, yapı, örgüt içindeki ilişkileri, süreç ise, davranışsal etkileri düzenlemektedir (Balcı, 2000). Örgütsel yenileşme, örgüt için yeni bir fikrin benimsenmesi veya örgütte yeni bir işlevsel modelin yaratılması olarak tanımlanmıştır (Valkama, Bailey ve Anttiroiko, 2013). Bir başka tanımda örgütsel yenileşme, örgüt için yeni bir ürün veya yeni bir hizmet fikrinin uygulanması, bir örgütte yeni unsurların tanıtılması, örgütün insan kaynaklarının seçiminde ve kullanımında yenilik ya da örgütte insan kaynaklarının görevlerini, yetkilerini ve ödüllerini yapılandırmak için yeni bir yolun uygulanması gibi yenilikleri içerir (Damanpour ve Evan, 1984). Örgütte yeni bir yapının veya yönetim sisteminin geliştirilmesi ya da işleyişteki yöntemlerin farklılaştırılması, örgüt üyelerinin aidiyetlerini güçlendirici yeni bir programın tasarlanması süreci, örgütsel yenilik olarak adlandırılır (Bülbül, 2013). Örgütsel yenilik, örgütün iş yapış uygulamalarında, örgütsel faaliyetlerinde veya örgütün dış ilişkilerinde yeni bir örgütsel yöntemin uygulanmasıdır (Schmidt ve Rammer, 2007). Bu bakımdan örgütsel yenileşmenin, örgütlerde hem yapıyı hem de süreci etkilediği söylenebilir.

Örgütlerin değişime ve yenileşmeye ihtiyaç duymalarında farklı etkenler rol oynayabilir. Bu etkenler arasında en önemlisi, bütün dünyayı etkileyen, küresel çaptaki değişimlerdir. Rönesans, sanayi devrimi, büyük buhran, atom çağı, uzay yarışı bu değişimlerden bazılarıdır (Çimen, 2007). Bu büyük değişimler felsefe, bilim ve teknolojide radikal yeniliklere de neden olmaktadır. Radikal yenilikler etki alanı içerisindeki insanların bakış açılarında ciddi bir değişim yaratan, insan hayatını, örgüt yapısını, pazar durumunu etkileyen devrim niteliğindeki yeniliklerdir (Duvacı, 2017). Yıkıcı etkisinin olması, karmaşıklığı, yeni süreçler oluşturabilmesi radikal yeniliğin karakteristik özelliklerindendir (Temiz, 2016). Sanayi toplumundan bilgi topluma geçişte eğitim sisteminde devrim niteliğinde, radikal yeniliklere neden olan, değişimler meydana gelmiştir. Eğitim sisteminin yapı ve işleyişinde pozitivist felsefe ve davranışçı yaklaşımdan, post modern felsefe ve yapılandırmacı yaklaşıma doğru bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Bu dönüşüm, öğretim programlarında, öğrenme öğretme süreçlerinde, öğretmen öğrenci rollerinde önemli değişimlere neden olmuştur. Yeni öğretim programlarında esneklik, özgünlük, çoğulculuk ve farklılıklara saygı esas alınmış, öğrenme ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Öğretmenler ise öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve rehberlik rolleriyle yeni yaklaşımın odağında yer almıştır (Akpınar ve Aydın, 2007).

Teknolojik unsurlar, örgütte değişimi ve yenileşmeyi zorlayıcı etkenler arasındadır. Teknolojik yenilikler genişletilmiş bir yenilik kavramıdır. Ürün yeniliğini ve süreç yeniliğini kapsar. Bu anlamda ürün yeniliğini ifade eden teknolojik yenilik, yeni ürünlerin ve hizmetlerin üretilmesinin, ticarileştirilmesinin ve geliştirilmesinin teknolojik faktörler yardımıyla sağlanmasıdır. Süreç yeniliğini ifade eden teknolojik yenilik ise, yeni veya geliştirilmiş bir üretim yönteminin ya da sürecinin uygulanmasında teknolojiden faydalanılmasıdır (Diaconu, 2011). Teknolojik yenilikler, bilgisayar sistemleri, yöneylem araştırmaları, sistem analizi, programlama ve sibernetik gibi yeni yöntem ve tekniklerin örgüt gündemine alınması ve uygulanmasıdır (Çalık, 2003). Sanal eğitim, eğitim alanındaki teknolojik yeniliklerden biri olarak kabul edilebilir. Sanal eğitim, yer ve zaman kısıtlaması olmadan, çok fazla sayıda öğrenciye hitap ederek kitlesel eğitimi, anında etkileşim ve geri bildirim özellikleriyle bireyselleştirilmiş eğitimi, kaynak, öğretim elemanı gibi potansiyelleriyle evrensel eğitimi harmanlayan yenilikçi bir

uygulamadır (Karasar, 2004). Teknolojik yenilikler, örgün eğitimde de kendini göstermeye başlamıştır. Akıllı tahta (Ateş, 2010), robotik sistemler (Koç-Şenol ve Büyük, 2015) ve EBA gibi portallar (Alabay ve Taşdelen, 2017) teknolojik yeniliklerin okullardaki yansımalarıdır.

Örgütlerde yeniliklerin oluşmasını tetikleyen etkenlerden biri de insan faktörüdür. Örgüt yöneticilerinin yenileşme faaliyetlerini kolaylaştırıcı ve yenilik faaliyetlerini destekleyici bir rol benimsemesi, örgütte yenilikçiliğin hâkim olmasını sağlamada etkili olabilir. Okul müdürünün liderlik yaklaşımı, çizdiği vizyon, gelişmeye ve değişmeye açık olma özelliği ve öğretmenleri yenileşme sürecinde desteklemesi okullarda yenileşme için önemli özelliklerdir (Küsmüş, 2018). Örgüt üyelerinin tutum ve davranışları da örgütlerde yenileşme için önemli görülen faktörlerdendir. Öğretmenlerin risk alması, deneme yapmaktan çekinmemesi, yeniliklerle ilgili kararlarda katılım sağlaması ve öğretim sürecinde yenilikleri kullanabileceği mesleki yetkinliklere sahip olması, okullarda yenileşme sürecinde önemli görülen faktörlerdir (Özata, 2007).

Örgüt başarısının alt yapısı, 1950'lerden 1970'lere kadar "verimlilik", 1970'lerden 1980'lere kadar "kalite", 1980'lerden 1990'lara kadar ise "esneklik" kavramı ile açıklanmıştır. Bugün ise gelecek perspektifi göz önünde bulundurularak örgütsel başarının ve küresel rekabetin odak noktasında "yenilik" kavramı bulunmaktadır (Bülbül, 2013). Bu bakımdan örgütlerin, rekabeti, başarıyı, kendisinden karşılanması istenen beklentileri ve gereksinimleri dikkate alarak, örgütsel ve yönetsel yenileşme stratejileri belirlemesi, onları uygulaması gerekmektedir. Bu şartları sağlayabilen veya sağlayabilecek örgütlerin, köklü bir yenileşme kültürüne ve pozitif bir yenileşme iklimine sahip olması gerekir.

Örgütsel kültür ve örgütsel iklim kavramları

Örgütsel kültür, örgütsel davranışın oluştuğu ortamdır. Örgüt üyeleri arasındaki uyumu ve uyumsuzluğu, değerleri, anlam sistemlerini ve davranışları yöneten temel varsayımları ifade eder (Başaran, 1992). Alvesson ve Sveningson (2015), kültür ile ilgili yapılmış çalışmalara atıf yaparak, tanımlamalarda ön plana çıkan yedi özelliğe dikkat çekmektedir. Bu özelliklere göre;

- Kültür, bütüncüldür, geniş bir insan grubunu içerir ve tek tek bireylere indirgenemeyen görüngülere atıfta bulunur.

- Kültür, tarihle ilişkili olarak ortaya çıkan bir olgudur. Gelenek ve göreneklerle aktarılır.
- Kültür hareketsizdir ve kültürün değiştirilmesi zordur. Çünkü insanlar fikirlerine, değerlerine ve geleneklerine tutunma eğilimindedir.
- Kültür, sosyal olarak yapılandırılmış bir olgudur. Kültür, bir insan ürünüdür ve çeşitli gruplara mensup kişiler tarafından paylaşılır. Farklı gruplar farklı kültürler yaratır, bu nedenle kültürü belirleyen insan doğası değildir.
- Kültür yumuşak, belirsiz ve anlaşılması zordur. Nitelikseldir ve kolay ölçmeye ve sınıflandırmaya izin vermez. "Efsane", "ritüel", "sembol" gibi terimler ve benzer antropolojik terimler, kültürü karakterize etmek için yaygın olarak kullanılmaktadır.
- Kültür, genellikle bir örgütün somut, objektif ve daha görünür kısımlarından ziyade, düşünce tarzlarına, değerlerine ve fikirlerine atıfta bulunur.

Argrys (2010), Schein (1992, 1999)'e atıfta bulunarak, kültürün üç farklı şekilde gruplandırılarak tanımlanabileceğini belirtmiştir. Bunlar; yapay nesneler, (görünür örgüt yapıları ve süreçleri), benimsenen değerler (stratejiler, hedefler, felsefeler) ve temel varsayımlardır (bilinçsiz, kabul edilmiş inançlar, algılar, düşünceler ve duygular). Kültür, bir örgütte veya grupta gözlemlenebilir bir dizi unsuru ifade eder. Örgütsel kültürün özünü oluşturan bu unsurlar oldukça geniş ve derin bir kavramsal çevre içerisindendir. Schein ve Schein (2017) tarafından, örgütsel kültürü tarif eden bu unsurlar;

- Etkileşime girdiklerinde insanlarda gözlemlenen davranışsal düzenlilikler; örgütte veya grupta iletişimde kullanılan dil, gözlemlenen etkileşim kalıpları, gelenekler,
- Resmi törenler, kutlamalar; örgüt veya grup için önemli görülen olayları kutlama yolları,
- Kabul edilen değerler; örgütün veya grubun ulaşmaya çalıştığı, dile getirdiği, kamuoyuna duyurduğu ilkeler ve değerler,
- Geçerli olan felsefe; örgütün veya grubun eylemlerine rehberlik eden politikalar ve ideolojik ilkeler,

- Grup normları; örgütte veya grupta gelişen, üyeleri ilgilendiren örtük standartlar ve değerler,
- Oyun kuralları; örgütteki veya gruptaki iş yapış şeklinin üstü kapalı, yazılı olmayan kuralları, örgüte yeni katılan bir üyenin öğrenmesi gerekenler,
- Kimlik ve benlik imgeleri; örgütün veya grubun kendisini tanımlamada, amaçlarını belirlemede, iş yapış şeklini belirtmedeki algısı,
- Yerleşik beceriler; örgüt veya grup üyelerinin belirli görevleri yerine getirmede sergiledikleri özel yetkinlikler, yazılı olarak ifade edilmeksizin nesilden nesile aktarılan, belirli şeyleri yapabilme yeteneği,
- Düşünme alışkanlıkları, zihinsel modeller veya dil paradigmaları; bir örgütün veya grubun üyeleri tarafından kullanılan, algılara, düşüncelere ve dile rehberlik eden bilişsel çerçeveler,
- Paylaşılan anlamlar; farklı kültürlerde kullanıldığında farklı anlamlara sahip olabilecek kelimelerin, örgüt veya grup üyelerinin birbiriyle etkileşiminde ortaya çıkan ortak anlayışı,
- Metaforlar veya bütünleştirici semboller; örgüt veya grup üyelerinin duygusal ve estetik tepkisini yansıtan, karakteristik özellikler,
- İklim; örgütteki veya gruptaki fiziksel düzen, örgüt veya grup üyelerinin birbirleriyle ve diğer paydaşlarla etkileşimde iletilen duygu, olarak ifade edilmiştir.

Bir örgüt bileşeni olarak örgütsel kültür, geçmiş yaşantıların birikimleri ile oluşan, insan ve toplum ilişkili, anlaşılması ve değiştirilmesi zor bir kavramdır (Hofstede, Neuijen, Ohayv ve Sanders, 1990). Örgütsel kültür, örgütün apaçık görülmesini sağlayan bir düşünsel yapıdır. Bu düşünsel yapı, örgüt üyelerine seçenekler, rutinler, öneriler sunar. Ayrıca, örgüt kültürü bir sistem olarak, örgüt üyelerinin ortak dilinin oluşumunda, değerlerinin, inançlarının ve alışkanlıklarının şekillenmesinde etkilidir (Güçlü, 2003). Bir örgüt bileşeni olarak örgütsel iklim, bazı çalışmalarda örgütsel bir eseri olarak yer alsa da, bazı çalışmalarda da örgütsel kültürden farklı bir olgu olarak algılanmıştır (Schein ve Schein, 2017). Bu bakımdan iki kavramın da anlaşılmasını kolaylaştırmak için, örgütsel kültür ile örgütsel iklimin benzerliklerine ve farklılıklarına odaklanmak gerekmektedir.

Ehrhart, Schneider ve Macey (2013)'e göre, örgütsel kültür ve örgütsel iklim arasındaki benzerlikler, aşağıdaki maddelerde belirtilmiştir.

- İkisi de örgütsel bağlamın makro görünümüne odaklanır. İklim ve kültür yaklaşımları insanların deneyimlediği niteliklerin tamamına aynı anda odaklanır.
- İkisi de insanların bireysel özelliklerinden ziyade örgütsel çevreye veya bağlama odaklanır. İklim ve kültür yaklaşımlarında örgütsel ortamı ölçme ve anlama fikri hâkimdir.
- İkisi de insanların bireysel farklılıklardan ziyade insanların deneyimlerinin paylaşımına odaklanır. İklim ve kültür yaklaşımlarında, bir yapının anlamı, bir bireyin anlamının ötesindedir. İklim ve kültür unsurları yapının anlamlandırılması için bireylerin deneyimlerindeki ortaklıklara odaklanır.
- İkisinde de insanlar için bağlamın anlamı merkezdedir. Kültür yaklaşımında örgütün değerleri, inançları ve temel varsayımları tartışılır. Tartışmalar sonucu ortaya çıkan anlam, mitlerde ve hikâyelerde kendini gösterir; sosyalleşme pratikleri ile yeni gelenlere aktarılır. İklim yaklaşımında örgütlerde uygulanan politikaların, prosedürlerin ve uygulamaların kendi değil, örgüt üyelerinin onlara atfettiği anlam önemlidir.
- İkisinde de bağlamı ve ona yüklenen anlamı yaratmada liderlerin ve liderliğin rolü kritiktir.
- İki yaklaşımda da iklim ve kültür etkilerinin ne derecede güçlü ve gerçek durumla uyumlu olduğunu anlamada ve ölçümlemede zorluklar ve sorunlar vardır.
- İkisinin de örgütsel etkililikle ilişkili olduğu varsayılmaktadır.

Ehrhart ve diğerleri (2013)'ne göre, örgütsel kültür ve örgütsel iklim arasındaki farklılıklar ise, aşağıdaki maddelerde belirtilmiştir.

- İklim yaklaşımı, psikolojiden yararlanarak bireysel algı düzeyini istatistiksel yöntemlerle analiz edip bir sonuca ulaşmayı amaçlar. Kültür yaklaşımı ise, antropolojiden yararlanarak, etnografya çizgisinde nitel araştırmalara odaklanarak bir sonuca varmaya çalışır.
- Örgütsel kültür çok geniş bir alanla ilgilenir. Örgüt içerisinde meydana gelen her şey kültürel analizin konusudur. Örgütsel iklimin ilgi alanı ise daha dar bir çerçevededir. Örgütsel iklim daha çok stratejilerle veya süreçlerle ilgili gözlemlenebilir faktörlere odaklanır.

- Örgütsel kültür, en derin seviyelerinde, üyelerin bilinçli farkındalığının dışında çalışır. Üyelerin, ait oldukları örgütlerin benimsenen değerleri olarak bildirdikleri şeyler, deneyimledikleri kullanımdaki değerlerden farklı olabilir. Örgütsel iklim, deneyime nispeten daha yakın, kolayca erişilebilir, çeşitli değişkenler için gözlemlenebilir olarak görülmüştür.
- Örgütsel kültürün değiştirilmesi veya biçimlendirilmesi çok zordur. Örgütsel iklim ise örgütsel kültüre göre daha esnektir ve iklim alan yazınında bir örgütün ikliminin değiştirilebileceği varsayılır.
- Örgütsel iklim araştırmalarının belirli bir stratejik odağı vardır. Örgütsel kültürde ise, geniş ve kapsayıcı bir bakış açısı hâkim olduğu için, belirli bir stratejiye odaklanma, büyük bir bulmacanın küçük bir parçası olarak görülmüştür.

Örgütsel iklim, örgüt üyelerinin birbiri ile etkileşimi sonucu oluşur ve örgütsel davranışı şekillendirmek için bir etki kaynağı görevi görür. Ayrıca, örgütü diğer örgütlerden ayıran özellikler olarak kabul edilebilir. Bu özellikler, örgütteki normlar, değerler ve etik ilkelerle ilgili örgüt üyelerinin algıları ve güven, bağlılık, destek, tanınma, adalet, özerklik ve yenileşme ile ilgili örgüt üyelerinin algılarıdır (Moran ve Volkwein, 1992).

Örgütsel kültür ve örgütsel iklim birtakım metaforik açıklamalara da konu olmuştur. Turgut (2013) örgütü ağaç metaforu ile ifade etmiş, örgütsel kültürü toprağın derinlerine inen köklere benzetmiştir. Bu köklerin, örgütün değerlerini, normlarını ve inançlarını simgelediğini ve ağacın yani örgütün sağlam ve dayanıklı olmasını sağladığını belirtmiştir. Ağaç metaforunda örgütsel iklim ise, yağmura, güneş etkisine ve hava durumuna benzetilmiş; örgütsel iklimin örgütün başarılı olmasına etki eden, duygu, tutum ve davranışları temsil ettiği belirtilmiştir. Bu çalışmanın odağını oluşturan yenileşme iklimi, ağaç metaforuyla sembolize edilecek olursa, ağacın çiçeklenmesini, tomurcuk açmasını sağlayan ilkbahar havası, bunun için güzel bir temsil olabilir. Yağmurun bol olduğu, güneşin verimli olduğu bir ilkbahar havası, yani yaratıcılığı ve yenilikçiliği kolaylaştırıcı bir iklim, ağacın çiçek açmasını, meyve vermesini sağlayacak, yani örgütün yenileşmesinde etkili olacaktır.

Yenileşme iklimi kavramı

Yenileşme iklimi kavramı, örgütsel araştırmalarda genellikle grup ya da örgütteki ortamın yenileşmeye ne ölçüde yardımcı olduğuna ve grup ya da örgüt üyelerinin yenilikçilik davranışlarına ilişkin algılarına odaklanılarak tanımlanmıştır. Araştırmalardaki bu ortak kabule rağmen tanımlar, iki boyutta farklılık göstermektedir. Bunlar, yenileşme ikliminin odaklarının grup ya da örgüt düzeyinde olup olmadığına göre, yenileşme ikliminin ortak bireysel algılar ya da paylaşılan algılar olarak kavramsallaştırılmasıdır (Newman, Round, Wang ve Mount, 2020). Bu farklılık iklim tanımlamalarında karşılaşılan iki farklı eğilimden kaynaklanmaktadır. Bunlar bilişsel şema yaklaşımı ile paylaşılan algılar yaklaşımıdır. Bilişsel şema yaklaşımında iklim, bireylerin çalışma ortamlarında ortaya çıkan temsilleri olarak veya bireylerin çalışma ortamlarında bilişle ilgili yönleri olarak kavramsallaştırılır. İklimin işlevselleştirilmesi ise bireylerin çalışma ortamlarına ilişkin algılarını anlamlandırma girişimi ile gerçekleştirilir. Bu yaklaşımda iklim kavramının temelini oluşturan ortak algıların önemi vurgulanır (Anderson ve West, 1998). Paylaşılan algılar yaklaşımında ise iklim, grupta veya örgütte hayata geçirilen değerlerin paylaşılan algıları olarak düşünülür (Ehrhart ve diğerleri, 2013). Bu iki yaklaşım ilke olarak birbiriyle uyumludur ve birbirini dışlamaz (Anderson ve West, 1998).

Van Der Vegt, Van De Vliert ve Huang (2005)'ın araştırmasında, yenileşme iklimi, bir ortam, yeni fikirlerin üretilmesini, ortaya konulmasını ve gerçekleştirilmesini teşvik eden uygulamalar, yöntemler ve davranışlarla ilgili grup ya da örgüt üyelerinin ortak algıları olarak tanımlanır. Bu uygulamalar, yöntemler ve davranışlar, yeni fikirlerin geliştirilmesini desteklemeyi ve teşvik etmeyi, iş yapmanın geleneksel yollarına meydan okumayı ve grubun ya da örgütün içinde veya dışında başkalarından öğrenmeyi içerir.

Scott ve Bruce (1994)'ün yenileşme iklimi tanımında ise yenilikçi fikirleri denemeye yönelik örgütsel isteklilik, yaratıcılık yaklaşımının benimsenmesi, grup ya da örgüt üyelerinin yeni fikirlerin peşinde bağımsız olarak işlev görmelerine destek, grup ya da örgüt üyeleri arasında farklılıklara tolerans, ekipman, zaman ve tesis gibi kaynakların yeterli temini ile karakterize edilmiş bir ortam vardır.

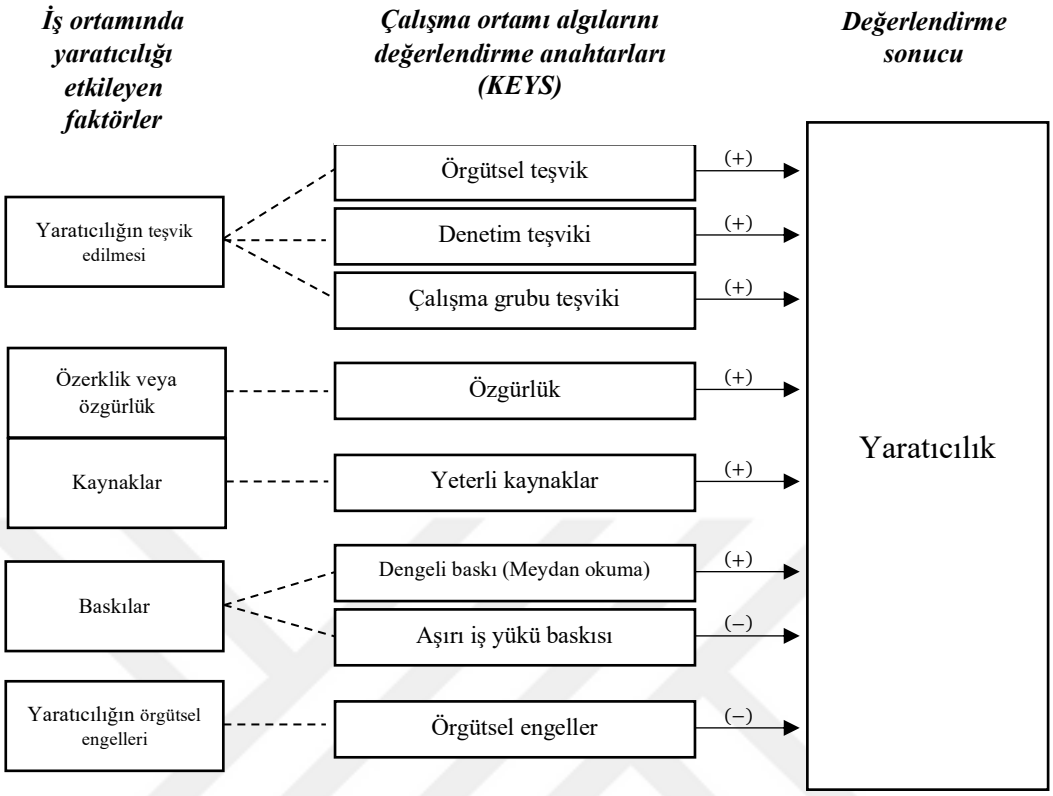
Anderson ve West (1994; Akt: Tseng, Liu, ve West, 2009) ise yenileşme iklimini, takım süreçlerinin – ortak hedeflere ulaşmak için görev çalışmasını organize etmeye yönelik bilişsel, sözlü ve davranışsal etkinlikler yoluyla girdileri sonuçlara dönüştüren üyelerin birbirine bağlı eylemleri (Marks, Mathieu ve Zaccaro, 2001) – yenileşmeyi ne ölçüde teşvik ettiği ve etkinleştirdiğine ilişkin grup ya da örgüt seviyesinde paylaşılan algılar olarak tanımlanmıştır. Tüm bu yenileşme iklimi tanımlamalarında, benzer olarak örgüt içerisindeki yenileşmeyi kolaylaştırıcı ortam vurgulanırken; bu ortamı şekillendiren ana düşünceler, takım olma fikri, yenilikçilik ve yaratıcılık olarak ifade edilmiştir.

Yenileşme iklimi modelleri

Yenileşme iklimi, özellikle son yirmi beş yılda yaratıcılık ve yenilik temelli birçok modelle açıklanmaya çalışılmıştır. Bu modeller arasında farklılıklar olmakla beraber, modellerde odaklanılan benzerlikler dikkat çekicidir. Mathisen ve Einarsen (2004), modellerde odaklanılan benzerlikleri, modellerin temelinde yaratıcılık ve yenileşme kavramlarının olması, örgüt paydaşlarının yenilik desteğine dikkat çekilmesi, örgüt paydaşlarının yenilik hedefini ve yenilikçi fikirleri paylaşması ve sahiplenmesi ile iş birliği, uyum, özgürlük ve özerklik kavramlarının vurgulanması olarak açıklamıştır. Bu bakımdan, alan yazında sıkça atıfta bulunulan yenileşme iklimi modelleri bu bölümde açıklanmaya çalışılmıştır.

Yaratıcılık için iklimin değerlendirilmesi modeli (KEYS)

Yenilikler yaratıcı fikirlerle başlar. Yaratıcılık yenileşme için bir başlangıç noktasıdır. Bunun yanında yaratıcılık, yenileşme için gerekli olan fakat yeterli olmayan bir koşuldur (Amabile, Conti, Coon, Lazenby ve Herron, 1996). Yaratıcılığı yeni ve faydalı fikirlerin üretilmesi, yenileşmeyi ise yeni ve faydalı fikirlerin uygulanması olarak algılayan düşünce tarafından tasarlanan bu iklim modelinde, yaratıcılık yenileşmeyi başlatan, yenileşmenin kapısını açan bir faktör olarak görülmüştür (Şekil 1).



Şekil *1*. Yaratıcılık için iklimin değerlendirilmesi (KEYS) modeli (Amabile ve diğ., 1996).

KEYS modelinde yaratıcılığın oluşum süreci yaratıcılığı etkilediği varsayılan kavramsal çalışma ortamı faktörleri ile kavramsallaştırılmıştır. Bu faktörler, yaratıcılığın teşvik edilmesi, özerklik veya özgürlük, kaynaklar, baskılar ve yaratıcılığın örgütsel engelleri olarak yer almıştır (Amabile ve diğ., 1996):

1. *Yaratıcılığın teşvik edilmesi.* Yeni fikirlerin üretilmesi, geliştirilmesi ve teşvik edilmesi KEYS modelinde üç boyutta irdelenmiştir. Bunlar, örgütsel teşvik, denetim teşviki ve çalışma grubu teşvikidir.

   Yaratıcılığın teşvik edilmesinin örgütsel boyutu içerik olarak, risk alma ve fikir üretmenin örgüt düzeyinde desteklenmesini, en yüksekten en düşük yönetim düzeylerine kadar yenileşmeye değer verilmesini, yeni fikirlerin değerlendirilmesinde destekleyici ve adaletli olunmasını, yaratıcılığın ödüllendirilmesini ve örgütte iş birliğine dayalı fikir akışının ve katılımcı bir karar verme mekanizmasının olmasını barındırır.

Denetim teşviki boyutunda, denetimde göz ününde bulundurulacak kriterlerin net olması, amir ve astlar arasında etkili ve açık bir iletişimin olması, çalışmaların ve fikirlerin etkililiği için rehberlik hizmetinin bulunması gibi faktörler vardır.

Çalışma grubu teşviki boyutunda ise örgüt üyelerinin çeşitliliği, karşılıklı farklı fikirlere açıklık, fikirlere yapıcı meydan okuma ve projeye bağlılık gibi hususlar bulunmaktadır.

2. *Özerklik veya özgürlük.* Bireylerin veya takımların çalışmalarında özerklik davranışlarını gösterebildikleri ve kendi fikirlerine sahip çıkabilme ve onları kontrol edebilme hissini edinebildikleri durumlarda yaratıcılık gelişebilir. Bireyler veya takımlar kendilerine verilen görevleri nasıl yerine getirecekleri konusunda seçim yapabilme özgürlükleri olduğunu algıladıklarında daha yaratıcı çalışmalar meydana getirebilmektedir.
3. *Kaynaklar.* Projeler için tahsis edilen kaynaklar, projelerin hedeflerine ulaşabilmeleri ve gerçekleşebilmeleri için yaratıcı yöntemler kullanılmasını etkileyen bir durumdur. Aşırı kaynak kısıtlamaları ile kaynakların yetersizliği konusundaki algılar, projenin değeri konusunda olumsuz düşünceler üretilmesine neden olur. Bu durumun tersi yaratıcılık sürecini olumlu yönde etkileyecektir.
4. *Baskılar.* Örgütlerde üyelerin hissettiği dengeli bir baskı, denetlemeye yardımcı bir etken olarak iş görürse yaratıcılık faaliyetlerini artırmaya yardımcı olur. Bu dengeli baskılar, sorunların çözümünün mühim olduğu, sorunların entelektüel zorlu doğalarından kaynaklandığı, çözümün aciliyeti bulunduğu için zaman kısıtlaması olduğu izlenimi verirse yaratıcılık faaliyetlerinin olumlu etkileneceği düşünülebilir. Ancak baskının yüksek olduğu durumlarda yaratıcılık faaliyetleri olumsuz etkilenmektedir. İş yükü baskısının aşırı olduğu ve zaman baskısının empoze edildiği durumlarda örgütlerde yaratıcılık faaliyetlerinin düşmesi gözlemlenebilir.
5. *Yaratıcılığın örgütsel engelleri*. Örgütlerde iç çekişme, muhafazakârlık, katı ve aşırı resmi bir yönetim yapısı örgüt üyeleri tarafından kendilerini kontrol etme amaçlı olarak algılandığı takdirde, yaratıcılık için gerekli olan içsel motivasyonda azalmalar olabilir.

Amabile (1983), örgütsel faktörlerin yaratıcılığı engelleyebileceğini veya teşvik edebileceğini belirtmiştir. Yaratıcı faaliyetlerin engellenmesine neden olabilecek faktörler şöyle sıralanabilir (Campbell, 1977; Akt: Amabile 1983):

- Risk alma konusunda isteksizlikle sonuçlanan başarısızlık korkusu,
- Düzeni ve gelenekleri korumaya meyilli olma,
- Kişinin kendisinin ve örgütteki diğer üyelerin güçlü yanlarını görememesi,
- Etkisiz algoritmalara aşırı güven,
- Kişinin kendi fikirlerini ileri sürme konusundaki isteksizliği,
- Ödülün aşırı kullanımı.

Yaratıcılığı kolaylaştırıcı ve yenileşmeye elverişli olarak belirtilen koşullar ise şunları içerir (Jaoui, 1980; Akt: Amabile, 1983):

- Yeni fikirlere elverişli bir iklim,
- Yeterince esnek, yeniliklerin kabul edilebileceği bir örgüt yapısı,
- Yeni fikirler geliştirmek için yerleşik bir süreç,
- En yüksek seviyeden yönetim desteği.

Takım iklimi envanteri modeli (TCI)

Yenileşme iklimini grup düzeyinde, takım süreçlerine atıfta bulunarak inceleyen bir dizi araştırma, alan yazında takım iklimi terimi ile yer almaktadır. Bu modelde önerilen iklim, birbirine yakın çalışma gruplarının ortam algılarının analizidir. Yakın çalışma grubu olarak adlandırılan hedef grup, örgüt içerisinde birbiri ile etkileşimi bulunan, ortak hedeflerini gerçekleştirebilmek için birlikte hareket eden, ortak davranış kalıpları ve anlayışlar sergileyebilecek kadar birbirine bağımlı bir topluluktur. Örgüt yönetimi tarafından, vizyonu, kültürü ve stratejileri ile ilgili olarak yukarıdan aşağı doğru gönderilen ortak bir mesaj, örgüt üyelerinde bir dereceye kadar ortak algılar geliştirebilir. Bu mesaj, örgütün farklı katmanlarında farklı şekilde anlaşılabilir. Paylaşımın yoğun olduğu, ortaklığın geliştiği, bireylerin birbirine daha yakın olduğu bu çalışma gruplarında algıları birlikte oluşturmak daha kolaydır (Anderson ve West, 1998).

Takım iklimi envanteri modelinin dört boyutu vardır. Bunlar, vizyon, katılımcılık ve güven iklimi, göreve yönelim ve yenileşmeye destek boyutlarıdır (Anderson ve West, 1998):

1. *Vizyon*, daha yüksek bir hedefi işaret eden, motive edici, değerli bir sonuç fikridir. Çalışma grubu vizyonun dört bileşeni vardır. Bunlar vizyonun açıklığı, çalışma grubunun vizyonerlik doğası, ulaşılabilirlik ve paylaşılabilirliktir. Açıkça tanımlanmış hedefleri, net bir vizyonu olan, doğasında vizyonerlik barındıran, ulaşılabilir hedeflere sahip olan ve hedeflerin paylaşılıp benimsendiği çalışma grupları yenileşme ikliminin hâkim olduğu bir ortamı işaret eder.
2. *Katılımcılık ve güven iklimi*. Katılımcılık davranışı güven ikliminin olduğu bir ortamda meydana gelir. Güven iklimi karar verme sürecine katılımın motive edildiği ve pekiştirildiği bir psikolojik yapı olarak karakterize edilmektedir. Çalışma grubu üyeleri etkili iletişim ve bilgi paylaşımı yoluyla karar verme sürecine aktif katılım sağlarlarsa, sonucun değerlendirilmesinde etkili olurlar. Bu da yeni ve iyileştirilmiş fikirler sunulma olasılıklarının daha fazla olmasına neden olur. Katılımcılık ve güven ikliminin hâkim olduğu bir ortamda, çalışma grubu üyeleri yeni fikirler sunabilme ve problem çözümleri önerebilme konularında kendilerini daha rahat hissederler.
3. *Görev yönelimi*. Görev yönelimi yüksek olan bir grupta, grup üyelerinin birlikte omuzladıkları, görevde mükemmeliyetçilik arzusundan kaynaklanan paylaşılan bir endişe duygusu, eleştirel değerlendirmelerle şekillendirilmiş paylaşılan bir vizyon, hesap verilebilirlik, performansın değerlendirilmesi ve iyileştirilmesi için kontrol sistemleri, grup içi tavsiye, geri bildirim, karşılıklı izleme, performansın ve fikirlerin değerlendirilmesi, karşıt görüşlerin araştırılması ve açık değerlendirme kriterleri vardır. Dolayısıyla göreve yönelim boyutu, yenileşmeyi destekleyen bir iklimle birlikte görev performansında mükemmelliğe yönelik bir bağlılığı tanımlar.
4. *Yenileşmeye destek,* çalışma gruplarında yenilik yapma girişimlerinin beklentisi, onayı ve pratik desteğidir. Bu boyutta çalışma gruplarında yeniliklerin geliştirilmesi için kaynakların sağlanması vurgulandığı gibi,

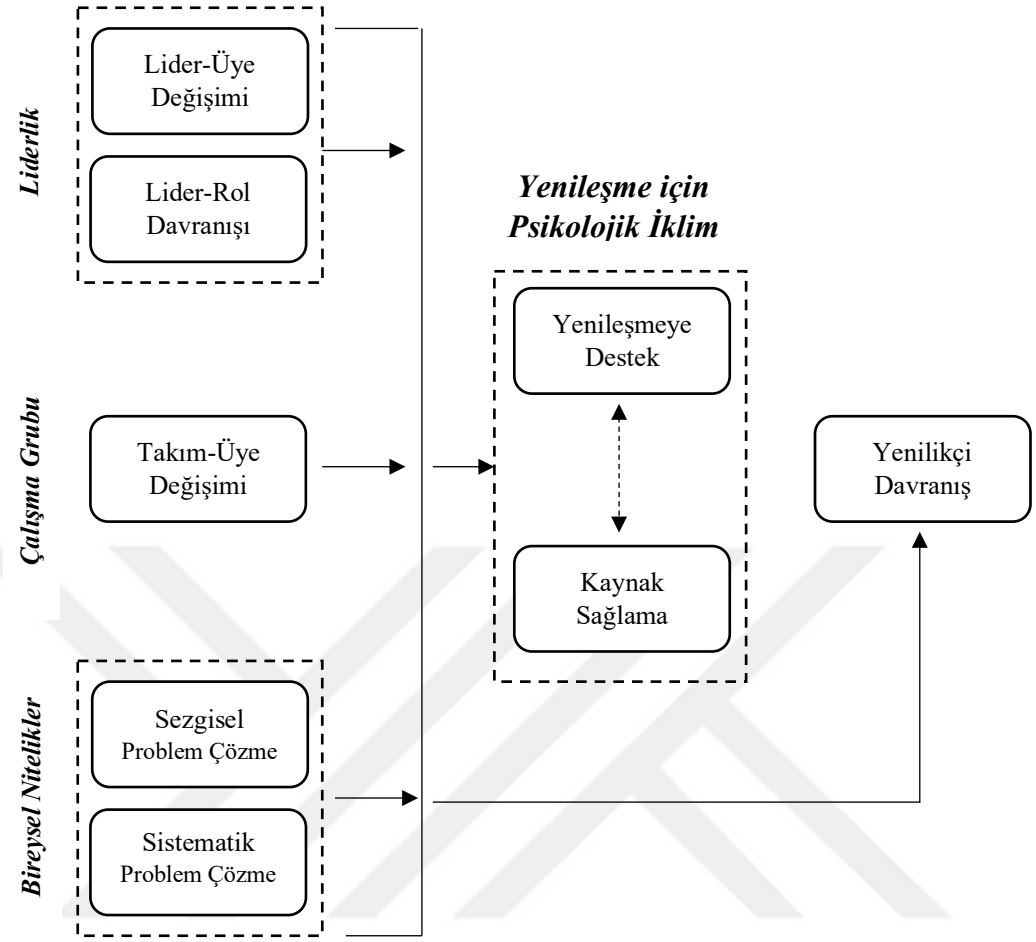
yeniliklerin uygulanmasında da güç elitinin desteğinin önemi vurgulanmaktadır.

Scott ve Bruce'un yenilikçi davranış modeli

Yenilikçi davranış modeli yaratıcılık, yenilikçilik ve örgütsel iklimin birbirine entegre edilmesiyle oluşturulmuş bir iklim modelidir. Bu model, sosyal etkileşimci yaklaşıma dayanmakta ve liderliğin, çalışma grubu ilişkilerinin ve problem çözme tarzının, bir yenileşme iklimi algısı yoluyla bireysel yenilikçi davranışı doğrudan ve dolaylı olarak etkilediğini öne sürmektedir (Scott ve Bruce, 1994).

Yenilikçi davranış modelinin üç bileşeni vardır. Bunlar, liderlik, çalışma grupları ve bireysel niteliklerdir.

1. *Liderlik*, yenileşme sürecinde çok önemli bir faktördür. Geleneksel liderlikte yenilik sonuçlarından çok verimlilik sonuçlarına odaklanılmıştır. Yenilikçi davranış modelindeki liderlikte iki çağdaş liderlik yaklaşımı ön plana alınmıştır. Bunlar lider üye değişimi yaklaşımı ve liderlerin rol davranışı yaklaşımıdır (Scott ve Bruce, 1994). Lider üye değişimi yaklaşımında lider her örgüt üyesine farklı bir liderlik tarzı sergiler. Lider üye değişiminin düşük olduğu örgütlerde ilişkiler kurallara dayalıdır ve örgüt üyeleri resmi kontrol sistemine bağlı olarak rutin performans gösterirler. Lider üye değişiminin yüksek olduğu örgütlerde ise karşılıklı sevgi, saygı ve güven duyguları hâkimdir. Bu örgütlerde lider üyelere özerklik ve karar vermede serbestlik tanır. (Aslan ve Özata, 2009). Liderlerin rol davranışı yaklaşımında ise lider görev ve sonuç odaklıdır. Bu yaklaşımda lider üyelerin rollerini açık bir şekilde tanımlar ve üyelere gerekli olan genişliği ve özerkliği tanır. Bu liderlik davranışları da yenilik faaliyetlerinin olumlu yönde etkilenmesine neden olur (Özdevecioğlu ve Kanıgür, 2009).



Şekil *2*. Yenilikçi davranış modeli (Scott ve Bruce, 1994).

2. *Çalışma grupları.* Örgüt içindeki çalışma gruplarının bütünlüğü ve üyelerinin niteliği, bireysel yeniliği etkileyen bir faktör olarak görülmektedir. Çalışma gruplarının bütünlüğü, bireylerin fikirlerini özgürce ortaya koyabilmelerine yardımcı bir faktörüdür. Üyeler arasındaki iş birliğine yönelik çabalar da yeni fikirlerin üretilmesi için önemli bir etkendir. Bu nedenle, bir çalışma grubu, bir bireyi, yeniliğin ortaya çıkmasına izin verecek şekilde desteklediğinde; birey tarafından örgütün yeniliği destekleyici olarak algılanması olasıdır (Scott ve Bruce, 1994).
3. *Bireysel nitelikler.* Bireylerin problem çözme tarzlarını belirleyen bireysel nitelikler, yenilikçi davranışı doğrudan etkileyen bir faktör olarak algılanmaktadır. Ayrıca bireylerin problem çözme tarzının iklim algısı

üzerindeki etkisi aracılığıyla yenilikçi davranışla dolaylı ilişkisi vardır (Scott ve Bruce, 1994).

Yenilikçi davranış modelinde yenileşme iklimi, iki boyutta incelenmiştir. Bunlar yeniliği destekleme ve kaynak sağlama boyutlarıdır.

Yeniliği destekleme boyutunda, örgüt üyelerinin yeniliğe teşvik edilmeleri, problem çözme tarzlarının desteklenmesi ve liderlik faktörlerine odaklanılmıştır. Kaynak sağlama boyutunda ise örgüt üyelerinin yaratıcı ve yenilikçi fikirler üretebilmeleri için gerekli kaynak, olanak, ortam ve zamanın tanınması gibi özelliklere odaklanılmıştır (Polatcan, 2017).

Diğer yenileşme iklimi modelleri

Yenileşme iklimi alan yazınında yenilikçi davranış modeli (Scott ve Bruce, 1994), yaratıcılık için iklimin değerlendirilmesi modeli (Amabile ve diğ., 1996) ve takım iklimi envanteri (Anderson ve West, 1996) sıkça atıfta bulunulan modeller olmuştur. Bu modeller ve diğer yenileşme iklimi modelleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 *Tablo Yenileşme Modelleri*

Yenileşme iklimi modelleri

Modeller	Boyutlar
Örgütlerde Yeniliğe Destek Algısı Modeli (Siegel ve Kaemmerer, 1978)	1. Liderlik 2. Sahiplik 3. Farklılık Normları 4. Gelişimin Sürekliliği 5. Tutarlılık
Yenilikçi Davranış Modeli (Scott ve Bruce, 1994)	1. Yenileşmeye Destek 2. Kaynak Sağlama
Takım İklimi Envanteri (Anderson ve West, 1996)	1. Vizyon 2. Katılımcılık ve Güven İklimi 3. Görev Yönelimi 4. Yenileşmeye Destek
Yaratıcılık için İklimin Değerlendirilmesi Modeli (Amabile ve diğ., 1996)	1. Yaratıcılığın Teşvik Edilmesi 2. Özerklik veya Özgürlük 3. Kaynaklar 4. Baskılar 5. Yaratıcılığın Örgütsel Engelleri

Tablo 1 (devam)

Yenileşme iklimi modelleri

Modeller	Boyutlar
Yaratıcı İklim Modeli (Ekvall, 1996)	1. Meydan Okuma 2. Özgürlük 3. Fikir Desteği 4. Güven/Açıklık 5. Dinamizm/Canlılık 6. Şakacılık/Mizah 7. Tartışmalar 8. Çatışmalar 9. Risk Alma
Yenileşmeye Destek için Örgütsel İklim (Montes, Moreno ve Fernández, 2004)	1. Destek 2. Baskı 3. Uyum 4. Tanıma 5. Tarafsızlık
Yenileşme Kapasitesi İklimi (Aiman-Smith, Goodrich, Roberts ve Scinta, 2005)	1. İşlerin Anlamlılığı 2. Risk Alma Kültürü 3. Müşteri Odaklılık 4. Hızlı Karar Alma 5. İş Zekâsı 6. Açık İletişim 7. Güçlendirme 8. İş Planlaması 9. Öğrenen Örgüt
Yaratıcılık İklimi (Hunter, Bedell, Mumford, 2007)	1. Pozitif Akran Grupları 2. Pozitif Yönetici İlişkileri 3. Kaynaklar 4. Meydan Okuma 5. Açık Misyon 6. Özerklik 7. Kişiler Arası Pozitif Değiş Tokuş 8. Entelektüel Uyarım 9. Üst Düzey Yönetici Desteği 10. Ödül Yönlendirmesi 11. Esneklik ve Risk Alma 12. Ürün Vurgusu 13. Katılım 14. Örgütsel Bütünleşme
Açık Yenileşme İklimi (Remneland-Wikhamn ve Wikhamn, 2011)	1. Yenilik ve Esneklik 2. Dışa Odaklanma 3. Refleks
Yenileşme İklimi (Hoe, 2011)	1. Paylaşılan Vizyon 2. Yönetim Desteği 3. Topluluk Desteği 4. Bireysel Yaratıcılık 5. Uygulama 6. Motivasyon Araçları

Tablo 1 (devam)

Yenileşme iklimi modelleri

Modeller	Boyutlar
Yenileşme İklimi (Shanker, Bhanugopan, Van der Heijden ve Farrell, 2017).	1. Meydan Okuma 2. Özgürlük 3. Güven 4. Fikir Zamanı 5. Oyunculuk 6. Çatışma 7. Fikir Desteği 8. Tartışma 9. Risk Alma

Okullarda yenileşme iklimi

Bilgi toplumunda, yenilikçi bilginin yaratılması, bireylerin olduğu kadar örgütlerin de rekabet gücü için kritiktir. Bu düşünce, temel amacı, toplumun ekonomik açıdan refaha kavuşması ve toplumu oluşturan bireylerin başarılı bir şekilde sosyalleşebilmesi için bilgi yaratmak ve bilgiyi aktarmak olan eğitim için de geçerlidir (Song, Kim, Chai ve Bae, 2014).

Her sosyal sistemin, bütün faaliyetlerini ve idari kararlarını şekillendiren ana misyonu vardır. Eğitimde ana misyon öğretme ve öğrenme sürecidir. Bu sürecin en önemli aktörü de okullardır. Bilgi toplumunda etkili bir örgüt olarak okullar, öğretme ve öğrenmeyi sürekli destekleyen, örgütsel uyumu geliştiren, yaratıcılığın yollarını bulan, açık, iş birliğine dayalı, kendi kendini düzenleyen örgütsel kültürü ve örgütsel iklimi oluşturan yapılar olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2013). Örgütsel iklim araştırmalarının eğitim alanındaki yansıması olan okul iklimi kavramı, okulda görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrenciler tarafından deneyimlenen uzun ömürlü ve istikrarlı çevre özelliklerine ifade eder (Hoy ve Hannum 1997). Bağlılık, adalet, güven gibi faktörler referans alınarak incelendiğinde okul ikliminin, okulların etkililiğinde önemli bir yere sahip olduğu ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Wang, 2019).

Okulların etkililiğinde önemli faktörlerden biri de okulların yenileşme iklimidir. Okulların örgütsel yapısını oluşturan, karar verme sürecinde önemli ve anlamlı girdileri olan bireylere ve gruplara yani öğretmenlere yenilik için gerekli olan özgürlüğün hâkim olduğu, hızlı ve engelsiz bilgi akışına izin verecek şekilde

yapılandırılmış bir ortam sağlanması okulların etkililiğinde ve okullarda uygulanan eğitimin kalitesinde önemli bir rol oynamaktadır (Aslan, Kesik ve Elma, 2018).

Okullarda yenileşme iklimi, öğretmenlerin yenilikçi ve yaratıcı davranışlarının ne ölçüde teşvik edildiğini, desteklendiğini ve ödüllendirildiğini yansıtır. Okullarda yenileşme iklimi öğrenci gelişiminde de önemli bir etkendir. Yenilikçi bir okul iklimi, öğrencilerin bağımsız düşünmelerine yardımcı olmakta, sorgulayıcı düşünceyi teşvik etmektedir. Ayrıca, bu yenilikçi iklim, hatalara tolerans, ilham, ilgi, merak ve keşif açılarından öğrencilerin zihin ve görüş alanlarını genişleten bir alan sunmaktadır (Wang, 2019).

Okullarda yenileşme ikliminin boyutları

Okullarda yenileşme iklimin boyutları Polatcan (2017) tarafından, "yenileşmeye destek", "kaynaklar ve olanaklar", "inisiyatif alma", "yenileşmeye açıklık", "takım çalışması ve uyum" şeklinde açıklanmıştır.

Yenileşmeye destek

Yenileşme, riskli, aynı zamanda belirsizliğin hâkim olduğu bir süreçtir. Bu süreçte örgütlerin yenilikçi ve rekabetçi olabilmeleri için örgüt üyelerinin riski alabilme ve belirsizliği tolore edebilme davranışlarının desteklenmesi gerekmektedir (Peçen, 2012). Örgütlerde yenileşmeye destek için en kritik rol liderliktedir. Örgütlerin değişimi ve yenileşmeyi yönetebilecek yeteneklere sahip olması önemli bir ihtiyaçtır. Değişimin ve yenileşmenin öncüsü durumundaki yöneticilerin örgütün değerlerini ve örgüt üyelerinin özelliklerini iyi bilmesi, bu minvalde bir liderlik sergilenmesi önem az etmektedir. Bu bakımdan değişime açıklık ve risk alma eğilimi gösterme davranışı, temel davranış biçimi olan dönüşümsel liderliğin yenileşmeye destek ile ilişkili olduğu varsayımı birçok araştırmanın konusu olmuştur (Sagnak, 2012; Oterkiil ve Ertesvåg, 2014; Önhon, 2016; Wang, 2019). Bu çerçevede okullarda sergilenen dönüşümsel liderlik özellikleri okulların ortamının yenilikçiliğe ve yaratıcılığa açık bir ortam olmasında etkili olabilir. Okullarda yaratıcılığın teşvik edilmesi, öğretmenlerin yaratıcı davranışlar sergilemesine, dolayısıyla okullarda yaratıcılığın artmasına ve yenileşmenin kolaylaşmasına neden olacaktır.

Kaynaklar ve olanaklar

Yenileşmeye destekte vurgulanan bir diğer faktör de örgütte yaratıcılığın ve yenilikçiliğin teşvik edilmesi; yaratıcılık ve yenilikçilik için gerekli finansman, zaman ve kaynakların sağlanabilmesidir. Bu faktörler yaratıcılığın ve yenilikçiliğin psikolojik bağlamını oluşturan etmenlerdir (Polatcan, 2017). Örgütler için sağlanan kaynaklar her zaman yeterli olmayabilir. Önemli olan örgüt paydaşlarının kıt kaynakları yönetebilmesi, kaynakların kullanılacağı zamanın ve önceliklerin en verimli şekilde belirlenebilmesidir (Onağ, 2009). Kaynakların ve olanakların yönetimi karmaşık bir süreçtir. Projeler arasında öncelik tanınacaklara karar verebilme, projeler arasında kaynakları dengeli bir şekilde dağıtabilme yetenekleri zor olmakla birlikte, başarılabildiğinde örgütün diğer örgütlerle arasında fark yaratıcı bir etkiyi oluşturur (Aslaner, 2010). Okulun sağladığı ortam, kaynaklar ve zaman ile öğretmenlerin projelerine veya yenilikçi fikirlerine sağlanan finansman, okullardaki yenileşme iklimi algısının önemli bir belirleyicisidir.

İnisiyatif alma

İnisiyatif alma, kişinin örgütteki rolünün farkına varmasını, örgüt yararına yeni amaçlar oluşturmasını ve bu amaçların ısrarlı bir şekilde uygulanmasını ifade eden davranış kavramıdır (Akın, 2012). Yenileşme ikliminin en önemli göstergelerinden biri hatalara toleransın yüksek olması ve risk alma davranışının desteklenmesidir. Örgütlerde, örgüt üyelerine istedikleri özgürlüğün sağlanması, karar alma ve kararların sonuçlarını değerlendirme süreçlerinde örgüt üyelerinin katılımın sağlanması, pozitif bir yenileşme iklimini oluşturur. Risk alma davranışının hoş görüldüğü, örgüt üyelerinin yaptıkları hatalardan öğrenmeler sağlayabildiği bir ortamda yenileşme davranışlarının görülmesi olasılığı yüksektir (Polatcan, 2017). Öğretmenlerin inisiyatif alabiliyor olmaları, öğretme ve öğrenme ile ilgili kararlara katılım sağlıyor olmaları, eğitim, öğretim ve öğrencilerle ilgili kararlarında hata yapma riskini göze alabiliyor olmaları, okulda yaratıcı ve yenilikçi fikirlerin engellenmediği bir ortamı işaret eder.

Yenileşmeye açıklık

Machiavelli, yeni bir düzenin başlatılmasında başı çekmenin zor, yürütülmesini sağlamada rol almanın tehlikeli, sonuçlarının başarısının ise belirsizliklerle dolu olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, yenileşmenin gerçekleşmesi ve geliştirilmesi için örgütlerde yenileşmeye açıklık anlayışının olması gerekir (Curley ve Salmelin, 2017). Yenileşmeye açıklık, örgüt üyelerinin yenilik faaliyetlerini kabulü veya yenilik uygulamalarını benimsemesi olarak ifade edilebilir. Yenileşmeye açık bir örgütte yenileşme uygulamalarına karşı bir direnç mevcut değildir. Yenileşemeye kapalı bir örgütte, güvensizlik, iş kaygısı, başarısızlık korkusu, işsizlik korkusu ya da yeni değerlerin mevcut değerleri yıkacağı algısı hakimdir (Polatcan, 2017). Öğretmenlerin yeni uygulamaları kabul edebiliyor olmaları, yeni uygulamaları özümseyebiliyor olmaları, mesleki kaygılarının olmaması, mesleklerini profesyonel olarak sürdürebiliyor olmaları, o okulda yenileşmeye açık bir ortamın olduğu ile ilgili ipuçları verir.

Takım çalışması ve uyum

Örgüt üyelerinin, ulaşmaları gereken ortak hedeflerinin ve gerçekleştirmeleri gereken ortak amaçlarının olması, iş bölümü yapıp takım çalışması gerçekleştirebiliyor olmaları, birbirleriyle dayanışma içerisinde olmaları ve birbirleriyle iyi ilişkiler geliştirebilmeleri, takım çalışması ve uyumu ifade etmektedir. Takım çalışmasının olduğu bir örgütte problemlerin çözümünde beyin fırtınası, tartışma, fikir alışverişi gibi anlayışlar etkilidir. Bu anlayış, iş bölümü ve uyumlu bir çalışma ortamı ile birleşirse örgütlerdeki yenileşme potansiyeli artma eğilimi gösterecektir (Polatcan, 2017). Takım çalışması ve uyumun olmadığı okullarda, öğretmenler arası iletişim problemli, öğretmenlerin empatik düşünme becerileri yetersiz ve meslektaşlar arası normlar etkisizdir. Ayrıca takım çalışması ve uyumun olmadığı okullarda öğretmenlerin çözümünü aradığı ortak problemler, ulaşmak istedikleri ortak bir hedef yoktur (Töremen ve Karakuş, 2007). Okullarda zümreler, kurullar, şubeler, projeler vb. gruplar, öğretmenlerin takım çalışması sergileyebilecekleri alanlardır. Bu alanlarda öğretmenler arasında etkili bir iletişim, iş birliği, dayanışma, karşılıklı anlayış ve uyum olguları varsa bu durum okullardaki yenileşme ikliminin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Okullarda yenileşme iklimi ile ilgili araştırmalar

Yenilik, örgütsel yenileşme ve yenileşme iklimi ile ilgili birçok araştırma yerli ve yabancı alan yazında yer almaktadır. Bu bölümde ise sadece okullarda yenileşme iklimini konu alan araştırmalara yer verilmiştir.

Moolenaar, Daly ve Sleegers (2010) çalışmalarında, Hollanda'da 52 ilkokulda, 702 öğretmenin ve 51 müdürün katılımı ile, müdürlerin okullarının sosyal ağlarındaki konumları, dönüşümcü liderlik ve okulların yenilikçi iklimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın bulgularına göre, dönüşümcü liderliğin okulların yenileşme iklimi ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu; okul müdürlerinin sosyal ağlardaki konumlarının, okulların yenileşme iklimiyle pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Moolenaar, Daly ve Sleegers (2011), Hollanda'da 53 ilkokulda 775 öğretmen örneklem alınarak yapılan çalışmada, sosyal ağ yapısının okulların yenileşme iklimi üzerindeki etkisinde öğretmenlerin karar verme sürecine katılımının aracılık etkisini araştırmışlardır. Bu çalışmadaki bulgulara göre, öğretmenlerin karar verme sürecindeki aktiflikleri ile, okullarının iklimini yeniliği destekleyici olarak algılamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Chang, Chuang ve Bennington (2011), okullardaki örgütsel iklimin yenileşmeyi teşvik eden unsurları ile öğretmenlerin yaratıcı öğretim davranışları arasındaki ilişkiyi okulların büyüklükleri ve sosyoekonomik bölgeleri de dikkate alarak inceledikleri çalışmalarının bulgularında, 31-60 sınıflı okullarda öğretmenlerin yenileşme iklimi algılarının, 10 veya daha az sınıflı okullardaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmadaki bulgulara göre ayrıca, okulların bulundukları bölgelerdeki farklı sosyoekonomik şartların yenileşmeye yönelik örgütsel iklimi etkilediği, yenileşmeyi teşvik eden bir okul ikliminin yaratıcı öğretimi teşvik ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Song, Martens, McCharen ve Ausburn (2011), çalışmalarında mesleki ve teknik eğitimde destekleyici öğrenme kültürü, yenileşme iklimi, göreve ilişkin iş özerkliği ve öğretmenlerin işten ayrılma niyetleri arasındaki yapısal ilişkileri araştırmışlardır. Bu çalışmanın bulguları, destekleyici öğrenme kültürü ile okul yenileşme iklimi arasındaki pozitif yönde anlamlı ve güçlü bir ilişki göstermiştir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve idarecilerdeki iş

özerklik düzeyinin, okul yenileşme iklimi ile istatistiksel olarak pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu, okulların yenileşme ikliminin öğretmenlerin işten ayrılma niyetinin düşük olma ihtimali üzerinde doğrudan ve istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sagnak (2012), 55 ilkokulda, 710 öğretmen ve 55 müdürden oluşan örneklem üzerinde, okullarda liderliği güçlendirme, öğretmenlerin yenilikçi davranışları ve yenileşme iklimi arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda, müdürlerin liderliği güçlendirme davranışının öğretmenlerin yenilikçi davranışlarının ve okulların yenileşme ikliminin önemli bir göstergesi olduğu; yenileşme iklimi ile öğretmenlerin yenilikçi davranışları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu; yenileşme ikliminin, müdürlerin liderliği güçlendirme davranışı ile öğretmenlerin yenilikçi davranışları arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Moolenaar, Daly, Cornelissen, Liou, Caillier, Riordan ve Cohen (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin bilişsel ve yapısal sosyal sermayesinin, okullarda yenileşme iklim algıları ile ilişkili olup olmadığını araştırmışlar, bilişsel sosyal sermayenin öğretmenlerin okullarının iklimini yenilikçi olarak algılamaları ile anlamlı, pozitif yönde ilişkili olduğu, bu ilişkiye de okullarının yapısal sosyal sermayesinin kısmen aracılık ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Song, Kim, Chai ve Bae (2014), çalışmalarında öğretmenlerin algısına göre okullarda yenileşme iklimi, bilgi paylaşımı, işe bağlılık ve bilgi oluşturma faaliyetleri arasındaki yapısal ilişkileri araştırmışlardır. Bu çalışmanın bulgularına göre, okullardaki yenileşme ikliminin öğretmenlerin örgütsel davranışlarını etkilemede önemli olduğu, işe bağlılık, bilgi paylaşımı ve bilgi oluşturma faaliyetleri için anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Oterkiil ve Ertesvåg (2014), Norveç'te toplam 45 ilkokul ve ortaokulda ve 1144 öğretmenin katılımcı olduğu çalışmalarında, dönüşümsel ve işlemsel liderlik ile okulların yenileşme iklimi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, dönüşümsel ve işlemsel liderliğin okulların yenileşme iklimi ile anlamlı, pozitif yönde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moeinikia, Zahed-Babelan, Seyyedkalan ve Karimianpur (2016), İran'da 312 kişilik bir öğretmen örneklemi ile, okullardaki yenileşme iklimi, bilgisayar öz

yeterliği, öğretmenlerin elektronik öğretim yeterlikleri arasındaki ilişkileri araştırmışlar; araştırmanın bulgularına göre, yenileşme ikliminin bilgisayar öz yeterliğini doğrudan, öğretmenlerin elektronik öğretimi kullanmaya devam etmesini de dolaylı olarak etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Sağnak, Kuruöz, Polat ve Soylu (2015)'nun çalışmalarında psikolojik güçlendirmenin dönüşümcü liderlik ile yenilikçi iklim arasındaki ilişkiye aracılık etkisini incelemek amaçlanmıştır. 301 öğretmenin katıldığı bu araştırmada psikolojik güçlendirme ile yenileşme iklimi arasında anlamlı pozitif ilişki ve dönüşümcü liderlik ile yenileşme iklimi arasında da anlamlı pozitif ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada, psikolojik güçlendirmenin, dönüşümcü liderlik ile yenileşme iklimi arasındaki ilişkiye kısmen aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özgür (2017) tarafından, toplam 46 ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan 726 öğretmen örneklem alınarak yapılan yüksek lisans tez araştırmasında, okul kültürü ile örgütsel adaletin okulun yenileşme iklimi ile ilişkisi incelenmiştir. Bu çalışmanın bulgularına göre, örgütsel adalet ile okulun yenileşme iklimi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, adokrasi ve klan kültürünün okulun yenileşme iklimi ile anlamlı, pozitif yönde, hiyerarşi kültürünün ise okulun yenileşme iklimi ile anlamlı, negatif yönde ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Wang (2019), Çin'de toplam 42 ilkokul ve ortaokulda, 378 öğretmeni örneklem alarak yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğrencilerin bireysel modernliği arasındaki ilişki üzerinde bağlılık iklimi, adalet iklimi ve yenileşme ikliminin aracılık etkilerini belirlemek istemiştir. Bulgular yenileşme iklimi, bağlılık iklimi ve adalet iklimi dahil olmak üzere okul iklimlerinin, okul müdürlerinin dönüşümsel liderliğinden önemli ölçüde etkilendiğini, bu üç okul ikliminin tümünün, öğrencilerin modernliği üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu ve okul müdürlerinin dönüşümcü liderliği ile öğrencilerin modernliği arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir.

Chou, Shen, Hsiao ve Shen (2019) çalışmalarında, Tayvan'daki 43 yükseköğretim kurumunda çalışmakta olan 482 öğretim üyesini örneklem alarak, teknolojik yenilik, yenilikçi öğretim ve yenileşme iklimi arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, yüksek öğretim kurumlarında öğretim üyeleri tarafından algılanan yenileşme ikliminin, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak

gerçekleştirilen yenilikçi öğretim davranışlarını doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ayrıca teknolojik yeniliklerin kabulünün yenileşme iklimini etkilediği, yenileşme ikliminin de örgütsel öğrenmeyi, grup uyumunu ve iş özerkliğini etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Parlar, Polatcan ve Cansoy (2019)'un sosyal sermaye, yenileşme iklimi ve profesyonel öğrenme toplulukları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, 735 öğretmenin katılımı sağlanmış ve elde edilen bulgularda öğretmenlerin okullardaki sosyal sermaye algılarının yenileşme iklimine ilişkin algılarını etkilediği ve profesyonel öğrenme topluluklarının bu ilişkide aracı rolü olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Polatcan ve Balcı (2019)'ın liselerde görev yapan 700 öğretmeni örneklem aldıkları çalışmalarında, okullarda sosyal sermaye ve yenileşme iklimi arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmanın bulgularına göre, okullarda sosyal sermaye ile yenileşme iklimi arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen özerkliği

Bu bölümde öğretmen özerkliği kavramının kökenini oluşturan özerklik kavramına ve bu kavramla ilişkili kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

Özerklik kavramı

"Özerk" kelimesi, Türkçede "kendi" manasına gelen "öz" ve "iktidar" manasına gelen "erk" kelimelerinin bileşimidir. Kavram olarak özerklik, bireyin kendi yaşamına kendi tercih ve kapasitesine göre yön verebilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Adams, 2008; akt: Çakalcı, 2019). Özerklik, kendi kendini yetkilendirme, irade, kendi kaderini tayin, öz değerlendirme, öz yönetim ve bağımsızlık gibi kavramlarla tanımlanmaktadır (Noormohammadi, 2014). Özerk bir yaşam, bir kişinin yaşamı boyunca kendi rotasını çizdiği, karşısına çıkan çeşitli alternatifler arasından bilinçli seçimler yapabildiği, seçimlerinin sonuçlarını üstlenebildiği, neyin değerli veya yapmaya değer olduğuna dair kendi anlayışına göre çıkarımlar yaptığı bir yaşamı ifade eder. Bu şekilde tarif edildiğinde, özerklik ayırt edici bir idealdir. Bir kişinin tüm yaşamı veya yaşamının büyük bir bölümü

için geçerlidir. Özerkliğin gerçekleşebilmesi için kişinin sahip olması gereken bazı özellikler vardır. Bunlar,

- Karmaşık niyetler, istekler, hedefler oluşturabilme ve verdiği taahhütleri sürdürebilme kapasitesi,
- Kişinin yaşamı boyunca gidişatının yönünü tayin edebilmesi ve değerli veya yapmaya değer olanları belirleyebilmesi için kendi anlayışını oluşturabilme özgürlüğü,
- Seçimlerinin ve işlerinin kontrolünü sağlayabilmesi için gerekli bilinç, şuur ve canlılık,
- Kendisine çok çeşitli ve değerli seçenekler sunan bir ortama erişim imkânıdır.

Bu unsurlardan ikisi, zihinsel yeteneklere ve erdemlere atıfta bulunur. Diğerleri ise kişinin kendisi üzerinde güç uygulayabilecek otorite ile ilişkilerini ve kişinin içinde yaşadığı ortamı ifade eder (Wall, 2003). Örgütsel kuramcılar, örgütsel verimliliğin, örgüt üyelerine günlük aktiviteleri üzerinde daha fazla karar verme gücü sağlanarak ve örgüt üyelerinin mesleki özerkliklerini artırarak, artırılabileceğini iddia etmişlerdir (Luthans, 1992). Özerklik kavramı, psikolojik kuramlarla da açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kuramlardan biri de öz-benlik kuramıdır. Öz-benlik kuramında insanın doğuştan gelen psikolojik gereksinimlerine dikkat çekilmiştir. Bu gereksinimler özerklik, yetkinlik ve ilişkili olma durumudur (Ryan ve Deci, 2000). Bu kuramda özerklik, kişinin eylemlerini kendi inisiyatifi ve kendi kararları ile alabiliyor olmasını ifade etmektedir (Kocayörük, 2012). Hem örgütsel kuramlarda hem de psikolojik kuramlarda odaklanılan kavramlardan biri olan özerklik, eğitim araştırmalarına da konu olmuş, öğretmenlerin bilişsel, davranışsal ve duyuşsal bir özelliği olarak alan yazında yer almıştır.

Öğretmen özerkliği

Eğitim alan yazında özerklik, farklı şekillerde ele alınmıştır. Bunlardan üçü, okul özerkliği, öğrenen özerkliği ve öğretmen özerkliğidir. Okul özerkliği, eğitsel kararlar alma, kararları uygulama ve değerlendirme boyutlarında okulların özerk bir yapıya kavuşmasını, bireylerin ve toplumun beklentilerini karşılamak için bazı temel alanlarda okulların esnek hareket edebilmesini ifade eden bir kavramdır (Baş, 2017). Okul özerkliği dört düzeyde sınıflandırılabilir. Bunlar, tam özerklik, sınırlı

özerklik, hiç özerklik ve isteğe bağlı yetki durumlarıdır. Tam özerklikte, okullar tüm kararlarını dış müdahale olmaksızın, ulusal çerçevedeki yasalar, eğitim taslakları veya merkezi düzeydeki danışma kararları çerçevesinde almaktadır. Sınırlı özerklikte, okullar ilk kararlarını özgür bir şeklide alabilmekte fakat bu kararlarını bir üst mercie onaylatmak zorundadır. Hiç özerklikte ise, okulların kararları sadece eğitim yetkileri tarafından verilmektedir. İsteğe bağlı yetkide ise yerel merciler karar verme yetkilerini okullara bırakabilir (Eurydice, 2008).

Öğrenen özerkliği, öğrencinin, kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu etkin bir biçimde üstlenebilmesini (Yılmaz, Oğuz ve Altınkurt, 2017), öğrenme ile ilgili eylemlerini başlatma, durdurma ve yeniden başlatma kararlarını serbestçe alabilmesini, görüşleriyle öğrenmeyi etkileyen birçok değişkeni zenginleştirebilmesini ifade eder (Oğuz, 2013a). Bu bakımdan öğrenen özerkliğinin, öğrencilerin bireysel olarak öğrenen özelliklerinin geliştirilmesini esas alan öğrenci merkezli eğitimin önemli bir bileşeni olduğu söylenebilir (Gremmo ve Riley, 1995). Öğrenen özerkliğinin desteklenmesi, öğrencilerin içsel olarak güdülenmelerini ve öğrenme süreçlerine etkin katılabilmelerini sağladığı için öğretmen bakış açısıyla önemli görülen bir davranış biçimidir (Oğuz, 2013b). Smith (2008), öğrenen özerkliği ile ilgili çalışmalar yapmış yazarlara atıfla, öğrenen özerkliğini desteklemek için öğretmenlerin sahip olması gereken özellikleri,

- Kişinin öğretimini kendi kendine yönetebilme kapasitesi olarak öğretmen özerkliği (Little 2000; Mc-Grath 2000, Thavenius 1999; Akt: Smith, 2008),
- Kişinin öğretimini kendi kendine yönetebilme özgürlüğü olarak öğretmen özerkliği (Benson 2000; Akt: Smith, 2008),
- Bir öğretmen olarak öğrenmeyi kendi kendine yönlendirebilme kapasitesi olarak öğretmen-öğrenci özerkliği (Little 2000; Akt: Smith 2008) olarak belirtmiştir.

Eğitimin amacı öğrencilere özerklik kazandırmak ise öğretmenlerin de özerk davranışlar sergilemesi gereklidir (Brown, 1995).

Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin, mesleklerinin icrası ilgili konularda ve meslekleriyle ilgili karar alma süreçlerinde, belirli bir yetkiye ve özgürlük alanına sahip olmalarına ilişkin bir kavramdır (Bümen, 2017). Öğretmen özerkliği,

profesyonelliği, bir bütün olarak okuldaki ilişkileri ve öğretmenlerin bireyselliğini içerir (Wermke ve Forsberg, 2017). Öğretmen özerkliğinin belirli bir çerçevesi olduğu, bir otorite tarafından sınırları çizildiği söylenebilir. Bu kavram; öğretmenlerin meslekleriyle ilgili konularda karar verme özgürlüğüne sahip olması, eğitim ve öğretimde uygulamanın yanında, planlama ve yönetim süreçlerine de katılım sağlaması, ayrıca eğitim öğretim sürecinin izlenmesinde ve değerlendirilmesinde de öğretmenlerin söz sahibi olması anlamına gelmektedir (Ayral, Büyükgöze, Demirezen, Özdemir, Tahirbegi, Türedi ve Yılmaz-Fındık, 2014). Bir başka tanımda öğretmen özerkliği, mesleki özgürlük ve mesleki faaliyetlerde kontrol; nasıl öğretileceğini öğrenme ve mesleki gelişimde kontrol kapasitesi olarak yer almaktadır (Vieira, 2020). Bu tanımlardan anlaşılacağı gibi, öğretmen özerkliği, öğretmenlik mesleği ile ilgili özgürlük alanı belirtmekle birlikte, ders programlarının oluşturulması, ders saatlerinin belirlenmesi, öğrenci ve sınıfların belirlenmesinde okul yönetiminin vereceği kararlara katkı sağlama pozisyonunu ve mesleki gelişimi ifade etmektedir.

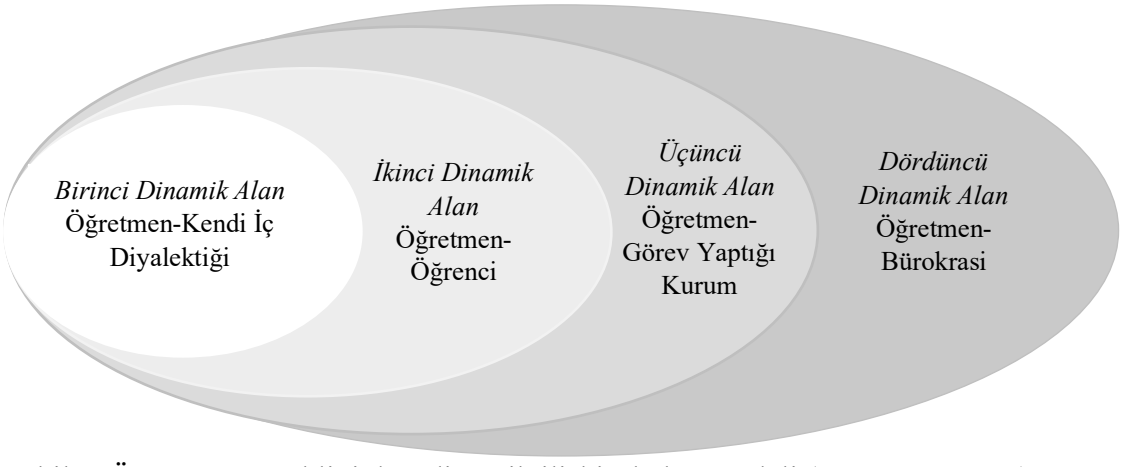
Dikilitaş ve Griffits (2012), özerklik davranışı gösterebilen öğretmenlerin, kendi mesleki gelişimleri ve uygulamaları üzerinde kontrolü olduğunu belirtmiştir. Bu durumun göstergesi, öğretmenlerin sınıflarında öğretimi planlama ve öğretim uygulamalarını geliştirme konularında başkalarına bağımlı olmadan hareket edebilmeleridir. Ayrıca mesleki konulardaki güncel gelişmeleri takip edebilme, yeni teknolojilere uyum sağlamayı kolaylaştırıcı teknik bilgileri edinebilme ve kaynaklara ulaşabilme becerilerinin öğretmen özerkliği kapsamı içerisinde olduğu söylenebilir. Farklı bir tanımda, öğretmen özerkliği, öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarla, öğretme sürecini bilişsel ve duyuşsal anlamda kontrol edebilme özgürlüğe sahip olması şeklinde açıklanmıştır (Little, 1995). Bu tanımdan hareketle öğretmen özerkliğinin üstün bir mesleki yetkinlik gerektirdiği söylenebilir. Öğretme sürecinin kontrolü profesyonellik, etkili bir sınıf yönetimi ile yenilikçilik ve yaratıcılık özelliklerini gerektirir. Öğretmen özerkliğinin bir başka tanımında ise "iş birliği" vurgusu yapılmaktadır. Bu tanıma göre öğretmen özerkliği, öğretmenin diğer öğretmenlerle ve bürokratik kurumlarla ilişkisi sonucu, bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirebilmesi özelliğidir (Maviş-Sevim, Yazıcı, Maviş, 2017). Meslektaşlarıyla ve okul yöneticileriyle iletişim kurabilen, onlarla mesleki

konularda paylaşım yapabilen öğretmenler, karara katılım konusunda da kendilerini daha rahat hissedebilirler.

1950'lerde ön plana çıkan öğretmen özerkliği, 1980'lere kadar, daha çok mesleki özgürlükler açısından ele alınmıştır. Davranışçı eğitim yaklaşımından yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçişte öğretmenlerin özgürlük alanlarının sınırları tartışılmış, öğretmen özerkliğine bakış, bireyselleştirici, yalnızlaştırıcı ve yenilikleri dikkate almayan bir yaklaşım olarak eksik kabul edilerek eleştirilmiştir. Meslektaşlarla etkileşim içerisinde olunmadan ve anlamlı geri bildirimler alınmadan, öğretmenin bir sınıfta tek başına her şeyi planladığı bir özerklik anlayışı, doğru görülmemiştir (Pearson ve Moomaw, 2006). Değişim ve yenileşme sürecinin etkisiyle öğretmen özerkliği, sorumluluk, özyönetim ve hesap verebilirlik kavramları ile birlikte tekrar tanımlanmıştır (Gavlik, 2007; Garvin, 2007; Bümen, 2017). Bu farklı tanımlamalar, geleneksel ve modern olarak sınıflandırılabilir (Çolak, 2016). Modern tanımlarda geleneksel tanımlara göre öğretmen özerkliğinin çapı genişlemiş, ayrıca yenilikçi, öğrenci merkezli, öğrenme odaklı ve profesyonellik temelli bir özerklik anlayışı benimsenmiştir.

Öğretmen özerkliği, birçok farklı tanımlama ve modeller ile alan yazında yer almıştır. Bu modeller arasındaki farklılıklar ve benzerlikler bulunmaktadır. Modeller arasındaki temel farklılık öğretmen özerkliğinin araştırmalarda kullanılma amacı ve özerklik derecesinin ölçeklenmesinde görülmektedir.

Dört dinamik ilişkisel alan modelinde ise La Ganza (2008), öğretmenlerin öğretim süreçlerini etkileyebilecek kişilerle olan ilişkileri perspektifinde bir öğretmen özerkliği anlayışı ortaya koymaktadır. Bu modelde birbirini kapsayan dört küme alanı vardır ve her bir alan bir dinamik ilişkiyi temsil etmektedir. (Şekil 3).

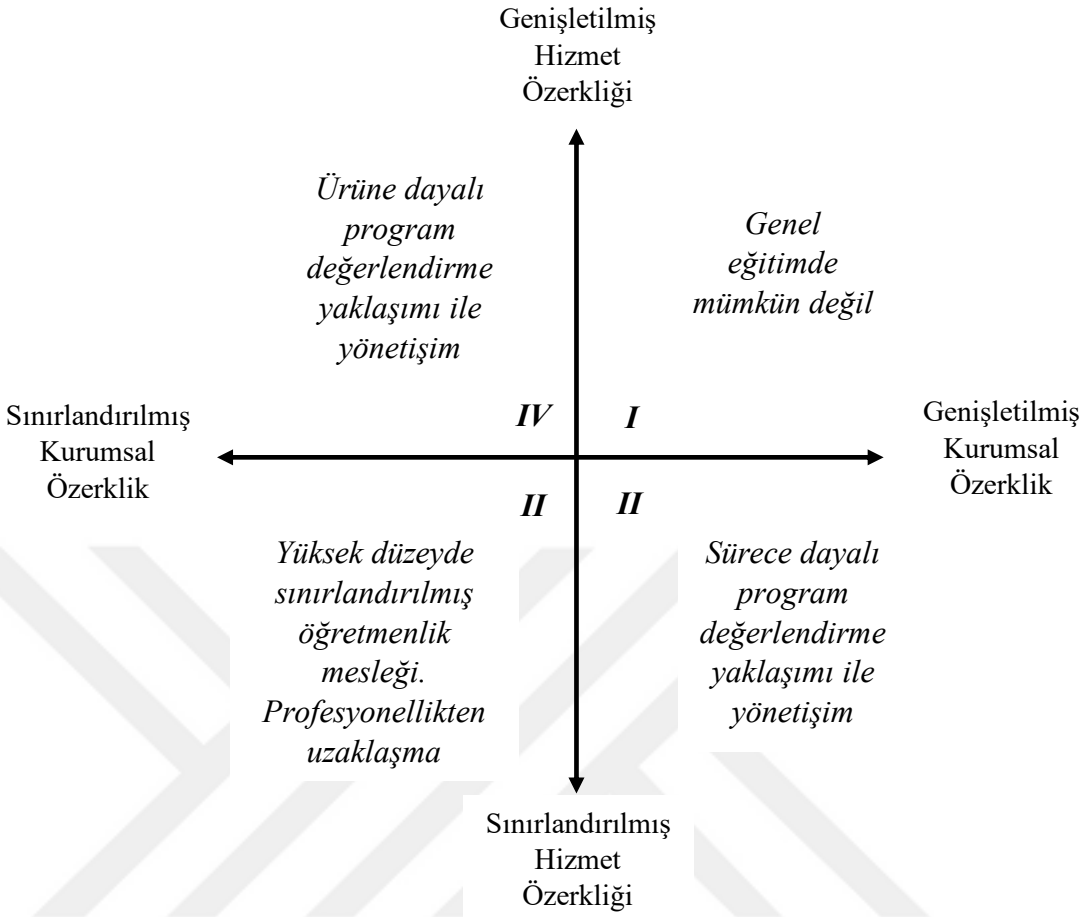


Şekil *3*. Öğretmen özerkliği dört dinamik ilişkisel alan modeli (La Ganza, 2008).

Wermke ve Höstfält (2014), öğretmen özerkliğinin bir eğitim bölgesinde farklı zamanlardaki değişimini gözlemlemek ya da aynı zaman diliminde farklı bölgelerdeki öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması amaçları ile uygulanabilir bir yöntem olarak öğretmen özerkliği modelini alan yazına sunmuştur. Bu modelde birinci boyut kurumsal özerkliği, ikinci boyut ise hizmet özerkliğini ifade etmektedir. Bu modelde kurumsal özerklik x ekseni ile sembolize edilmiş, x ekseninin pozitif yönü kurumsal özerkliğin genişletilmesini, negatif yönü ise kurumsal özerkliğin sınırlandırılmasını ifade etmiştir. y ekseni ise hizmet özerkliğinin derecesini göstermek için kullanılmış, y ekseninin pozitif yönü genişletilmiş hizmet özerkliğini, y ekseninin negatif yönü ise sınırlandırılmış hizmet özerkliğini belirtmek için kullanılmıştır (Şekil 4).

Freidman (1999)'ın öğretmen özerkliği modelini oluşturma çalışması iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, öğretmen çalışma özerkliği ölçeği 6 alt boyuttan ve 32 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar, ölçek maddeleri, 1'den (hiç özerklik yok) 5'e (tam özerklik) doğru farklı çalışma özerkliği derecelerini ifade eden beş seçenekli bir aralıkta derecelendirilmiştir. Bunlar;

1. *Özerklik yok.* Bu çalışma özelliğini algılayan öğretmenlerin inisiyatif alma yetkileri yoktur. Öğretmenler, öğretim yöntemlerinde, öğretim programlarının tasarlanmasında veya okul hayatının diğer unsurlarında değişiklik yapma konusunda takdir yetkisine sahip değildir.



Şekil *4*. Wermke ve Höstfält'ın öğretmen özerkliği modeli (Wermke ve Höstfält, 2014).

2. *Yetersiz özerklik.* Öğretmenlere tanınan özerklik sınırlıdır. Öğretmenler, okul yöneticileri tarafından tanımlanan programların, normların ve düzenlemelerin açıkça belirlenmiş sınırları dahilinde, kısıtlı bir seçim özgürlüğüne sahiptir.
3. *Orta düzeyde özerklik.* Bu düzeyde özerklik algısına sahip öğretmenlerin yeni fikirleri teşvik edilir ve bu öğretmenlerin yeni uygulamalar başlatmalarına izin verilir. Fakat yeni fikirlerin ve programların uygulamasından önce katı yetkilendirme prosedürlerinden geçmeleri gerekir.
4. *Yüksek özerklik*. Bu düzeyde, öğretmenlere, sınırları genel bir çerçevede belirlenmiş, önceden kararlaştırılan ilke ve normlara bağlı kalınarak yeni

öğretim programları ve öğretim yöntemleri geliştirmede ve uygulamada özgürlük verilir.

5. *Tam özerklik*. Bu çalışma özelliğini algılayan öğretmenlerin yaygın olarak kabul edilen ahlâki ve yasal ilkeler çerçevesinde yeni fikirlerin, programların veya müfredatın başlatılmasında ve uygulanmasında özgürlük alanları yüksektir.

Araştırmanın ikinci bölümünde, ölçek revize edilmiş, ölçek maddelerinin derecelendirilmesi değiştirilmiş ve ölçek 4 alt boyutta yeniden düzenlenmiştir. Bu boyutlardan birincisi öğretimi ve değerlendirmeyi, ikincisi okulun çalışma ve yönetim şeklini, üçüncüsü öğretmen gelişimini ve dördüncüsü öğretim programını esas almaktadır (Freidman, 1999).

Pearson ve Hall (1993)'un öğretmen özerkliği modeli iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, genel öğretim özerkliği ve öğretim programı özerkliğidir. Bu modelde,

1. *Genel öğretim özerkliği* boyutundaki maddeler, öğretmenlerin sınıf yönetimi standartlarını, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanım kararlarını, mesleğin icrasındaki kişisel tercihleri içermektedir. Genel öğretim özerkliği boyutundaki ifadeler, özerk öğretmenler için, eleştirel düşünme ve yaratıcılık kavramlarına atıf yapmaktadır.
2. *Öğretim programı özerkliğindeki* maddeler ise, etkinliklerin ve materyallerin seçimi ile öğretim programının hedeflerinin belirlenmesi ve konuların zamanlamasında ve sıralamasında öğretmenin etkinliğini içermektedir.

Pearson Hall (1993) ve Freidman (1999)'ın öğretmen özerkliği modelleri hem amaç hem de ölçekleme bakımından benzerlikler taşımaktadır. Daha sonraki araştırmalar için esin kaynağı olan bu iki model, Türkçeye uyarlanıp geliştirilen ölçekler için de yararlanılan kaynaklar olmuştur (Ulaş ve Aksu, 2015; Çolak ve Altınkurt, 2017). Bu çalışmada öğretmenlerin özerklik davranışlarını ölçmek için Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Öğretmen özerkliğinin boyutları

Öğretmen özerkliğinin boyutları Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından "öğretme süreci özerkliği", "öğretim programı özerkliği", "mesleki gelişim özerkliği" ve "mesleki iletişim özerkliği" olarak adlandırılmıştır.

Öğretme süreci özerkliği

Öğretme süreci özerkliği, öğrenme ile ilgili bütün faaliyetlerde öğretmenin söz sahibi olabilmesi yetkinliğidir. Derslerde etkinliklere ne kadar zaman ayrılacağının belirlenmesinde, etkinliklerin seçiminde, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçiminde, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçiminde, öğrencilerin ödüllendirilmesinde ve sınıf yönetiminde öğretmenlerin özgürlük alanları, öğretme süreci özerkliği ile ilgilidir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretmenlik mesleğinin en temel rolü, öğretim etkinliklerinin planlanması, uygulanması ve öğretim sürecinin değerlendirilmesidir. Öğretme sürecinde özerk olan öğretmenler, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesinde öğrencilerin ilgisini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur, kullanacağı materyallerin seçiminde, etkinliklerin uygulanmasında ve eğitim sürecinin değerlendirilmesinde özgürlük alanına sahiptir (Yolcu, 2019). Öğretme süreci özerkliğinin içeriğinde, ders kitaplarını ve diğer öğretim materyallerini seçmek, öğretilecek içeriği, konuları ve becerileri seçmek, öğretim tekniklerinin seçilmesi, öğrencilerin değerlendirilmesi ve notlandırılmasında özgürlük, disiplin konusunda yetkiye sahip olmak ve öğrencilere verilecek ödev miktarını ve niteliğini belirlemek vardır (Oberfield, 2016). Öğretmenler, eğitim ortamlarında öğrencileri ile sürekli iletişim halinde olan, öğrencilerinin ilgi, yetenek ve gereksinimlerini en iyi bilen, okulun ve öğrencilerin aile ortamlarının şartlarını gözlemleyebilen kişilerdir. Öğretmenlerin öğretme sürecinde özerk davranışlar sergileyebilmesi, öğrencinin içerisinde bulunduğu durumları öğretmenlerin göz önünde bulundurarak öğretme sürecinin çeşitlenmesine neden olacağından, öğretme ve öğrenmenin başarıya ulaşmasına neden olacağı söylenebilir (Yurtseven, 2019). Öğretmenler, başkalarının kararlarını uygulayan teknisyenler midir, yoksa kendi adlarına karar verebilecek profesyoneller midir? Bu sorunun cevabı öğretmenlerin çalışmalarının nasıl tasarlandığını ve öğretmenlerin hangi görevleri yapmasının beklendiğini etkiler. Bu beklentiler, öğretmenlerin performansını ve mesleklerine ilişkin algılarını

etkileyebilir (Sehrawat, 2014). Öğretim süreçlerini düzenlemede sorumluluk alabilen, bu eylemlerinde özgürlük alanına sahip olan öğretmenler, öğrenciler için her derste daha yeni ve daha iyi öğrenme deneyimlerinin yaşanmasına olanak sağlayabilir.

Öğretim programı özerkliği

Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin öğretim programlarının oluşturulması, planlama ve koordinasyon süreçlerinde rol oynaması ve aktif katılım sağlaması olarak tanımlanabilir (Varatharaj, Abdullah ve Ismail, 2015). Öğretim programı özerkliği, öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerine ve kendi mesleki yeterliklerine göre, program seçenekleri arasından en iyi olanı seçmelerini sağlar. Böylece öğretimin etkililiği artabilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretmenler, deneyimlerini, meslektaşlarıyla iletişimlerini, kendi gelişim süreçlerini ve inançlarını temsil eden, bunun yanında kendilerine bir özgürlük ve özerklik alanı tanıyan bir öğretim programını uygularken daha arzulu ve istekli olurlar (Glatthorn, 1987). Öğretim programlarının niteliği eğitiminin kalitesini etkileyen faktörlerden biridir. Program tasarımı sorumluluk gerektiren bir zor ve nitelikli bir eylemdir. Standartlara uygun içeriği ve çerçeveyi, programın genişliğinde ve derinliğinde dengelemeyi, öğrenci ilgisini çekmeye dönük bir çabayı gerektirmektedir (Ormond, 2017). Öğretim programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin aktif rol alması, ya da öğretim programların geliştirilmesinde, sınıfların özel şartlarına uygun düzenlemeler yapılmasında öğretmenlerin karar verici pozisyonda olması öğretimin niteliği açısından oldukça önemlidir (Bayat, 2019). Öğretmenlerin öğretim programları ile ölçme değerlendirme süreçlerindeki özerkliği, öğretim sürecinin öğrenci merkezli olarak gerçekleşmesine imkân tanımaktadır. Bu durum da öğrencileri ihtiyaçları ve isteklerini önceleyen, amaçlı bir eğitim sürecini mümkün kılmakta ve öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesine yardımcı olmaktadır (Bümen, 2019). Öğretmen özerkliğine sahip olan öğretmenler, öğrencilerinin öğrenme sürecinde analitik ve yansıtmacı stratejiler geliştirir; belli ölçüde öğretim programının çerçevesinin sınırlarını aşarak, eğitim öğretim sürecini zenginleştirebilir (Yolcu, 2019). Öğretim programı özerkliği, öğrenci merkezli olduğu için, mesleki gelişimi, profesyonelliği ve mesleki iletişimi gerektirdiği için, yaratıcılığın, yenilikçiliğin ve risk alma davranışlarının okullarda yaygınlaşmasına neden olabilir.

Mesleki gelişim özerkliği

Mesleki gelişim özerkliği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini düzenleyebilme ve bu konudaki kararları kendi kendilerine verebilme yetkinliği olarak tanımlanabilir. Öğretmen özerkliği, kişisel ve mesleki gelişim ihtiyacı tarafından yönlendirilir. Öğretmenin kullanacağı yöntem ve materyallerinin hazırlanmasında söz sahibi olabilmesi için, bu konuda yetkili olmanın ötesinde, hem gerekli bilgi ve beceriye sahip olması, hem de yeterli ilgi ve gayreti göstermesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmen özerkliğini belirleyen temel unsurlardan birisi öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleridir (Öztürk, 2011). Özerk öğretmenler, mesleki yaşamları boyunca gelişme için fırsat ararlar (Sehrawat, 2014). Kişisel ve mesleki gelişim öğretmenlerin gelişen ve değişen teknolojik faktörlere ve yeniliklere adapte olmaları, bu süreçleri takip ederek kendilerini yenilemeleriyle ilgilidir. Bu alanda özerkliğe sahip olan öğretmenler, kendi gelişimlerini planlayabilir; bu da onların her zaman öğrenci ihtiyaçlarını azami ölçüde karşılayabilecek donanımda olmalarını sağlayabilir (Gürsoy, 2020). Mesleki gelişim faaliyetleri dışarıdan dayatılmadan, öğretmenin kendi isteği ve kendini geliştirebilme arzusu ile başladığında daha etkili olması beklenebilir. Gelişim, yeniliği ve değişimi gerektirdiği için mesleki gelişim süreçlerinin olumlu olması, yenilikçi faaliyetlerinde artmasına neden olabilir.

Mesleki iletişim özerkliği

Mesleki iletişim özerkliği, iletişim faaliyetlerinde öğretmenlerin kendilerini özgür hissetmeleri, tartışmalara endişe hissetmeden katılabilmeleri ve fikirlerini savunabilme yetkinliğidir. Öğretmenler arası iletişimin ve işbirliğinin güçlü olması hem öğretmenlerin özerklik davranışlarına hem de öğretmen gelişimine pozitif yönde etki etmekte; öğretmenlerin kaygı düzeylerini ise düşürmektedir (Xu, 2015). Öğretmenlerin diğer öğretmenlerle, okul yöneticileriyle ve velilerle iletişiminde kaygı ve korku duymadan görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmesi de mesleki iletişim özerkliği kapsamında değerlendirilebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretmenlerin sınıf içindeki etkileşimleri, sözlü veya sözlü olmayan iletişimleri öğrenciler üzerinde iz bırakır. Öğretmenlerin meslektaşlarıyla olan iletişimleri ise hem kendilerinin hem diğer öğretmenlerin hem de çalıştıkları okulun gelişmesinde etkili olabilir (Bayat, 2019). Mesleki iletişimde özerk olan öğretmenler öğretimle ilgili

sorunlarla karşılaştıklarında, fikirlerini rahatça dile getirip sorunlarına uygun çözümler bulabilirler. Aynı şekilde öğretmenler yönetimsel bir problem yaşadıklarında, üzerlerinde baskı hissetmeden düşüncelerini özgürce ifade edebilirler. Bu durumda öğretmenler huzurlu, güvenli ve aidiyet duydukları bir okul ortamının sağlanmasında kendileri de pay sahibi olurlar (Yurtseven, 2019). Okullar, öğretmenler arasında, öğretmen yönetici arasında, öğretmen öğrenci arasında ve öğretmen veli arasında yoğun etkileşimin olduğu alanlardır. İletişimin olumlu, uyumun yüksek olduğu ortamlarda, paylaşım ve fikir alışverişi olduğu için hem yenilikçi uygulamalar yaygınlaşabilir hem de problemlerin çözümü kolaylaşabilir.

Öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar

Öğretmen özerkliğini etkileyen unsurlar, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, öğretmenlerin çalıştıkları ortamın özellikleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili politikalar ve karar verme süreçleridir (Çakalcı, 2017; Gürsoy, 2020).

Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Şişman, 2009). Öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri, mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olarak sınıflandırılmıştır. Mesleki bilgi ve mesleki beceri, alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamı oluşturma, öğretim sürecini yönetme ve ölçme değerlendirme niteliklerini kapsamaktadır (MEB, 2017). Bu nitelikleri edinmiş olan öğretmenlerin yeni fikirler ortaya koymada, yaratıcı uygulamaları gündeme almada ve mesleki gelişime önem vermede daha aktif olmaları beklenebilir. Bu durum da bu öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemelerini kolaylaştırabilir.

Öğretmenlerin çalıştığı ortamın özellikleri öğretmenlerin özerklikleri üzerinde etkilidir. Okul müdürlerinin rahatlatma, güvende hissettirme, övme, gurur duymayı sağlama gibi olumlu yöndeki tepkileri öğretmenlerin özerkliklerini etkilemektedir (Özdemir ve Turan, 2018). Liderlik faktörü de, öğretmenlerin özerklikleri üzerinde etkili olabilmektedir. Okul müdürleri öğretmenleri dikkate alan, öğretmenlerin karar verme sürecinde katılımının önemsendiği, öğretmenlerin desteklendiği bir ortamın oluşmasını sağlayan bir liderlik sergilerlerse, bu yaklaşım öğretmenlerin özerklik davranışlarını kolaylaştırmaktadır (Çelik, 2016; Öksüz-Gül, 2016; Kürkçü, 2019). Öğretmen özerkliğini etkileyen bir diğer faktör de iklimdir.

Blömeke ve Klein (2013), okuldaki güven ikliminin öğretmen özerkliğini etkilediğini, Dondero (1997) örgütsel iklimin öğretmen özerkliği üzerinde etkili olduğunu, Çolak (2016) ise okul ikliminin öğretmen özerkliğini etkilediğini belirtmiştir.

Eğitim politikaları öğretmenlerin özerkliklerini etkileyen önemli bir unsurdur (Çolak, 2016). Eğitim politikalarında yapılan değişiklikler ya da reform hareketleri öğretmen özerkliğini destekleyici yönde olabilir. Nitekim Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan öğretmen özerkliği raporunda 2003-2008 yılları arasında Litvanya, Çekya, Almanya, Lüksemburg, Kuzey İrlanda ve Norveç'te yapılan eğitim reformlarının öğretmen özerkliğini teşvik eder nitelikte olduğu belirtilmiştir (Eurydice, 2008).

Eğitim politikaları öğretmen özerkliğini sınırlayan bir unsur da olabilir. Avrupa komisyonu öğretmen özerkliği raporunda 2003-2008 yılları arasında Danimarka ve Belçika'da yapılan eğitim reformlarının öğretmen özerkliğini azaltıcı etkilerinin olduğu belirtilmiştir (Eurydice, 2008). Uygulanan eğitim politikalarının yanında, sosyal ve politik ortamdaki olaylar ve söylemler de öğretmen özerkliğini olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir (Erss ve Kalmus, 2018). Öğretmen özerkliğini sınırlayan diğer unsurlar ise, öğretmenlerin tutumları ve okulların karar alma ve uygulama süreçleridir (Gürsoy, 2020). Denetim unsuru öğretmenler üzerinde motivasyon azaltıcı, öğretmene güvensizliği ifade eden, kaygı verici bir şekilde tezahür ederse bu durum, öğretmenlerin olumsuz tutumlar kazanmasına neden olabilir. Öğretmenlerin otorite karşısındaki güçsüzlük algısı ve değişim korkusu öğretmenlerin özerklik davranışlarının azalmasına neden olabilir (Çakalcı, 2019). Öğretmenler, kendilerine ve meslektaşlarına karşı değil de dış bir otorite etkeninin denetimine maruz kaldıklarında, bu durum öğretmenin sorumlu olduğu öğretimin kalitesinin azalmasına neden olmaktadır (Hyslop-Margison ve Sears, 2010). Okul ortamında bulunan psikolojik ve duygusal atmosfer öğretmen özerkliğini sınırlayabildiği için, yenileşme ikliminin olumsuz olması durumunda da öğretmen özerkliğinin sınırlanabileceği söylenebilir. Yaratıcılığın ve yenilikçiliğin olumsuz karşılandığı bir ortamda, öğretmenler risk almayacak, inisiyatif kullanamayacaktır. Bu durum da öğretmenlerin özerk davranışlar sergilemesini olumsuz etkileyebilir.

Öğretmen özerkliğinin işlevleri

Öğretmen özerkliğinin işlevleri, eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, yeni ve farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, öğretmenlerin alan ve mesleki becerilerinin artırılması, eğitimde yeni materyallerin geliştirilmesinde öğretmenlerin aktif rol oynaması gibi unsurlar olarak kabul edilebilir (Üzüm ve Karslı, 2013).

Eğitim ve öğretimin geliştirilmesi eğitim sistemlerinin en temel problemlerinden biridir. Süreklilik arz eden bu problemin çözülmesi yönünde okul paydaşlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Okul müdürlerinin liderlik özellikleri bunlardan biridir. Okul müdürleri eğitim öğretimi iyileştirmek için, öğretmenleri karar verme mekanizmasına ortak paydaş olarak kabul etme, öğrenci gelişimi, program geliştirme ihtiyaçlarının belirlenmesi, okul programının değerlendirilmesi ve gelişimi, okulda ve sınıfta zaman yönetimi gibi hususlarda öğretmenlerden azami ölçüde faydalandıkları sürece etkili liderlik göstermiş olurlar (Şişman, 2014). Bu da ancak öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan özerk hissetmeleri ile mümkün olabilir. Eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik okul müdürlerinin ellerindeki bir diğer sorumluluğu da okul kadrosunun geliştirilmesinde rol oynamaktır. Öğretmenlerin motive edilmesi, mesleki gelişme fırsatlarının hazırlanması, yenilik yapma ve risk alma konusunda öğretmenlerin teşvik edilmesi, okul müdürlerinin öğretmen özerkliğini destekleyici uygulamaları olarak kabul edilebilir (Aksoy ve Işık, 2008). Bunların yanında, Short (1994, Akt: Üzüm ve Karslı, 2013), eğitim ve öğretimin geliştirilmesinin faktörlerinden biri olan öğretmen güçlendirmesinin boyutlarından biri olarak öğretmen özerkliğini göstermiştir.

Öğrenme olgusu için, bireysel niteliklerin yanında okuldaki öğretim hizmetinin niteliği de önemlidir. Okuldaki öğretim niteliğini belirleyen faktörlerden biri de öğretmen faktörüdür (İlğan, 2013). Öğrenci başarısını destekleyen, öğrenciyi her yönüyle tanıyan, onların kendilerine uygun projeler ve hedefler seçmesini sağlayan, öğrencilerin güdülenmesini sağlayan ve zamanı etkili kullanan öğretmenler öğrenmenin başarısını artırmada yardımcı bir faktör olabilir. Ayrıca öğrenme ve öğretme sürecinin ilkelerinden birkaçı öğrenciye görelik, bilinenden bilinmeyene, hayata yakınlık ilkeleridir. Etkili bir öğrenme sürecinin

gerçekleşebilmesi için öğretme sürecinde bu ilkelere dikkat edilmelidir (Sünbül, 2011). Öğrenciler arasındaki farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretme sürecinde öğretmen özerkliğinin önemi tartışılmazdır.

Öğrenme odaklı okulu oluşturma sürecine öncülük etmek, öğrenme, öğretme ve öğretim programları hakkında bilgi sahibi olmayı gerektirir. Bu bakımdan öğrencinin öğrenmesini iyileştirmek, okul gelişimine katkıda bulunmak büyük oranda öğretmenlerin liderliğine bağlıdır (Bolat, 2019). Öğretimde liderliğin gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin mesleklerinde yetkin olmaları ve kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekir. Etkili meslek gelişimi için, öğretmenlerin, daha iyi öğretmen olmalarını teşvik edecek içsel bir motivasyona, yaşam boyu öğrenmeye bağlılıklarına, meslektaşları ile iş birliği ve etkili iletişim anlayışına ve etkili bir zaman yönetimine ihtiyaçları vardır (İlğan, 2013). Tüm bu süreçler doğrudan veya dolaylı olarak öğretmen özerkliğini işaret etmektedir.

Öğretmenlik mesleği, sadece birtakım bilgilerin öğrencilere aktarılmasını esas alan bir meslek değildir. Bunun ötesinde öğretmenlik mesleğinin genç nesillere değerler kazandırılması gibi bir hedefi vardır. Bu bakımdan öğretmenlerin kendi değer sistemleri, yani meslek etik ilkeleri de öğretmenlerin meslek sürecini yönlendiren bir kılavuz görevi yapmaktadır (Aydın, 2016). Öğretmenlik meslek etiği ilkelerinden biri de profesyonelliktir. Bayhan (2011), öğretmen profesyonelliğinin öncüllerinden biri olarak özerkliği göstermiştir. Bu bakımdan öğretmen özerkliğinin öğretmen profesyonelliğine katkı sunduğu söylenebilir. Nitekim Pearson ve Moomaw (2016)'ın araştırmasında, öğretmen özerkliğinin öğretmen profesyonelliğini pozitif yönde etkilediği bulgusu paylaşılmıştır. Öğretmen profesyonel ise, özerklik, öğretmenin çalışmasının statüsünü teyit etmede önemli bir unsurdur (Sehrawat, 2014). Mesleğini profesyonel olarak sürdüren, nitelikli ve idealist öğretmenlerin, yenilikleri uygulamada pasif davranmaması beklenir. Mesleki gelişimine önem veren, öğrencilerin öğrenmelerine rehberlik ederken etkili bir liderlik sergileyen öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi fikirleri desteklemesi beklenir. Dolayısıyla öğretmenlerin özerklik davranışları, yenileşmenin gerçekleşmesi ve olumlu bir yenileşme ikliminin oluşması için de işlev görebilir.

Öğretmen özerkliği ile ilgili araştırmalar

Öğretmen özerkliği, 1950'lerden sonra eğitim alan yazında yer almış, özellikle 1980'lerden sonra yurt dışında ilgi gören bir araştırma alanı olmuştur. Yurt içinde ise öğretmen özerkliği araştırmaları, 2010'lardan sonra yoğunluk kazanmıştır. Bu bölümde öğretmen özerkliği ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Pearson ve Moomaw (2006)'ın araştırmasında öğretmen özerkliği ile iş stresi, iş doyumu ve profesyonellik arasındaki ilişki incelenmiş; araştırma bulgularına göre, öğretmen özerkliği ile profesyonellik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada öğretmen özerkliği ile iş doyumu arasında pozitif yönde anlamlı, öğretmen özerkliği ile iş stresi arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Arslan-Şakar (2013) yüksek lisans tezinde ortaokul ve liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliği konusundaki algılarının düzeylerini araştırmış; araştırma bulgularına göre, liselerde çalışan öğretmenlerin ortaokulda çalışan öğretmenlerden daha yüksek özerklik algısı düzeyine sahip olduğu, yaş ve mesleki kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin özerklik algıları üzerinde farklılık oluşturduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Blömeke ve Klein (2013) çalışmalarında, liderlik desteğinin, öğretimin kalitesini ile öğretmenlerin mesleki beceri ve tutumlarını etkileyip etkilemediğini araştırmış; bu araştırmanın bulgularına göre, güven ikliminin öğretmen özerkliğini, öğretmen özerkliğinin de iş doyumunu pozitif ve anlamlı bir şekilde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Ayral ve diğerleri (2014), öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi, 2009 PISA sonuçlarına ait verileri kullanarak araştırmış; öğretmen özerkliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin, okul içi öğretmen grubunda öğretimin içeriğiyle daha çok ilişkili konularda; okul dışı öğretmen grubunda ise öğretimin içeriği ile doğrudan ilişkili olmayan konularda daha etkili olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Üzüm (2014), doktora tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerini araştırmış; araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin teknik ve psikolojik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin

farkındalık düzeylerinin yüksek; politik anlamda öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Karabacak (2014), yüksek lisans tez çalışmasında, genel liselerde görev yapan öğretmenlerin özerklik ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmış; araştırmanın bulgularına göre, öğretmen özerkliğinin cinsiyet ve eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı, öğretmen özerkliği boyutlarıyla, öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik ile sınıf yönetimine yönelik özyeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Xu (2015)'nun çalışmasında, iş birliği, özerklik ve mesleki gelişim ilişkisi incelenmiş; çalışmanın bulgularına göre, öğretmenler arası etkili iletişim ve iş birliğinin, özerkliği ve mesleki gelişimi pozitif yönde etkilediği, öğretmenlerin kaygı düzeyini ise negatif yönde etkilediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Çelik (2016) yüksek lisans tezinde, dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisini araştırmış; araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin orta düzeyde özerklik algısına sahip olduğu, dağıtılmış liderlik ile özerklik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öksüz-Gül (2016), yüksek lisans tezinde, okul yöneticilerinin eğitimsel liderlik uygulamaları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlere sınırlı derecede özerklik alanı bırakan merkezi eğitim yapılanmaları içerisinde yönetici uygulamalarının, öğretmenlerin özerklik davranışları göstermesinde önemli bir potansiyele sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çolak (2016) yüksek lisans tez çalışmasında, okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğu, öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul türü, okul kademesi, branş ve kıdem değişkenlerine göre farklılaştığı, okul iklimi boyutlarının, öğretmenlerin özerklik davranışlarının %8'ini açıklamakta olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Oberfield (2016)'ın çalışmasında ABD eğitim sisteminde yer alan iki okul türünün, sözleşmeli devlet okulları ile geleneksel devlet okullarının, öğretmenlerinin özerklikleri arasında farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, sözleşmeli devlet okulundaki öğretmenlerin,

geleneksel devlet okulundaki öğretmenlere göre daha özerk davranışlar sergilediği, ayrıca profesyonel eğitim yönetimi kuruluşlarının yönetimindeki öğretmenlerin daha az özerklik davranışları sergilediği sonuçları paylaşılmıştır.

Wermke ve Forsberg (2017)'ın çalışmasında, 1980'lerden itibaren İsveç özelinde öğretmenlik mesleğinde özerklik araştırması yapılmıştır. Araştırmada 1990'lardan itibaren kuralsızlaşma ve âdemi merkeziyetçilik anlayışıyla, öğretmen özerkliğinin arttığı bunun da okul sisteminde karmaşıklıklara neden olduğu bu yüzden devlet tarafından öğretmen özerkliğinin kısıtlandığı bilgileri paylaşılmıştır.

Şahin-İpek (2017), yüksek lisans tez çalışmasında, yansıtıcı öğretim ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırmanın bulgularına göre, yansıtıcı öğretim ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu, öğretmen özerkliğinin cinsiyet, mesleki deneyim ve öğretim yapılan sınıf düzeyi değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı olarak farklılaşmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Yıldırım (2017), yüksek lisans tez çalışmasında, İngilizce okutmanlarının özerklik seviyelerini araştırmış, araştırmanın bulguları, İngilizce okutmanlarının özerklik düzeylerini düşük olarak algıladıklarını, fakat daha yüksek seviyede özerkliğe sahip olmak istediklerini göstermiştir.

Ataşbaş (2017) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisini araştırmış, öğretmen özerkliği ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışlarından gereklilik davranışı arasında negatif yönlü anlamlı, sergilenme davranışı arasında yine negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Erss ve Kalmus (2018)'un çalışmasında, 1991-2010 yılları arasında Finlandiya, Estonya ve Bavyera (Almanya)'da yayımlanan gazetelerdeki söylemler bağlamında öğretmen özerkliği karşılaştırması yapılmış; çalışma sonucunda, Estonya'da ve Bavyera'da öğretmen özerkliğin benzeştiği ve sınırlı kaldığı; Finlandiya'da ise öğretmen özerkliğinin olumlu yönde farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır.

Koçak (2018), İngilizce öğretmenlerinin özerklikleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiş, öğretmen özerkliği ile tükenmişlik boyutları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Şentürken (2018), yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumu arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyin üzerinde olduğu, öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, eğitim durumu, branş, kıdem, yaş ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre bazı boyutlarda farklılık gösterdiği, öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam (2018) çalışmalarında, öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleriyle, özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmış; araştırmanın bulgularında, yapısal güçlendirmenin tek başına öğretmenlerin özerklik davranışlarının %47'sini açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kürkçü (2019) öğretmen özerkliği ile akademik iyimserlik ve öğretmen liderliği arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Bu araştırmanın bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları ile akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyet, yaş ve toplam hizmet süresi değişkenleri açısından farklılık gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır.

Bayat (2019), yüksek lisans tez çalışmasında, okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmış, araştırma bulgularına göre etik liderlik ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Yurtseven (2019), çalışmasında, öğretmenlerin özerklikleri ile duygusal emekleri arasındaki ilişkiyi araştırmış, duygusal emeğin boyutları ile öğretmen özerkliğinin boyutları arasında anlamlı ilişkiler olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Gürsoy (2020), yüksek lisans tezinde, ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine yönelik algı düzeylerini belirlemek istemiş, 504 öğretmenden elde ettiği verilere göre, öğretmenlerin özerklik algılarının yüksek olduğu, özel okullarda çalışan öğretmenlerin özerklik algılarının kamu okullarında görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Arkaltı-Gülkaktı (2020), yüksek lisans tezinde, okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamış, 616 öğretmenden elde ettiği verilerin bulgularına göre, okul

müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yurt içinde yapılan öğretmen özerkliği araştırmaları incelendiğinde, öğretmenlerin özerklik düzeylerini belirlemek için birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Fakat yapılan araştırmaların okul düzeyindeki öğretmen özerkliği karşılaştırmalarının sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca yurt içi araştırmalar incelendiğinde, öğretmen özerkliği ile iklim ilişkisinin incelendiği araştırmaların da sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretmen özerkliği ile yenileşme ilişkisinin incelendiği bir araştırmaya da rastlanmamıştır.

Problem Durumu

İçinde bulunduğumuz çağ, bilginin büyük bir hızla arttığı, teknolojinin büyük bir hızla geliştiği, iletişimin büyük bir hızla çeşitlendiği bir çağdır. Daha birçok karakteristik özellikler barındıran bu çağ, Selber (2004) tarafından "dijital çağ", Bereiter (2005) tarafından "bilgi çağı", Castells (2006) tarafından "enformasyon çağı" olarak adlandırılmaktadır. Günümüzde, dünyada var olan savaşlar, krizler ve kaos ortamı ile göç hareketleri Sorokin'in (1973) "bunalım çağı" tanımının da güncelliğini sürdürdüğünü göstermektedir. Tüm bu farklı tanımlamalarda, içinde bulunduğumuz çağı ifade ederken kullanılan ortak kavram "değişim"'dir. "Değişim" kavramı gelecek ile ilgili öngörülerde de vurgulanan temel kavram olmuştur (Drucker, 2001; Harari, 2018). Dün, bugün ve yarın ile ilgili analizler göstermektedir ki, "değişimin sürekliliği" toplumun her alanını etkileyen/etkileyecek bir gerçektir. Bu gerçek, yeni bilgilerin, yeni süreçlerin ve yeni kavramların gündeme gelmesine neden olmakta; örgütlerin amaçlarının, yapılarının, işlevlerinin ve süreçlerinin yenileşmesini zorunlu kılmaktadır (Akin, 2016).

Örgütler, bir işi daha iyi yapmanın yollarını bulabilmek ve çevrenin sürekli değişen beklentilerine karşılık verebilmek için yenileşmeye ihtiyaç duyarlar (Gibson, 1974). Bu durum eğitim örgütleri için de geçerlidir. Topluma hizmet etme sorumluluğu olan eğitim, yenileşmenin zorunlu olduğu alanlardan biridir. Eğitim, kapsamlı, sürdürülebilir ve mükemmel olmanın yanında çağın getirdiği zorlukları karşılayabilmek için sürekli gelişme içerisinde olmalıdır (Serdyukov, 2017). Eğitimde yenileşme çabaları, eğitim sistemlerindeki reformlar, vizyon belgeleri,

yeni kanunlar ve benzeri süreçlerle somutlaştırılmaktadır (Jones, 2013; Wilkins, 2015; MEB, 2018; Kıral, 2020). Fakat eğitim alanındaki yeniliklerin uygulanma aşamasında genellikle büyük sorunlar yaşanmaktadır (Taş, 2007). Bu nedenle karmaşık bir yapıya sahip olan yenileşme sürecinin iyi anlaşılması, yenileşme sürecini olumlu veya olumsuz etkileyen faktörlerin araştırılması gerekmektedir. Cemaloğlu (1999), eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen faktörleri, dört ana başlık altında incelemiştir. Bu ana başlıklar ve alt başlıkları aşağıdaki gibidir:

- Politika faktörleri
    - Modelin işlerliği
    - Amaçların açıklığı
    - Yenileşmenin derecesi
- Ortam faktörleri
    - Fiziki ortam
    - İnsan ilişkileri
    - Liderlik
    - Örgüt yapısı
    - Örgütsel ortam
    - Dış çevre
- Kaynak faktörleri
    - Okul bütçesi
    - Güdüleme
    - Personel yeterlikleri
- Müdahale faktörleri
    - Bilgi
    - Eğitim teknolojisi
    - İletişim
    - Karara katılma
    - Eşgüdüm
    - Bireysel algı

Yukarıda bahsedilen faktörlerin bir kısmı, örgütsel iklimi işaret etmektedir. Nitekim yenileşme ikliminin, yenilikçi davranışla (Yu, Yu ve Yu, 2013; Ren ve Zhang, 2015; Hsu ve Chen, 2017; Sönmez ve Yıldırım, 2019) ve örgütsel yenileşme

(Zuraik ve Kelly, 2019) ile pozitif ilişkili olduğu birçok araştırmanın bulguları arasında yer almıştır. Benzer bulgular eğitim araştırmalarında da yer almaktadır (Balkar, 2015; Chen ve Yin, 2017). Kuşkusuz eğitim sisteminin en önemli örgütsel yapısı okullardır. Bu yüzden eğitimde değişimin ve yenileşmenin pozitif ivme ile gerçekleşebilmesi için, okulların yaratıcılığı ve yenilikçiliği destekleyen bir iklime yani yenileşme iklimine sahip olması gerekmektedir.

İklim, örgüt içindeki yaşamı karakterize eden tutum, duygu ve davranışlar topluluğu olarak kabul edilir (Ekvall, 1996). Birey için nasıl kişilik söz konusu ise, örgütler için de kişilikten söz edilebilir. Her örgütün kendine özgü kişiliğini belirleyen özellikler dizisi örgütlerin iklimini oluşturur (Önen, 2008). Örgütsel iklim, örgüte hâkim olan duygusal atmosferi tanımlamak amacıyla kullanılan bir metafordur (Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Örgütsel iklim kavramı, ortam, çevre, kültür, hava ve duygu ile eş anlamlı görülmekte; bu tür kavramların örgütün içsel kalitesini ve özellikle örgüt üyelerinin yaşantılarını yansıttığı öne sürülmektedir. Örgütsel iklim ile örgütsel kültüre ilişkin tanımlar arasında benzerlikler bulunmaktadır. Örgütsel kültür kavramı, makro düzeyde uzun bir geçmişe dayanan örgütsel inanç ve değerlere atfedilmektedir. Örgütsel iklim ise, mikro düzeyde ele alınmakta, bireyin örgütsel ortama ilişkin duygularını yansıtmaktadır (Karcıoğlu, 2001).

Yenileşme iklimi, örgüt üyeleri tarafından yeni bilgilerin ve yeni uygulamaların oluşturulmasını teşvik eden uygulamalar, prosedürler ve davranışlarla ilgili paylaşılan algı olarak tanımlanmıştır (Alayoğlu, 2019). Bir başka tanımda ise yenileşme iklimi, yenileşme, değişim, yaratıcılık kavramları ile ilintili olarak tartışılan, yenileşme uygulamalarına olanak sağlayan ortamı ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Polatcan, 2017). Eğitim alan yazında okullar, yenileşme iklimi araştırmaları için rağbet gören bir çalışma alanı olmuştur (Moolenar ve diğ., 2010; Chou ve diğ., 2019; Moolenar ve diğ., 2011; Sagnak, 2012; Sağnak ve diğ., 2015; Polatcan ve Balcı, 2019).

Liderlik, yenileşme iklimi için önemli bir faktördür. Çünkü değişim ve yenileşmenin yönetilebilmesi için fiziksel ve yönetsel kaynaklara ihtiyaç vardır. Liderlik, yenilikçi bir örgüt stratejisi oluşturmak, bu stratejiyi uygulamak, yeniliklerin öğrenimini kolaylaştırmak, örgüt üyelerinin beklentilerini karşılamak ve onları yeniliklere yönelik motive etmek gibi rolleri üstlenmektedir (Chan, Liu ve

Fellows, 2014). Alan yazında okullarda yenileşme iklimi ile liderlik ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Moolenar ve diğ., 2010; Sagnak, 2012; Sağnak ve diğ., 2015; Kılıç, 2018; Korku, 2018). Örgütlerde yöneticilerin, üyelerin ve paydaşların birbirleri arasındaki etkileşimler, yardımlaşmalar, güven ilişkileri, takım çalışması ve uyum faktörleri yenileşme ikliminin oluşmasında etkilidir. Alan yazında okullarda yenileşme iklimi ile sosyal sermaye, bilgi paylaşımı ve sosyal ağ yapısı ilişkilerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Moolenar ve diğ., 2011; Song ve diğ., 2014; Polatcan, 2017; Parlar ve diğ., 2019). Yenileşme iklimi için önemli olan bir diğer faktör de örgüt üyeleridir. Örgüt üyelerinin inançları ve davranışları yenileşme iklimini olumlu ya da olumsuz yönlendirebilir. Alan yazında okullarda yenileşme iklimi ile yaratıcı öğretim, işten ayrılma, işe bağlılık, iş özerkliği, bilgi oluşturma davranışları, yeterlik vb. ilişkilerinin araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır (Chang ve diğ., 2011; Song ve diğ., 2011; Song ve diğ., 2014; Moeinikia ve diğ., 2016). Liderliğin, sosyal etkilerin ve bireysel davranışların yenileşme iklimi ile ilişkisinin olması, okullarda yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışlarının ilişkisi olabileceği düşündürmektedir. Nitekim örgütlerde bireylere sağlanan özgürlükler, onların yaratıcı ve yenilikçi düşüncelerini gerçekleştirmelerine olanak sağlamaktadır. Örgüt üyelerinin sergilediği özerklik davranışları, yeniliklerin kalitesinin artmasını sağlamakta, aynı zamanda yeniliklerin gerçekleşme hızını da arttırmaktadır (Kude, Schmidt, Mithas ve Heinzl, 2015).

Özerklik kavramı; bireyin kendi yaşamına kendi tercihleriyle ve kapasitesiyle yön verebilme, yaşamıyla ilgili kararları alabilme ve aldığı kararları uygulayabilme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Çakalcı, 2019; Arkaltı-Gülkaktı, 2020). Öğretmen özerkliği ise; öğretmenlerin meslekleri ile ilgili konularda karar verme özgürlüğüne sahip olması, eğitimin uygulanması dışında planlama ve yönetim süreçlerine de katılması, ayrıca eğitim öğretim sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesi alanlarında da öğretmenlerin söz sahibi olması anlamına gelmektedir (Ayral ve diğ., 2014). Derslerde hangi etkinliklere ne kadar zaman ayrılacağı, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin seçimi, öğrencilerin ödüllendirilmesi ve sınıf yönetimi öğretmenlerin öğretme sürecindeki özerklikleri ile ilgilidir. Öğretmenlerin öğrenci gereksinimleri ve kendi yeterliklerini göz önünde bulundurarak plan ve program seçenekleri

arasından en iyi olanı seçmeleri ve böylece etkili bir öğretim yapmaları gerekir. Bu yetenek öğretim programı özerkliği ile ilgilidir (Çolak ve Altınkurt, 2017). Öğretmenin kendi kullanacağı yöntem ve materyallerinin hazırlanmasında söz sahibi olabilmesi için, bu konuda yetkin olmanın ötesinde, hem gerekli bilgi ve beceriye sahip olması; hem de yeterli ilgi ve gayreti gösterebilir olması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmen özerkliğini belirleyen temel unsurlardan birisi de öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleridir (Öztürk, 2011). Öğretmenlerin meslektaşları, yöneticiler ve veliler ile iletişiminde kaygı ve korku duymadan görüşlerini rahatlıkla ifade edebilmesi de mesleki iletişim özerkliği kapsamında değerlendirilebilir (Çolak ve Altınkurt, 2017).

Öğretmen özerkliği, mesleki yeterliklerle ve profesyonellikle ilişkilidir (Pearson ve Moomaw, 2005). Öğretmenlerin mesleklerini icra ederken sergiledikleri özerklik davranışları, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerini iyileştirmekte, ayrıca özgüven, yaratıcılık, yenilikçilik gibi özelliklerin öğrenciler tarafından kazanılmasında rol oynamaktadır. Öğretmen özerkliği, sergilenen liderlik yaklaşımıyla da ilişkili olan bir faktördür. Alan yazında öğretmen özerkliği ile okul müdürlerinin kullandığı güç kaynakları, etik liderlik özellikleri, eğitimsel liderlik uygulamaları ve dağıtılmış liderlik ilişkilerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Çelik, 2016; Öksüz-Gül, 2016; Bayat, 2019; Arkaltı-Gülkaktı, 2020). Ayrıca öğretmen özerkliği, öğretmenlerin duyguları ve davranışları ile de ilişkilidir. Alan yazında öğretmen özerkliği ile tükenmişlik, duygusal emek, güçlendirme, iş stresi, iş doyumu, öz yeterlik ilişkilerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Pearson ve Moomaw, 2005; Karabacak, 2014; Koçak, 2018; Şentürken, 2018; Yorulmaz ve diğ., 2018; Yurtseven, 2019). Öğretmen özerkliği ile ilgili yapılmış araştırmalar, bu kavramın örgüt içerisindeki tutum, duygu ve psikolojik atmosferi tanımlayan bir başka kavramla, yani örgüt iklimi ile ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim Çolak (2016), okul iklimi ile öğretmen özerkliği ilişkisi araştırıldığı bir çalışmayı alan yazına kazandırmıştır. Özerklik alan yazından hareketle, karar verme, tavır ortaya koyma, kendi kendine yetebilme gibi yaratıcılıktan ve yenilikçilikten beslenen süreçleri ifade eden öğretmen özerkliğinin, okulların yenileşme iklimi ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir.

Okullardaki yenileşme süreci ile ilgili yenileşme iklimi ve özerklik yanında etkili olan faktörlerden biri de liderliktir. Bu üç faktörün birbiri ile ilişkisinin

incelenmesi, okullarda yenileşme dinamiklerinin anlaşılması için önemlidir. Nitekim alan yazında okullarda yenileşme iklimi ile liderlik ilişkisinin araştırıldığı (Moolenar ve diğ., 2010; Sagnak, 2012; Sağnak ve diğ., 2015; Kılıç, 2018; Korku, 2018) ve öğretmen özerkliği ile liderlik ilişkisinin araştırıldığı (Çelik, 2016; Öksüz-Gül, 2016; Kürkçü, 2019; Bayat, 2019) çalışmalar bulunmaktadır. Fakat okullarda yenileşme iklimi ile özerklik ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar sınırlıdır. Song ve diğerleri (2011) okullarda yenileşme iklimi ile iş özerkliği ilişkisini araştırmıştır. Ayrıca alan yazında okul iklimi ile öğretmen özerkliği ilişkisinin araştırıldığı (Çolak, 2016), bireysel yenilikçilik ile öğretmen özerkliği ilişkisinin araştırıldığı (Çakalcı, 2019) ve sağlık sektöründe yenileşme iklimi ile özerklik ilişkisinin araştırıldığı (Sönmez ve Yıldırım, 2019) çalışmalar bulunmaktadır. Fakat alan yazında okullarda yenileşme iklimi ile öğretmen özerkliği ilişkisinin araştırıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişkinin araştırmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, öğretmenlerin okullardaki yenileşme iklimi ile özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin okullardaki yenileşme iklimine ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin okullardaki yenileşme iklimine ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet, mesleki kıdem, görev yapılan okul düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okullardaki yenileşme iklimi ile özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler hem insanları hem de örgütleri değişmeye ve yenileşmeye zorlamaktadır. Her sistemde olduğu gibi eğitim sistemlerinin de yenileşme gereksinimi bulunmaktadır. Okullar, eğitim sistemlerindeki değişimin ve yenileşmenin odağında bulunan örgütlerdir. Watt (2002), yeniliğin dört temel faktörünün, (1) insan, (2) kültür ve iklim, (3) yapılar ve süreçler ile (4) liderlik olduğunu belirtmiştir. Bu faktörler okul bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin yenilikçi, yaratıcı ve özerk davranışları, okulların yenilikçi kültür ve iklimleri ile okul müdürlerinin ve müdür yardımcılarının liderlik yaklaşımları, yaratıcılık ve yenilikçilik özelliklerini okullara kazandırmada etkili olan faktörlerdir (Pollock, 2008; Göl ve Bülbül, 2012). Bu faktörler yeniliklerin benimsenmesinde ve sürdürülmesinde de etkili faktörlerdir (Corvin, 1975; Johnson, Hays, Center, Daley, 2004). Dolayısıyla yenileşme ikliminin, öğretmen özerkliğinin ve liderliğin okullarda değişimin, yaratıcılığın ve yenileşmenin oluşturulması, benimsenmesi ve sürdürülmesinde rol oynadığı söylenebilir.

Yenilikçi bir ortam, özgürlüğün, özerkliğin, esnekliğin ve risk almanın hâkim olduğu bir ortamdır (Amabile ve diğ., 1996; Ekvall, 1996; Hunter ve diğ., 2007; Shanker ve diğ., 2017). Yenilikçi bir ortam, üyeleri risk almaya teşvik eder, başarısızlıkları cezalandırmaz ve üyelere özerklik sağlar (Sagnak ve diğ., 2015). Okullarda yenileşme ikliminin ise iş özerkliği ile ilişkisi vardır (Song ve diğ., 2011). Yenilikçi bir okul ortamı, örgütsel bağlılığın ve güvenin yüksek olduğu, öğretmenlerin işten ayrılma davranışlarının daha az sergilendiği bir ortamı ifade etmektedir (Kezar, 2014; Bogler ve Berkovich, 2020; Smith, Watkins ve Han, 2020). Yenileşme ikliminin hâkim olduğu bir okul ortamı, öğretmenler arasında yüksek iş birliği olan ve öğretmenlerle öğrencilerin bir bütün olarak okula fayda sağladığı bir ortamdır (Vangrieken, Dochy ve Raes, 2015). Okullarda yenileşme iklimi, okul paydaşlarının yeni fikirler üretmesini ve bu fikirlerin başarılı bir şekilde uygulanmasını sağlar. Bu bakımdan okullarda yenileşme iklimi ile öğretmen özerkliği ilişkisinin araştırılması, yenilikçi okul ortamlarının oluşturulmasında, okulda yeni fikirler üretilmesinde, yeni fikirlerin uygulanmasında ve bir bütün olarak okula fayda sağlanmasında etkili olabileceği nedeniyle önemli görülmektedir.

Öğretmen özerkliği, eğitimin niteliği için önemli bir faktördür. Eğitim kalitesinin arttırılması, öğretmen özerkliğinin arttırılması ile orantılıdır (Eurydice, 2008). Öğretmen özerkliği, stresi ve tükenmişliği azaltıcı, iş doyumu ve profesyonelliği arttırıcı bir etkiye sahiptir (Koustelios, Karabatzaki ve Kousteliou, 2004; Pearson ve Moomaw, 2005, Çolak, Altınkurt ve Yılmaz, 2017; Koçak, 2018). Öğretmenlerin özerklik davranışları, öğrenenlerin özerklik davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öğrenenlerin özerk olduğu bir eğitim ortamı, öğrenci merkezlidir ve öğrenme odaklıdır. Öğretmen özerkliği ile desteklenen bu yaklaşım, yenilikçidir ve yaratıcı öğrenme deneyimlerinin oluşmasına katkı sağlar (Süğümlü, 2017). Öğretmen özerkliği, öğretimde yenilikçiliğin ve yaratıcılığın uygulanmasında bir etken olabilir. Çünkü yaratıcılık ve yenilikçiliğin doğasında sınırları aşabilme, rutinleri delebilme, amaçlara uygun risk alabilme yetkinlikleri vardır. Bu bakımdan okullarda yenileşme iklimi ile öğretmen özerkliği ilişkisinin araştırılması, öğrenciler için heyecan verici öğrenme deneyimlerine yol açılmasına, yaratıcı ve yenilikçi yöntemlerinin uygulanmasına neden olabileceği nedeniyle önemli görülmektedir.

Yenileşme iklimi ve öğretmen özerkliği, okullarda değişimin, yaratıcılığın ve yenileşmenin oluşturulması, benimsenmesi ve sürdürülmesinde rol oynayan faktörlerdendir (Corvin, 1975; Johnson ve diğ., 2004; Pollock, 2008; Göl ve Bülbül, 2012). Bu bakımdan okullarda yenileşme iklimi ile öğretmen özerkliği ilişkisinin araştırılması, yenileşme sürecinin dinamiklerinin anlaşılmasını kolaylaştırabileceği nedeniyle önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kütahya il merkezindeki resmi anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde görev yapan öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır. Ayrıca bu araştırma, "Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği" ve "Öğretmen Özerkliği Ölçeği" ile toplanan verilerle sınırlıdır.

İkinci Bölüm
Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, evrenine, örneklemine, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına, verilerin toplanması sürecine ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okullardaki yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011). Bu araştırmada aynı zamanda okullarda algılanan yenileşme iklimi ile öğretmen özerkliğinin, öğretmenlerin cinsiyet, okul düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmesi amaçlandığından, araştırma betimsel özellik taşımaktadır. Betimsel çalışmalar olanı olduğu gibi saptamaya/tanımlamaya çalışan, bilimin betimleme amacına hizmet eden, sonraki araştırmalar için fikir verebilecek çalışmalardır (Erkuş, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Merkez ilçesinde bulunan resmi anaokulları, ilkokullar, ortaokullar ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. MEB (2020) verilerine göre, evreni oluşturan öğretmenlerin görev yaptığı okul sayısı (n=123), evreni oluşturan öğretmen sayısı (n=2969) olarak belirlenmiştir.

Evreni temsil edecek örneklemi belirlemede oranlı tabakalı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Oranlı tabakalı örnekleme tekniğinde evrende alt gruplar belirlenir ve bu alt gruplar örneklemde evrendeki oranları ile temsil edilirler (Özen ve Gül, 2007). Bu araştırmada okul düzeyleri evrenin alt grupları olarak belirlenmiştir. Tablo 2'de evreni oluşturan öğretmenlerin ve çalıştıkları okulların okul düzeyine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 2

Evreni Oluşturan Öğretmenlerin ve Görev Yaptıkları Okulların Okul Düzeyine Göre Dağılımı

Okul Düzeyi	Okul (n)	Öğretmen (n)	Öğretmen (%)
Anaokulu	7	92	3.1
İlkokul	43	775	26.1
Ortaokul	43	1006	33.9
Lise	30	1096	36.9
Toplam	123	2969	100.0

Evreni temsil eden örneklemin büyüklüğünü hesaplamak için "sürekli değişkenler için örneklem büyüklüğü formülü (1)" kullanılmıştır (Baştürk ve Taştepe, 2013):

$$n_0 = [(s \cdot d)/t]^2 \quad (1)$$

Formül (1) uygulandığında, bulunan n_0 değeri, evrenin %5'ini aşıyorsa, aşağıda verilen formül, "düzeltme formülü (2)" olarak kullanılır (Cochran, 1997, Akt. Baştürk ve Taştepe, 2013).

$$n = n_0/(1 + n_0/N) \quad (2)$$

Kabul edilebilir hata payı (d=.05) ve standart sapma (s=.50) olarak tahmin edilerek, .95'lik güven değeri için t değeri (t=1.96) olarak alınarak birinci formül uygulanmış, uygulama sonucunda örneklem büyüklüğü için (n_0=384.16) değeri bulunmuştur. Bulunan örneklem büyüklüğü evrenin (N=2969) %5'ini yani 148'i aştığı için, örneklem büyüklüğünü hesaplamak için ikinci formül olan "düzeltme formülü" uygulanmıştır. Birinci formülde bulunan örneklem büyüklüğü değeri (n_0=384.16) ikinci formülde yerine konulduğunda ve evren (N=2969) olarak alındığında n örneklem büyüklüğü (n≈340) olarak hesaplanmıştır. Bulunan bu örneklem büyüklüğü Sekeran (1992; Akt: Karagöz, 2017) tarafından geliştirilen örneklem büyüklüğü tablosu ile uyuşmaktadır. Standart sapma .60 olarak tahmin edilirse evren (N=2969) olmak üzere evreni temsil eden örneklem büyüklüğü

(n≈466), standart sapma .70 olarak tahmin edilirse evren (N=2969) olmak üzere evreni temsil eden örneklem büyüklüğü (n≈601) olarak hesaplanmaktadır.

Evreni oluşturan öğretmenlerin okul düzeyine göre dağılımlarının oranlarını sayısal olarak örneklemde yakalamanın zorluğu düşünülerek, anaokullarında +.05, ilkokul, ortaokul, liselerde ±.05'lik oran farklılığı tolere edilebilir kabul edilmiştir. Ölçeklerin uygulanması sürecinde 123 okulun tamamına ulaşılmış ve 626 öğretmenden ölçek teslim alınmıştır. Veri analizi aşamasında 20 ölçek formunun uygun olmadığına karar verilerek 606 veri üzerinden veri analizleri yapılmıştır. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin demografik bilgileri (cinsiyet, okul düzeyi ve mesleki kıdem) dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Örneklemi Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	357	58.9
	Erkek	249	41.1
Okul Düzeyi	Anaokulu	46	7.6
	İlkokul	137	22.6
	Ortaokul	196	32.3
	Lise	227	37.5
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	64	10.6
	6-11 yıl	182	30
	12-17 yıl	134	22.1
	18-23 yıl	118	19.5
	24 yıl ve üzeri	108	17.8
Toplam		606	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58.9'u kadın, %41.1'i erkektir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin dağılımı okul düzeyine göre incelendiğinde, %7.6'sının anaokulu, %22.6'sının ilkokul, %32.3'ünün ortaokul, %37.5'inin lise düzeyinde görev yapmakta olduğu görülmektedir. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin okul düzeyine göre dağılımı, evreni oluşturan öğretmenlerin dağılımı ile karşılaştırıldığında, anaokulu düzeyinde %4.5'lik pozitif yönde, ilkokul düzeyinde %3.5'lik negatif yönde, ortaokul düzeyinde %1.6'lık negatif yönde, lise düzeyinde ise %0.6'lık pozitif yönde bir fark gözükmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri incelendiğinde, öğretmenlerin %40.6'sının 11 yıl

ve altı, %22.1'inin 12-17 yıl, %37.3'ünün ise 18 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada okulların yenileşme iklimlerini ölçmek için öğretmenlere, Polatcan (2017) tarafından geliştirilen "Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği", öğretmen özerklikliğini ölçmek için ise öğretmenlere Çolak ve Altınkurt (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmen Özerliği Ölçeği" uygulanmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirlemek için ise "Kişisel Bilgiler Formu" kullanılmıştır.

Kişisel bilgiler formu

Kişisel bilgiler formu öğretmenlerin cinsiyet, çalışılan okul düzeyi ve mesleki kıdemlerini tespit etmek için kullanılmıştır. Cinsiyet, "Kadın" ve "Erkek" olmak üzere 2 seçenekli; çalışılan okul düzeyi, "Anaokulu", "İlkokul", "Ortaokul" ve "Lise" olmak üzere 4 seçenekli; mesleki kıdem ise, "0-5 yıl", "6-11 yıl", "12-17 yıl", "18-23 yıl" ve "24 yıl ve üzeri" olmak üzere 5 seçenekli olarak düzenlenmiştir.

Okullarda yenileşme iklimi ölçeği

"Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği", Polatcan (2017) tarafından geliştirilmiş olup, 5 alt boyuttan ve 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert derecelendirilmesi ile tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan cevap seçenekleri "Hiç katılmıyorum" (1), "Katılmıyorum" (2), "Orta düzeyde katılıyorum" (3), "Büyük ölçüde katılıyorum" (4), "Tamamen katılıyorum" (5) şeklinde yer almıştır. Ölçeğin boyutları "Yenileşmeye Destek", "Kaynak ve Olanaklar", "İnisiyatif Alma", "Yenileşmeye Açıklık" ve "Takım Çalışması ve Uyum"dur. Ölçme aracının 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. ve 9. maddeleri "yenileşmeye destek" boyutunu, 10., 11., 12., 13., 14. ve 15. maddeleri "kaynak ve olanaklar" boyutunu, 16., 17., 18., 19., 20., ve 21. maddeleri "inisiyatif alma" boyutunu, 22., 23., 24. ve 25. maddeleri "yenileşmeye açıklık" boyutunu, 26., 27., 28., 29., 30., 31. ve 32. maddeleri ise "takım çalışması ve uyum" boyutunu oluşturmaktadır. Ölçeğin 22. ve 25. maddeleri ters maddelerdir.

Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik testleri ölçek geliştirme sürecinde Polatcan (2017) tarafından yapılmıştır. Testlerin analizleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği Açımlayıcı Faktör ve Güvenirlik Analizleri

Boyut	Maddeler	Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonu	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha (α)
Yenileşmeye Destek	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	.71, .67, .74, .75, .76, .77, .78, .63, .64	.67, .78, .81, .82, .85, .86, .82, .76, .80	%20.88	.95
Kaynak ve Olanaklar	10, 11, 12, 13, 14, 15	.63, .68, .73, .78, .70, .75	.79, .83, .80, .86, .84, .83	%15.56	.94
İnisiyatif Alma	16, 17, 18, 19, 20, 21	.66, .61, .73, .78, .72, .63	.77, .74, .85, .86, .83, .73	%14.86	.93
Yenileşmeye Açıklık	22, 23, 24, 25	.72, .82, .88, .73	.59, .64, .76, .60	%9.05	.83
Takım Çalışması ve Uyum	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32	.50, .61, .67, .71, .67, .65, .49	.61, .70, .84, .83, .82, .78, .64	%12.87	.91
Okullarda Yenileşme İklimi (Toplam)				%73.23	.95
Bartlett' Küresellik Testi= 6243.07 (p<.05), KMO= .94					

Bu araştırmada elde edilen Cronbach Alpha değerleri; Yenileşmeye Destek boyutunda α=.95, Kaynak ve Olanaklar boyutunda α=.93, İnisiyatif Alma boyutunda α=.88, Yenileşmeye Açıklık boyutunda α=.80, Takım Çalışması ve Uyum boyutunda α=.93 bulunmuştur. Toplamda ise α=.97 bulunmuştur.

Yenileşme iklimi ölçeği DFA sonuçlarına göre ise, veri uyumu için hesaplanan Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (x^2/sd= 1.65) mükemmel uyumu; DFA ile hesaplanan GFI ve AGFI dışındaki diğer uyum iyiliği değerleri, (RMSEA = .051), (GFI= .86), (AGFI = .83), (CFI = .97) göstermektedir (Polatcan, 2017). Bu uyum iyiliği değerleri, "Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği"'nin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir.

Öğretmen özerkliği ölçeği

"Öğretmen Özerkliği Ölçeği", Çolak (2016) tarafından geliştirilmiş olup, 4 alt boyuttan ve 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert derecelendirilmesi ile

tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan cevap seçenekleri “Kesinlikle katılmıyorum” (1), “Katılmıyorum” (2), “Orta derecede katılıyorum” (3), “Katılıyorum” (4), “Kesinlikle katılıyorum” (5) şeklinde yer almıştır. Ölçeğin boyutları “Öğretme Süreci Özerkliği”, “Öğretim Programı Özerkliği”, “Mesleki Gelişim Özerkliği” ve “Mesleki İletişim Özerkliği” olarak yer almıştır. Ölçme aracının 1., 3., 4., 9. 10. ve 11. maddeleri “Öğretme Süreci Özerkliği” boyutunu, 2., 5., 6., 7. ve 8. maddeleri “Öğretim Programı Özerkliği” boyutunu, 12., 13., ve 14. maddeleri “Mesleki Gelişim Özerkliği” boyutunu, 15., 16., ve 17. maddeleri “Mesleki İletişim Özerkliği” boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır.

Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin geçerlilik ve güvenilirlik testleri ölçek geliştirme sürecinde Çolak (2016) tarafından yapılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5

Öğretmen Özerkliği Ölçeği Açımlayıcı Faktör ve Güvenirlik Analizleri

Boyut	Maddeler	Faktör Yükleri	Madde Toplam Korelasyonu	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha (α)
Öğretme Süreci Özerkliği	1, 3, 4, 9, 10, 11	.72, .76, .77, .51, .54, .66	.62, .60, .63, .52, .54, .60	%19.06	.82
Öğretim Programı Özerkliği	2, 5, 6, 7, 8	.66, .64, .78, .81, .60	.58, .62, .71, .64, .51	%16.87	.82
Mesleki Gelişim Özerkliği	12, 13, 14	.85, .85, .81	.72, .76, .68	%14.31	.85
Mesleki İletişim Özerkliği	15, 16, 17	.56, .86, .84	.47, .74, .69	%13.57	.78
Öğretmen Özerkliği (Toplam)				%63.84	.89
Bartlett’ Küresellik Testi= 1945.74 (p<.05), KMO= .87					

Bu araştırmada elde edilen Cronbach Alpha değerleri; Öğretme Süreci boyutunda α=.76, Öğretim Programı boyutunda α=.79, Mesleki Gelişim boyutunda α=.80, Mesleki İletişim boyutunda α=.76 bulunmuştur. Toplamda ise α=.88 bulunmuştur.

Öğretmen Özerkliği ölçeği DFA sonuçlarına göre, veri uyumu için hesaplanan Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı (x^2/sd= 2.23) mükemmel uyumu; DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği değerleri ise, (GFI= .90), (AGFI= .86), (RMSEA= .06), (SRMR= .06), (CFI= .97), (IFI= .97), (NFI= .94), (NNFI= .96), (PGFI=.66) göstermektedir (Çolak, 2016). Bu uyum iyiliği değerleri, "Öğretmen Özerkliği Ölçeği"'nin kabul edilebilir bir model olduğunu göstermektedir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için Kütahya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Uygulanacak ölçekler ve form internet ortamında oluşturulmuştur. Bu aşamada, ölçeklere evren dışındaki kişilerin ulaşmasını ve mükerrer uygulamaları engellemek için gerekli güvenlik önlemleri alınmıştır. Ölçekler için hazırlanan elektronik ortam linki okul yöneticileri aracılığıyla öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu süreçte uygulama izinleri ve araştırmanın etik ilkeleri hem okul yöneticileriyle hem de öğretmenlerle paylaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde "IBM SPSS Statistics 25" bilgisayar programı kullanılmıştır. Veri analizinde hangi analiz tekniklerinin kullanılması gerektiğini belirlemek için öncelikle verilerin normalliği test edilmiştir. Verilerin normal dağıldığı varsayımı doğrulanırsa verilerin analizinde belirli bir evren dağılımı varsayımına ve bu dağılımı belirleyen ortalama, standart sapma gibi parametrelere dayalı algoritmalar içeren parametrik testler; aksi durumda ise genellikle bir evren dağılımından bağımsız olarak, beklenen-gözlenen değer farkları, sıra ve sıra farkları gibi daha temel ve betimsel kestirimlere dayalı algoritmalar içeren parametrik olmayan testler kullanılmalıdır (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Normal dağılım varsayımını test etmede, aritmetik ortalama, mod ve medyanın durumuna, çarpıklık ve basıklık katsayılarına, Kolmogorov-Smirnov testine, histograma ve frekans dağılım grafiğine bakılmıştır. Aritmetik ortalama, mod ve medyanın birbirine eşit olması (Karagöz, 2017), çarpıklık ve basıklık katsayılarının ±2.00 aralığında olması (George ve Mallery, 2016), Kolmogorov-Smirnov testinde anlamlılık değerinin .05'ten büyük olması (Karagöz, 2017), histogram ve frekans dağılım grafiğinde normal dağılımın gözlenmesi (Yazıcıoğlu

ve Erdoğan, 2004) şartları, verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Bu araştırmada şartların çoğunluğunu aynı anda sağlayan veri grubunun normal dağıldığı kabul edilmiştir.

Normallik analizi sonucunda 606 kişinin oluşturduğu örneklemin verilerinin aritmetik ortalama ve medyanlarının tüm boyutlarda birbirine yakın olduğu; çarpıklık katsayılarının -.54 ile .20 arasında dağıldığı; basıklık katsayılarının .67 ile .12 arasında dağıldığı; frekans dağılım grafiğinin tüm boyutlarda kararlı olduğu görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov testinde sadece toplam puanlarda anlamlılık değerinin .05'ten büyük olduğu görülmüştür. Histogram gözleminde ise boyutların çoğunda normal dağılım görülmüş fakat bazı boyutlardaki grafiklerde normal dağılım olduğu kararı verilememiştir. Normallik analizi sonuçlarına bakılarak örneklemin genel verilerinin normal dağıldığı kararı verilmiştir.

Cinsiyet değişkenine göre normallik analizi yapıldığında aritmetik ortalama, mod ve medyanların tüm boyutlarda birbirine yakın olduğu; çarpıklık katsayılarının -.71 ile .29 arasında dağıldığı; basıklık katsayılarının -.83 ile .44 arasında dağıldığı; frekans dağılım grafiğinin tüm boyutlarda kararlı olduğu görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov testinde sadece bazı boyutlarda anlamlılık değerinin .05'ten büyük olduğu görülmüştür. Histogram gözleminde ise boyutların çoğunda normal dağılım görülmüş fakat bazı boyutlardaki grafiklerde normal dağılım olduğu kararı verilememiştir. Normallik analizi sonuçlarına bakılarak cinsiyet değişkenine göre verilerin normal dağıldığı kararı verilmiştir.

Okul düzeyi değişkenine göre normallik analizi yapıldığında aritmetik ortalama, mod ve medyanların tüm boyutlarda birbirine yakın olduğu; çarpıklık katsayılarının -.85 ile .30 arasında dağıldığı; basıklık katsayılarının -1.10 ile .68 arasında dağıldığı görülmüştür. Frekans dağılım grafiğinin boyutların çoğunda kararlı olduğu görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov testinde anlamlılık değerinin .05'ten büyük olduğu boyutlar sınırlı kalmıştır. Histogram gözleminde ise boyutların çoğunluğunda normal dağılım görülmüş fakat bazı boyutlardaki grafiklerde normal dağılım olduğu kararı verilememiştir. Yapılan normallik analizi sonucunda okul düzeyi değişkenine göre verilerin normal dağıldığı kararı verilmiştir.

Mesleki kıdem değişkenine göre normallik analizi yapıldığında aritmetik ortalama, mod ve medyanların tüm boyutlarda birbirine yakın olduğu; çarpıklık katsayılarının -.96 ile .65 arasında dağıldığı; basıklık katsayılarının -1.13 ile .91 arasında dağıldığı görülmüştür. Frekans dağılım grafiğinin boyutların tamamına yakınında kararlı olduğu görülmüştür. Kolmogorov-Smirnov testinde anlamlılık değerinin .05'ten büyük olduğu boyutların sınırlı olduğu görülmüştür. Histogram gözleminde ise bazı boyutlarda normal dağılım görülmüş fakat bazı boyutlardaki grafiklerde normal dağılım olduğu kararı verilememiştir. Normallik analizi sonuçlarına bakılarak mesleki kıdem değişkenine göre verilerin normal dağıldığı kararı verilmiştir.

Okullarda yenileşme iklimi ile öğretmen özerkliğine yönelik öğretmen görüşleri, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine göre analiz edilmiştir. Aritmetik ortalama değerleri yorumlanırken katılım düzey aralıkları, 1.00-1.80 "çok düşük", 1.81-2.60 "düşük", 2.61-3.40 "orta", 3.41-4.20 "yüksek", 4.21-5.00 "çok yüksek" olarak kabul edilmiştir (Ünlü ve Sarpkaya-Aktaş, 2016).

Öğretmenlerin okullarda yenileşme iklimi ve öğretmen özerkliği ile ilgili görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile, okul düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile sınanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde kaynağın farkının belirlenmesi için Post Hoc analizine başvurulmuştur. Post Hoc analizinde varyansların homojenliği Levene Testi ile incelenmiş, F değerinin anlamlı çıktığı durumlarda Bonferroni Testi, F değerinin anlamlı çıkmadığı durumlarda ise Games-Howell Testi uygulanmıştır. Okul düzeyi ve mesleki kıdem gruplarının örneklem sayıları farklı olduğu için bu testler seçilmiştir. Bonferroni ve Games-Howell testleri eşit örneklem sayısı ilkesini gerektirmemektedir. Bu yüzden karşılaştırma yapılan grupların örneklem sayılarının eşit olmadığı durumlarda bu testler tercih edilmektedir (Kayri, 2009).

Okullarda yenileşme iklimi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson korelasyon katsayısına başvurulmuştur. Korelasyon katsayısı değerleri yorumlanırken ilişki düzeyleri, .00-.30 "düşük", .30-.70 "orta", .70-1.00 "yüksek" olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2008).

Üçüncü Bölüm
Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine, araştırmanın amaç ve alt amaçlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine Ait Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci amacı öğretmenlerin okullardaki yenileşme iklimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmenlerin okullardaki yenileşme iklimine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine İlişkin Görüşleri

Boyutlar	$\overline{X}$	Ss
Yenileşmeye Destek	3.49	.84
Kaynaklar ve Olanaklar	3.30	.78
İnisiyatif Alma	3.09	.76
Takım Çalışması ve Uyum	3.42	.75
Yenileşmeye Açıklık	3.46	.75
Okullarda Yenileşme İklimi	3.37	.68

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği maddelerine orta düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür ($\bar{X}$=3.37; Ss=.68). Öğretmen görüşlerine göre Okullarda Yenileşme İklimi alt boyutlarının ortalamaları en yüksekten en düşüğe doğru, Yenileşmeye Destek ($\bar{X}$=3.49; Ss=.84), Yenileşmeye Açıklık ($\bar{X}$=3.46; Ss=.75), Takım Çalışması ve Uyum ($\bar{X}$=3.42; Ss=.75), Kaynaklar ve Olanaklar ($\bar{X}$=3.30; Ss=.78) ve İnisiyatif Alma ($\bar{X}$=3.09; Ss=.76) şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre okullarda yenileşme iklimi, alt boyutlara göre incelenmiştir. Yenileşmeye Destek boyutunun bulguları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmenlerin Yenileşmeye Desteğe İlişkin Görüşleri

	Bu okulda,	$\bar{X}$	Ss
1.	Öğretmenlerin gelişimi için zümre toplantıları önemsenir.	3.60	1.07
2.	Yeni fikirler geliştirme konusunda öğretmenler cesaretlendirilir.	3.64	1.00
3.	Yeni öğretim tekniklerini kullanan öğretmenler desteklenir.	3.75	.96
4.	Yeni fikirlerin gelişimi için öğretmenlere geri bildirim verilir.	3.47	.96
5.	Öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmelerine rehberlik edilir.	3.34	.99
6.	Girişimci öğretmenler desteklenir.	3.62	1.00
7.	Özgün fikirler takdir edilir.	3.53	1.01
8.	Yeni fikir geliştirilen öğretmenler ödüllendirilir.	3.07	1.04
9.	Öğretmenlerin yeni uygulamaları yaşama geçirmeleri desteklenir.	3.43	.94
	Toplam	3.49	.84

Tablo 7 incelendiğinde, görüleceği üzere Yenileşmeye Destek boyutunda öğretmenler, maddelere yüksek düzeyde katılım ($\bar{X}$=3.49; Ss=.84) göstermişlerdir. Bu boyutta en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=3.75; Ss=.96), "Yeni öğretim tekniklerini kullanan öğretmenler desteklenir." maddesinde olduğu görülmüştür. Bu boyuttaki en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=3.07; Ss=1.04), "Yeni fikir geliştiren öğretmenler ödüllendirilir." maddesinde olduğu görülmüştür.

Kaynaklar ve Olanaklar boyutunun bulgularına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Kaynaklar ve Olanaklara İlişkin Görüşleri

	Bu okulda,	$\bar{X}$	Ss
10.	Göreve ilişkin ihtiyaç duyulan yeni kaynaklar (araç-gereç, bilgi vb.) zamanında temin edilir.	3.25	.97
11.	Yeni fikirlerin uygulanması için yeterli süre verilir.	3.39	.87
12.	Yeni proje uygulamaları için doğrudan kaynak sağlanır.	3.03	.97
13.	Yeni öğretim uygulamalarını geliştirme fırsatları sunulur.	3.28	.89
14.	Yeni uygulama kararları zamanında alınır.	3.29	.89
15.	Yeni bilgi teknolojilerini kullanma imkânı sağlanır.	3.54	.86
	Toplam	3.30	.78

Tablo 8 izlendiğinde, Kaynaklar ve Olanaklar boyutuna öğretmenler, maddelere orta düzeyde ($\bar{X}$=3.30; Ss=.78) katılım göstermişlerdir. Bu boyutta en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=3.54; Ss=.86), "Yeni bilgi teknolojilerini kullanma imkânı sağlanır." maddesinde olduğu görülmektedir. Kaynaklar ve Olanaklar boyutunda en düşük ortalamanın ($\bar{X}$=3.03; Ss=.97), "Yeni proje uygulamaları için doğrudan kaynak sağlanır." maddesinde olduğu görülmüştür.

İnisiyatif Alma boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmenlerin İnisiyatif Almaya İlişkin Görüşleri

	Bu okulda,	$\bar{X}$	Ss
16.	Beklenmedik durumlarda öğretmenlerin inisiyatif almaları beklenir.	3.50	.90
17.	Öğretmenlerin görevleriyle ilgili risk almaları özendirilir.	2.77	.99
18.	Görevlerin farklı yollarla yapılmasına tolerans gösterilir.	3.01	.96
19.	Yenilikçi uygulama kararlarında hiyerarşiden çok uzmanlığa önem verilir.	3.03	1.05
20.	Yapılan hatalar birer öğrenme fırsatı olarak görülür.	3.03	.99
21.	Öğretmenler göreviyle ilgili yeni uygulamaları denemekten çekinmezler.	3.23	.95
	Toplam	3.09	.76

Tablo 9'da görülüğü gibi öğretmenlerin, inisiyatif alma boyutunda maddelere orta düzeyde ($\bar{X}$=3.09; Ss=.76), katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu boyutta en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=3.50; Ss=.90), "Beklenmedik durumlarda öğretmenlerin inisiyatif almaları beklenir." maddesinde olduğu görülmektedir. Bu boyutta en düşük ortalama ise ($\bar{X}$=2.77; Ss=.99), "Öğretmenlerin görevleriyle ilgili risk almaları özendirilir." maddesinde görülmüştür.

Öğretmenlerin okullarda yenileşme ikliminin Yenileşmeye Açıklık boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmenlerin Yenileşmeye Açıklığa İlişkin Görüşleri

	Bu okulda,	$\bar{X}$	Ss
22.	"Eski köye yeni adet getirme!" inancı hâkimdir.	3.29	1.10
23.	Yeni teknolojilere sıcak bakılır.	3.67	.84
24.	Çalışanlar yenilikçi değişimlere açıktır.	3.47	.89
25.	Rutin uygulamaların dışına çıkılmaz.	3.24	.95
	Toplam	3.42	.75

Tablo 10 incelendiğinde, Yenileşmeye Açıklık boyutunda öğretmenlerin maddelere yüksek düzeyde ($\bar{X}$=3.42; Ss=.75) katılım gösterdikleri görülmektedir. Araştırmanın bulgularına göre, bu boyuttaki en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=3.67; Ss=.84), "Yeni teknolojilere sıcak bakılır." maddesinde olduğu görülmektedir. Bu boyuttaki en düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=3.24; Ss=.95), "Rutin uygulamaların dışına çıkılmaz" maddesinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin okullarda yenileşme ikliminin Takım Çalışması ve Uyum boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmenlerin Takım Çalışması ve Uyuma İlişkin Görüşleri

	Bu okulda,	$\bar{X}$	Ss
26.	Sürekli iş birliği vardır.	3.34	.93
27.	İletişim kanalları açıktır.	3.52	.88
28.	Bilgiyi paylaşma kültürü vardır.	3.60	.90
29.	Uzlaşma kültürü vardır.	3.54	.87
30.	Sorumluluk paylaşılır.	3.38	.93
31.	Öğretmenler birbirini anlama çabasına sahiptir.	3.45	.89
32.	Öğretmenler arasında "Bu projeyi başarabilirim." görüşü hâkimdir.	3.42	.86
	Toplam	3.46	.75

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin Takım Çalışması ve Uyum boyutu maddelerine yüksek düzeyde ($\bar{X}$=3.46; Ss=.75) katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu boyutta en yüksek ortalama ($\bar{X}$=3.60; Ss=.90), "Bilgiyi paylaşma kültürü vardır." maddesindedir. Takım Çalışması ve Uyum boyutundaki en düşük

ortalamanın ise ($\bar{X}$=3.34; Ss=.93), "Sürekli iş birliği vardır." maddesinde olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine Ait Görüşlerinin Kişisel Bilgilerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci amacı öğretmenlerin okullardaki yenileşme iklimine ilişkin görüşlerinin, cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan okul düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Okullardaki yenileşme iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-testi)

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Yenileşmeye Destek	Kadın	357	3.52	.84	604	.80	.42
	Erkek	249	3.46	.85			
Kaynaklar ve Olanaklar	Kadın	357	3.36	.76	604	2.42	.02*
	Erkek	249	3.21	.81			
İnisiyatif Alma	Kadın	357	3.06	.74	604	-1.14	.25
	Erkek	249	3.14	.79			
Yenileşmeye Açıklık	Kadın	357	3.46	.75	604	1.76	.07
	Erkek	249	3.35	.75			
Takım Çalışması ve Uyum	Kadın	357	3.49	.76	604	.96	.34
	Erkek	249	3.43	.74			
Okullarda Yenileşme İklimi	Kadın	357	3.39	.67	604	1.03	.30
	Erkek	249	3.33	.70			

*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, Okullarda Yenileşme İklimi'ne ilişkin öğretmen görüşlerinde [$t_{(604)}$=1.03; p>.05], anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Okullarda Yenileşme İklimi'nin alt boyutları incelendiğinde benzer şekilde, Yenileşmeye Destek [$t_{(604)}$=.80; p>.05], İnisiyatif Alma [$t_{(604)}$=-1.14; p>.05], Yenileşmeye Açıklık [$t_{(604)}$=1.76; p>.05] ve Takım Çalışması ve Uyum [$t_{(604)}$=.96; p>.05] boyutlarında da öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak Kaynaklar ve

Olanaklar boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(604)}$=2.42; p<.05]. Kadın öğretmenler ($\bar{X}$=3.36; Ss=.76), erkek öğretmenlere ($\bar{X}$=3.21; Ss=.81) göre görev yaptıkları okullardaki kaynakları ve olanakları daha olumlu görmektedirler.

Okullardaki yenileşme iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için yapılan varyans analizi bulguları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine İlişkin Görüşlerinin Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılması (ANOVA)

Boyutlar	Okul Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Yenileşmeye Destek	(1)	Anaokulu	46	3.68	.98	3 602	3.57	.01*	(3-4)
	(2)	İlkokul	137	3.41	.90				
	(3)	Ortaokul	196	3.62	.82				
	(4)	Lise	227	3.40	.77				
Kaynaklar ve Olanaklar	(1)	Anaokulu	46	3.62	.89	3 602	4.76	.00*	(1-2) (1-4)
	(2)	İlkokul	137	3.18	.77				
	(3)	Ortaokul	196	3.38	.77				
	(4)	Lise	227	3.24	.76				
İnisiyatif Alma	(1)	Anaokulu	46	3.11	.75	3 602	2.14	.10	
	(2)	İlkokul	137	3.10	.76				
	(3)	Ortaokul	196	3.19	.80				
	(4)	Lise	227	3.00	.74				
Yenileşmeye Açıklık	(1)	Anaokulu	46	3.57	.74	3 602	6.40	.00*	(3-4)
	(2)	İlkokul	137	3.45	.71				
	(3)	Ortaokul	196	3.55	.71				
	(4)	Lise	227	3.25	.78				
Takım Çalışması ve Uyum	(1)	Anaokulu	46	3.50	.90	3 602	3.02	.03*	(3-4)
	(2)	İlkokul	137	3.42	.76				
	(3)	Ortaokul	196	3.59	.72				
	(4)	Lise	227	3.37	.73				
Okullarda Yenileşme İklimi	(1)	Anaokulu	46	3.51	.74	3 602	4.17	.01*	(3-4)
	(2)	İlkokul	137	3.32	.69				
	(3)	Ortaokul	196	3.48	.67				
	(4)	Lise	227	3.27	.65				

*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimi'ne ilişkin görüşleri, okul düzeylerine göre [$F_{(3-602)}$=4.17; p<.05], anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferonni testi bulgularına göre, ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}$=3.48; Ss=.67) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.27; S=.65), Okullarda Yenileşme İklimine ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür. Okullarda Yenileşme İklimi'nin alt boyutları incelendiğinde, Yenileşmeye Destek [$F_{(3-602)}$=3.57; p<.05], Kaynaklar ve Olanaklar [$F_{(3-602)}$=4.76; p<.05], Yenileşmeye Açıklık [$F_{(3-602)}$=6.40; p<.05] ve Takım Çalışması ve Uyum [$F_{(3-602)}$=3.02; p<.05] boyutlarında da okul düzeylerine göre öğretmenlerin görüşlerindeki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak İnisiyatif Alma [$F_{(3-602)}$=2.14; p>.05] boyutunda öğretmen görüşleri okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için alt boyutlarda Bonferonni testi yapılmıştır. Test bulgularına göre, Yenileşmeye Destek boyutunda ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}$=3.62; Ss=.82) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.40; Ss=.77) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, Kaynaklar ve Olanaklar boyutunda anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}$=3.62; Ss=.89) ile ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.18; Ss=.77) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, yine Kaynaklar ve Olanaklar boyutunda anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}$=3.62; Ss=.89) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.24; Ss=.76) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, Yenileşmeye Açıklık boyutunda ortaokul öğretmenleri ile ($\bar{X}$=3.55; Ss=.71), lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.25; Ss=.78) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve benzer olarak Takım Çalışması ve Uyum boyutunda ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}$=3.59; Ss=.72) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.37; Ss=.73) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Okullardaki yenileşme iklimine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için yapılan varyans analizi bulguları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (ANOVA)

Boyutlar	Mesleki Kıdem		N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Yenileşmeye Destek	(1)	0-5 yıl	64	3.67	.89	4	1.85	.12	
	(2)	6-11 yıl	182	3.40	.79	601			
	(3)	12-17 yıl	134	3.53	.88				
	(4)	18-23 yıl	118	3.41	.80				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	3.59	.89				
Kaynaklar ve Olanaklar	(1)	0-5 yıl	64	3.48	.88	4	2.36	.05	
	(2)	6-11 yıl	182	3.21	.73	601			
	(3)	12-17 yıl	134	3.39	.74				
	(4)	18-23 yıl	118	3.20	.79				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	3.33	.82				
İnisiyatif Alma	(1)	0-5 yıl	64	3.13	.78	4	1.32	.26	
	(2)	6-11 yıl	182	3.05	.74	601			
	(3)	12-17 yıl	134	3.13	.78				
	(4)	18-23 yıl	118	2.99	.70				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	3.21	.84				
Yenileşmeye Açıklık	(1)	0-5 yıl	64	3.41	.86	4	1.14	.34	
	(2)	6-11 yıl	182	3.37	.75	601			
	(3)	12-17 yıl	134	3.42	.75				
	(4)	18-23 yıl	118	3.38	.66				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	3.56	.76				
Takım Çalışması ve Uyum	(1)	0-5 yıl	64	3.54	.86	4	1.25	.29	
	(2)	6-11 yıl	182	3.45	.70	601			
	(3)	12-17 yıl	134	3.43	.76				
	(4)	18-23 yıl	118	3.38	.74				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	3.58	.76				
Okullarda Yenileşme İklimi	(1)	0-5 yıl	64	3.47	.74	4	1.72	.14	
	(2)	6-11 yıl	182	3.31	.63	601			
	(3)	12-17 yıl	134	3.39	.70				
	(4)	18-23 yıl	118	3.28	.64				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	3.46	.72				

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimi'ne ilişkin görüşleri [$F_{(4-601)}$=1.72; p>.05], mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt boyutlar incelendiğinde benzer şekilde, Yenileşmeye Destek [$F_{(4-601)}$=1.85; p>.05], Kaynaklar ve Olanaklar [$F_{(4-601)}$=2.36; p>.05], İnisiyatif Alma [$F_{(4-601)}$=1.32; p>.05], Yenileşmeye Açıklık [$F_{(4-601)}$=1.14; p>.05] ve Takım Çalışması ve Uyum [$F_{(4-601)}$=1.25;

p>.05] boyutlarında da öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü amacı öğretmenlerin özerklik davranışlarının nasıl olduğunun belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir. Tablo 15'te araştırmaya katılan öğretmenlerin özerklik düzeylerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 15

Öğretmenlerin Özerklik Düzeyleri

Boyutlar	$\overline{X}$	Ss
Öğretme Süreci Özerkliği	4.14	.55
Öğretim Programı Özerkliği	3.86	.75
Mesleki Gelişim Özerkliği	3.49	.96
Mesleki İletişim Özerkliği	3.87	.81
Öğretmen Özerkliği	3.90	.56

Tablo 15 incelendiğinde, öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Ölçeği maddelerine yüksek düzeyde katılım gösterdikleri görülmüştür ($\bar{X}$=3.90; Ss=.56). Araştırmaya katılan öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği Ölçeği'nin alt boyutlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ortalamalar en yüksekten en düşüğe doğru, öğretme Süreci Özerkliği ($\bar{X}$=4.14; Ss=.55), Mesleki İletişim Özerkliği ($\bar{X}$=3.87; Ss=.81), Öğretim Programı Özerkliği ($\bar{X}$=3.86; Ss=.75) ve Mesleki Gelişim Özerkliği ($\bar{X}$=3.49; Ss=.96) şeklinde sıralanmıştır.

Öğretmen görüşlerine göre öğretmen özerkliği, alt boyutlara göre incelenmiştir. Öğretme Süreci Özerkliği boyutunun bulguları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri

		$\bar{X}$	Ss
1.	Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	4.30	.77
3.	Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.	4.41	.67

Tablo 16 (devam)

Öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliğine İlişkin Görüşleri

		$\bar{X}$	Ss
4.	Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	4.09	.84
9.	Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	4.06	.84
10.	Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	3.79	.96
11.	Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	4.21	.78
	Toplam	4.14	.55

Tablo 16 incelendiğinde, öğretmenlerin Öğretme Süreci Özerkliği maddelerine yüksek düzeyde ($\bar{X}$=4.14; Ss=.55) katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=4.41; Ss=.67), "Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim." maddesinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ($\bar{X}$=3.79; Ss=.96) ise, "Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim." maddesinde olduğu görülmektedir.

Öğretim Programı Özerkliği boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliğine İlişkin Görüşleri

		$\bar{X}$	Ss
2.	Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	3.97	.90
5.	Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	3.85	1.06
6.	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	3.89	.96
7.	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	3.41	1.16
8.	Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	4.15	.97
	Toplam	3.86	.75

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin Öğretim Programı Özerkliği maddelerine yüksek düzeyde ($\bar{X}$=3.86; Ss=.75) katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=4.15; Ss=.97), "Ders kitabına ek olarak farklı

kaynaklar kullanabilirim.” maddesinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=3.41; Ss=1.16), “Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.” maddesinde olduğu görülmektedir.

Mesleki Gelişim Özerkliği boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri

		$\bar{X}$	Ss
12.	Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	3.21	1.25
13.	Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	3.66	1.11
14.	Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	3.60	1.05
	Toplam	3.49	.96

Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin Mesleki Gelişim Özerkliği maddelerine yüksek düzeyde ($\bar{X}$=3.49; Ss=.96) katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=3.66; Ss=1.11), “Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.” maddesinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=3.21; Ss=1.25), “Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.” maddesinde olduğu görülmektedir.

Mesleki İletişim Özerkliği boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliğine İlişkin Görüşleri

		$\bar{X}$	Ss
15.	Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	3.95	.96
16.	Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	4.06	.95
17.	Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	3.61	1.04
	Toplam	3.87	.81

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin Mesleki İletişim Özerkliği boyutu maddelerine yüksek düzeyde ($\bar{X}$=3.87; Ss=.81) katılım gösterdikleri görülmektedir. Bu boyutta en yüksek ortalamanın ($\bar{X}$=4.06; S=.95), "Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz." maddesinde olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$=3.41; S=1.16), "Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz." ifadesinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Kişisel Bilgilerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü amacı öğretmenlerin özerklik davranışlarının, cinsiyet, mesleki kıdem ve görev yapılan okul düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Öğretmenlerin özerklik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için yapılan t-testi bulguları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-testi)

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öğretme Süreci Özerkliği	Kadın	357	4.18	.54	604	1.84	.07
	Erkek	249	4.09	.57			
Öğretim Programı Özerkliği	Kadın	357	3.92	.75	604	2.44	.02*
	Erkek	249	3.77	.74			
Mesleki Gelişim Özerkliği	Kadın	357	3.47	.95	604	-.74	.46
	Erkek	249	3.52	.98			
Mesleki İletişim Özerkliği	Kadın	357	3.78	.82	604	-3.39	.00*
	Erkek	249	4.01	.78			
Öğretmen Özerkliği	Kadın	357	3.90	.55	604	.51	.61
	Erkek	249	3.88	.58			

*p<.05

Tablo 20 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine ilişkin görüşlerinde [$t_{(604)}$=.51; p>.05], anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Öğretmen Özerkliği'nin alt boyutları incelendiğinde benzer şekilde, Öğretme Süreci Özerkliği [$t_{(604)}$=1.84; p>.05] ve Mesleki Gelişim Özerkliği [$t_{(604)}$=-.74; p>.05] boyutlarında da öğretmen görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak Öğretim Programı

Özerkliği'ne [$t_{(604)}$=2.44; p<.05] ve Mesleki İletişim Özerkliği'ne [$t_{(604)}$=-3.39; p<.05] ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenler ($\bar{X}$=3.36; Ss=.76), erkek öğretmenlere ($\bar{X}$=3.21; Ss=.81) göre öğretim programına ilişkin daha özerk davranışlar sergilemektedir. Erkek öğretmenler ($\bar{X}$=4.01; Ss=.78) ise kadın öğretmenlere ($\bar{X}$=3.78; Ss=.82) göre mesleki iletişim süreçlerinde daha özerk davranışlar sergilemektedir.

Öğretmenlerin özerklik davranışlarının okul düzeyi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için yapılan varyans analizi bulguları Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21

Öğretmenlerin Özerklik Davranışlarının Okul Düzeyine Göre Karşılaştırılması (ANOVA)

Boyutlar	Okul Düzeyi		N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Öğretme Süreci Özerkliği	(1)	Anaokulu	46	4.27	.49	3 602	4.99	.00*	(2-4) (3-4)
	(2)	İlkokul	137	4.22	.57				
	(3)	Ortaokul	196	4.18	.55				
	(4)	Lise	227	4.03	.55				
Öğretim Programı Özerkliği	(1)	Anaokulu	46	4.34	.54	3 602	12.94	.00*	(1-2) (1-3) (1-4) (2-4) (3-4)
	(2)	İlkokul	137	3.94	.71				
	(3)	Ortaokul	196	3.91	.70				
	(4)	Lise	227	3.66	.80				
Mesleki Gelişim Özerkliği	(1)	Anaokulu	46	3.41	1.06	3 602	1.02	.38	
	(2)	İlkokul	137	3.50	.92				
	(3)	Ortaokul	196	3.58	.99				
	(4)	Lise	227	3.42	.94				
Mesleki İletişim Özerkliği	(1)	Anaokulu	46	3.51	.92	3 602	4.66	.00*	(1-2) (1-3)
	(2)	İlkokul	137	3.99	.71				
	(3)	Ortaokul	196	3.93	.79				
	(4)	Lise	227	3.83	.84				
Öğretmen Özerkliği	(1)	Anaokulu	46	4.01	.44	3 602	5.28	.00*	(2-4) (3-4)
	(2)	İlkokul	137	3.97	.54				
	(3)	Ortaokul	196	3.95	.55				
	(4)	Lise	227	3.78	.58				

*p<.05

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği'ne ilişkin görüşleri, okul düzeylerine göre [$F_{(3-602)}$=5.28; p<.05], anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Bonferonni testi bulgularına göre, ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}$=3.97; Ss=.54) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.78; S=.58) öğretmen özerkliğine ilişkin görüşleri ile ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}$=3.95; Ss=.55) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.78; S=.58) öğretmen özerkliğine ilişkin görüşleri arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmüştür. Öğretmen Özerkliği'nin alt boyutları incelendiğinde, Öğretme Süreci Özerkliği [$F_{(3-602)}$=4.99; p<.05], Öğretim Programı Özerkliği [$F_{(3-602)}$=12.94; p<.05] ve Mesleki İletişim Özerkliği [$F_{(3-602)}$=4.66; p<.05] boyutlarında da okul düzeylerine göre öğretmenlerin görüşlerindeki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak Mesleki Gelişim Özerkliği [$F_{(3-602)}$=1.02; p>.05] boyutunda öğretmen görüşleri okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için alt boyutlarda Bonferonni ve Games-Howell testleri yapılmıştır. Test bulgularına göre, Öğretme Süreci Özerkliği boyutunda, ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}$=3.97; Ss=.54) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.78; S=.58) ve ortaokul öğretmenleri ($\bar{X}$=3.95; Ss=.55) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.78; S=.58) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; Öğretim Programı Özerkliği boyutunda, anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}$=4.34; Ss=.54) ile ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.94; Ss=.71), anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}$=4.34; Ss=.54) ile ortaokul öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.91; Ss=.70), anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}$=4.34; Ss=.54) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.66; Ss=.80), ilkokul öğretmenleri ($\bar{X}$=3.94; Ss=.71) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.66; Ss=.80), ortaokulu öğretmenleri ($\bar{X}$=3.91; Ss=.70) ile lise öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.66; Ss=.80) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu; Mesleki İletişim Özerkliği boyutunda anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}$=4.34; Ss=.54) ile ilkokul öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.94; Ss=.71), anaokulu öğretmenleri ($\bar{X}$=4.34; Ss=.54) ile ortaokul öğretmenlerinin ($\bar{X}$=3.91; Ss=.70) görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin özerklik davranışlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak için yapılan varyans analizi bulguları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Öğretmenlerin Öğretmen Özerkliğine İlişkin Görüşlerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Karşılaştırılması (ANOVA)

Boyutlar	Mesleki Kıdem		N	$\bar{X}$	Ss	Sd	F	p	Fark
Öğretme Süreci Özerkliği	(1)	0-5 yıl	64	4.24	.47	4	1.25	.29	
	(2)	6-11 yıl	182	4.12	.56	601			
	(3)	12-17 yıl	134	4.20	.55				
	(4)	18-23 yıl	118	4.11	.53				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	4.09	.61				
Öğretim Programı Özerkliği	(1)	0-5 yıl	64	4.16	.60	4	4.20	.00*	(1-2) (1-3) (1-5)
	(2)	6-11 yıl	182	3.84	.76	601			
	(3)	12-17 yıl	134	3.83	.74				
	(4)	18-23 yıl	118	3.91	.72				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	3.69	.82				
Mesleki Gelişim Özerkliği	(1)	0-5 yıl	64	3.13	.78	4	.21	.93	
	(2)	6-11 yıl	182	3.05	.74	601			
	(3)	12-17 yıl	134	3.13	.78				
	(4)	18-23 yıl	118	2.99	.70				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	3.21	.84				
Mesleki İletişim Özerkliği	(1)	0-5 yıl	64	3.77	.87	4	2.66	.03*	(2-5)
	(2)	6-11 yıl	182	3.80	.81	601			
	(3)	12-17 yıl	134	3.86	.81				
	(4)	18-23 yıl	118	3.86	.79				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	4.09	.77				
Öğretmen Özerkliği	(1)	0-5 yıl	64	3.99	.47	4	.68	.61	
	(2)	6-11 yıl	182	3.86	.58	601			
	(3)	12-17 yıl	134	3.91	.55				
	(4)	18-23 yıl	118	3.89	.54				
	(5)	24 yıl ve üz.	108	3.88	.62				

*p<.05

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin Öğretmen Özerkliği'ne ilişkin görüşleri [$F_{(4-601)}$=.68; p>.05], mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt boyutlar incelendiğinde benzer şekilde, Öğretme Süreci Özerkliği [$F_{(4-601)}$=1.25; p>.05] ve Mesleki Gelişim Özerkliği [$F_{(4-601)}$=1.25; p>.05] boyutlarında da öğretmen görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak Öğretim Programı Özerkliği [$F_{(4-601)}$=4.20; p<.05] ve Mesleki İletişim Özerkliği [$F_{(4-601)}$=2.66; p<.05] boyutlarında öğretmen görüşleri anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Bonferonni ve Games-Howell testleri yapılmıştır. Test bulguları incelendiğinde, Öğretim Programı Özerkliği boyutunda 0-5 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin

($\bar{X}$=4.16; Ss=.60) görüşlerinin, 6-11 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$=3.84; Ss=.76) görüşlerinden, 12-17 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$=3.83; Ss=.74) görüşlerinden ve 24 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$=3.69; Ss=.82) görüşlerinden anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Mesleki İletişim Özerkliği boyutunda ise 6-11 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$=3.80; Ss=.81) görüşleri, 24 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ($\bar{X}$=4.09; Ss=.77) görüşlerinden anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir.

Okullarda Yenileşme İklimi ile Öğretmen Özerkliği İlişkisine Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci amacı, öğretmen görüşlerine göre okullarda yenileşme iklimi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yapılan istatistiksel bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Tablo 23'te Okullarda Yenileşme İklimi ile Öğretmen Özerkliği ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Katsayısı bulguları verilmiştir.

Tablo 23

Okullarda Yenileşme İklimi ile Öğretmen Özerkliği Arasındaki Korelasyon Katsayısı Sonuçları (Pearson)

	Öğretme Süreci Özerkliği (7)	Öğretim Programları Özerkliği (8)	Mesleki Gelişim Özerkliği (9)	Mesleki İletişim Özerkliği (10)	Öğretmen Özerkliği (11)
Yenileşmeye Destek (1)	.25**	.21**	.25**	.35**	.33**
Kaynaklar ve Olanaklar (2)	.23**	.21**	.25**	.28**	.31**
İnisiyatif Alma (3)	.29**	.28**	.30**	.34**	.38**
Yenileşmeye Açıklık (4)	.20**	.13**	.15**	.26**	.23**
Takım Çalışması ve Uyum (5)	.21**	.15**	.19**	.37**	.28**
Okul. Yenileşme İklimi (6)	.27**	.23**	.27**	.38**	.36**

**p<.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 23 incelendiğinde, Okullarda Yenileşme İklimi ile Öğretmen Özerkliği arasında ($r_{(6-11)}$=.36), orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Okullarda Yenileşme İklimi ile Öğretmen Özerkliği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon bulguları incelendiğinde, Okullarda Yenileşme İklimi ile Öğretme Süreci Özerkliği arasında ($r_{(6-7)}$=.25), düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, Öğretim Programları Özerkliği arasında ($r_{(6-8)}$=.21), düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, Mesleki Gelişim Özerkliği arasında ($r_{(6-9)}$=.25), düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, Mesleki İletişim Özerkliği arasında ($r_{(6-10)}$=.35), orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğretmen Özerkliği ile Okullarda Yenileşme İklimi'nin alt boyutları arasındaki korelasyon bulguları incelendiğinde, Öğretmen Özerkliği ile Yenileşmeye Destek arasında ($r_{(11-1)}$=.33), orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, Kaynaklar ve Olanaklar arasında ($r_{(11-2)}$=.31), orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, İnisiyatif Alma arasında ($r_{(11-3)}$=.38), orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, Yenileşmeye Açıklık arasında ($r_{(11-4)}$=.35), orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki, Takım Çalışması ve Uyum arasında ($r_{(11-5)}$=.28), düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Yenileşmeye Destek ile Öğretmen Özerkliği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon bulguları incelendiğinde, Yenileşmeye Destek ile Öğretme Süreci Özerkliği arasında ($r_{(1-7)}$=.25; p<.01) düşük düzeyde, Öğretim Programı Özerkliği arasında ($r_{(1-8)}$=.21; p<.01) düşük düzeyde, Mesleki Gelişim Özerkliği arasında ($r_{(1-9)}$=.25; p<.01) düşük düzeyde, Mesleki İletişim Özerkliği arasında ($r_{(1-10)}$=.35) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Kaynaklar ve Olanaklar ile Öğretmen Özerkliği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon bulguları incelendiğinde, Kaynaklar ve Olanaklar ile Öğretme Süreci Özerkliği arasında ($r_{(2-7)}$=.23; p<.01) düşük düzeyde, Öğretim Programı Özerkliği arasında ($r_{(2-8)}$=.21; p<.01) düşük düzeyde, Mesleki Gelişim Özerkliği arasında ($r_{(2-9)}$=.25; p<.01) düşük düzeyde, Mesleki İletişim Özerkliği arasında ($r_{(2-10)}$=.28) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

İnisiyatif Alma ile Öğretmen Özerkliği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon bulguları incelendiğinde, İnisiyatif Alma ile Öğretme Süreci Özerkliği arasında ($r_{(3-7)}$=.29; p<.01) düşük düzeyde, Öğretim Programı Özerkliği arasında ($r_{(3-8)}$=.28; p<.01) düşük düzeyde, Mesleki Gelişim Özerkliği arasında ($r_{(3-9)}$=.30; p<.01) orta düzeyde, Mesleki İletişim Özerkliği arasında ($r_{(3-10)}$=.34) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Yenileşmeye Açıklık ile Öğretmen Özerkliği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon bulguları incelendiğinde, Yenileşmeye Açıklık ile Öğretme Süreci Özerkliği arasında ($r_{(4-7)}$=.20; p<.01) düşük düzeyde, Öğretim Programı Özerkliği arasında ($r_{(4-8)}$=.13; p<.01) düşük düzeyde, Mesleki Gelişim Özerkliği arasında ($r_{(4-9)}$=.15; p<.01) düşük düzeyde, Mesleki İletişim Özerkliği arasında ($r_{(4-10)}$=.26) düşük düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Takım Çalışması ve Uyum ile Öğretmen Özerkliği'nin alt boyutları arasındaki korelasyon bulguları incelendiğinde, Takım Çalışması ve Uyum ile Öğretme Süreci Özerkliği arasında ($r_{(5-7)}$=.21; p<.01) düşük düzeyde, Öğretim Programı Özerkliği arasında ($r_{(5-8)}$=.15; p<.01) düşük düzeyde, Mesleki Gelişim Özerkliği arasında ($r_{(5-9)}$=.19; p<.01) düşük düzeyde, Mesleki İletişim Özerkliği arasında ($r_{(5-10)}$=.37) orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür.

Dördüncü Bölüm
Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara, sonuçlara dönük olarak tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada okulların yenileşme iklimi ile öğretmenlerin özerklikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öncelikle, öğretmenlerin okullarda yenileşme iklimine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin okullarda yenileşme iklimine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Sonra öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, okul düzeyi ve mesleki kıdem değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Son olarak ise okullarda yenileşme iklimi ile öğretmen özerkliği ilişkisi araştırılmıştır.

Öğretmenlerin, Okullarda Yenileşme İklimine ilişkin görüşleri orta düzeydedir. Alan yazın incelendiğinde, Polatcan (2017)'ın araştırmasında da benzer olarak öğretmenlerin Okullardaki Yenileşme İklimine ilişkin görüşleri orta düzeydedir. Bodur (2019)'un araştırmasında ise Okulların Yenileşme İklimine ilişkin öğretmen görüşleri yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin, Okullarda Yenileşme İklimine ilişkin görüşlerinin düşük düzeyde olmaması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler görüşlerinde, görev yaptıkları okullarda yenilik faaliyetleri için gerekli altyapı ve destek araçlarının varlığını, kendilerinin yeniliklere istekli olduklarını, okullarda yenileşme engellerinin aşılamayacak düzeyde olmadığını belirtilmiştir. Her sınıfta akıllı tahtanın bulunuyor olması, öğretmenlerin materyal ihtiyaçlarının büyük oranda karşılanıyor olması, meslektaşlar arası paylaşım imkânlarının çeşitlenmiş olması öğretmenlerin olumlu görüşlerinin nedenleri olarak gösterilebilir.

Öğretmenler, Okullarda Yenileşme İklimi boyutları arasında en fazla Yenileşmeye Destek boyutunda olumlu görüş bildirmiş, en az ise İnisiyatif Alma

boyutunda olumlu görüş bildirmiştir. Yenileşmeye Destek, Yenileşmeye Açıklık ve Takım Çalışması ve Uyum boyutlarında öğretmen görüşleri yüksek düzeyde, Kaynaklar ve Olanaklar ile İnisiyatif Alma boyutlarında öğretmen görüşleri orta düzeydedir. Alan yazın incelendiğinde, Polatcan (2017)'ın araştırmasında, Yenileşmeye Açıklık ve Yenileşmeye Açıklık boyutlarında öğretmen görüşleri yüksek düzeyde, Takım Çalışması ve Uyum, Kaynaklar ve Olanaklar ve İnisiyatif Alma boyutlarında öğretmen görüşleri orta düzeydedir. Yenileşmeye Açıklık, yeniliklerin benimsenmesinde önemli bir yere sahiptir (Curley ve Salmelin, 2017). Bulgular, araştırmanın örneklemini oluşturan öğretmenlerin yeniliklerin benimsenmesi konusunda olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir. Takım Çalışması ve Uyumun göstergeleri olarak, meslektaşlar arasında iletişimin sağlıklı olması, ortak hedeflerin olması, takım çalışmasına katılan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gibi etkenler gösterilebilir (Töremen ve Karakuş, 2007). Bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin bu etkenlerin okullarında var olduğu görüşünü paylaştığını göstermektedir. Okullarda yenileşme ikliminin boyutları arasında en düşük ortalamaya sahip boyut, inisiyatif alma boyutudur. Öğretmenlerin inisiyatif alabiliyor olmaları, mesleki öz yeterlik, içsel motivasyon ve başarı yönelimiyle ilgilidir (Akın, 2012). Bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin profesyonelliklerinin, özgürlük ve özerkliklerinin artırılması gerektiği ile ilgili ipuçları vermektedir.

Öğretmenlerin, Okullarda Yenileşme İklimine ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, sadece Kaynaklar ve Olanaklar boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. Öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Alan yazın incelendiğinde, benzer olarak öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine ilişkin görüşlerinde, Özgür (2017) ve Bodur (2019)'un araştırmalarında da cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ancak, Polatcan (2017)'ın araştırmasında, Okullarda Yenileşme İklimine ilişkin öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmezken, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durum, Polatcan (2017)'ın bulgusu istisna kabul edilirse, kadın ve erkek öğretmenlerin, meslekte bulundukları süre fark etmeksizin, Okullarda Yenileşme İklimi ile ilgili görüşlerinin benzeştiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin, Okullarda Yenileşme İklimine ilişkin görüşleri, okul düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, İnisiyatif Alma boyutu hariç tüm boyutlarda gruplar arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Okullarda Yenileşme İklimi, Yenileşmeye Destek, Yenileşmeye Açıklık ve Takım Çalışması ve Uyum boyutlarında, ortaokul öğretmenleri ve lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin bu boyutlardaki görüşleri lise öğretmenlerine göre daha olumludur. Liseler, üniversite basamağından bir önceki eğitim kademesi olarak, öğrenci potansiyeli yeniliğe ve yaratıcılığa en yatkın okul düzeyidir. Bu bakımdan bu sonucun yadırganacak bir sonuç olduğu söylenebilir. Alan yazın incelendiğinde, Polatcan (2017)'ın araştırmasında öğretmenlerin Okullarda Yenileşme İklimine ilişkin görüşlerinde, fen liseleri ile mesleki ve teknik anadolu liseleri arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Özgür (2017)'ün araştırmasında okul düzeyi değişkenine göre, Okullarda Yenileşme İklimine ilişkin öğretmen görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu araştırmalarda, okul türleri ve düzeyleri arasında farklılıklar görülmesinin ya da görülmemesinin sebebi, karşılaştırma yapılan araştırmaların tasarımlarının farklılığı, okullarda hâkim olan liderliğin etkisi ve okulların hedeflerinin netliği gösterilebilir. Kaynaklar ve Olanaklar boyutunda ise, anaokulu öğretmenlerinin görüşleri ile ilkokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Anaokulu öğretmenlerinin görüşleri, ilkokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumludur. Anaokulları, veli iletişiminin en yüksek olduğu okul düzeydir. Ayrıca ulaşılması gereken hedefler nettir. Öğretmenlerden beklenti, öğrencilerin sosyalleşmesinde ve gelişimlerine uygun becerilerin kazandırılmasında rol oynamasıdır. Halbuki liselerde çok fazla branş, çok çeşitli ihtiyaçlar ve öğretmenlerin karşılaması beklenen büyük beklentiler vardır.

Öğretmen Özerkliği bulgularına göre, öğretmenlerin özerklik davranışları yüksek düzeydedir. Alan yazın incelendiğinde, Çolak ve Altınkurt (2017); Çolak, Altınkurt ve Yılmaz (2017); Yorulmaz, Çolak ve Çiçek-Sağlam (2018); Bayraktar (2019) ve Şentürken (2018)'in araştırmalarında da öğretmenlerin özerklik davranışlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular öğretmenlerin öğretme sürecinde farklı yöntemler kullanabildiği, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve hazırbulunuşluklarına göre planlamalar yapabildiği, mesleki gelişim konusunda hassas olduğunu ve okul paydaşları ile iletişimi önemsediğini göstermektedir.

Öğretmenler, Öğretmen Özerkliğinin boyutları arasında en fazla Öğretme Süreci Özerkliği boyutunda olumlu görüş bildirmiş, en az ise Mesleki Gelişim Özerkliği boyutunda olumlu görüş bildirmiştir. Öğretme Süreci Özerkliği, Mesleki İletişim Özerkliği, Öğretim Programı Özerkliği ve Mesleki Gelişim Özerkliği boyutlarında öğretmen görüşleri yüksek düzeydedir. Alan yazın incelendiğinde, Çolak (2016) ve Şentürken (2018)'in araştırmalarında da bu boyutlarda öğretmen görüşleri yüksek düzeydedir. Bu araştırmada, alan yazındaki araştırmalarla benzer olarak öğretmen görüşlerinin diğer boyutlara göre en düşük olduğu boyut, Mesleki Gelişim Özerkliği boyutudur. Bu bulgular, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde, karar verme, harekete geçme konularında kendilerini yetersiz gördüğü, bir üst makamdan bu konuda kaynak ve desteğin sağlanmasına ihtiyaç duyduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde, Öğretmen Özerkliği, Öğretme Süreci Özerkliği ve Mesleki Gelişim Özerkliği boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Alan yazın incelendiğinde benzer bulgular, Karabacak (2014), Şentürken (2018), Yurtseven (2019) ve Arkaltı-Gülkaktı (2020)'nın araştırmalarında da görülmüştür. Öğretim Programı Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği boyutlarında ise öğretmen görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre daha yükseköğretim programı özerkliğine sahiptir. Bu bulgu kadın öğretmenlerin müfredatı takip etme, öğretim programında değişiklik yapma konusunda erkek öğretmenlere göre kendilerini daha özgür hissettiklerini göstermektedir. Erkek öğretmenler ise kadın öğretmenlere göre daha yüksek mesleki iletişim özerkliğine sahiptir. Şentürken (2018)'in araştırmasında da benzer bir bulgu açıklanmıştır. Bu bulgular, erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre meslektaşlarıyla olumlu bir iletişim sürecini takip ettiklerini göstermektedir. Bu durum, erkek öğretmenlerin birbiriyle gerçekleştirdikleri toplantılar, sportif faaliyetler ve kültürel geziler gibi faaliyetlerden kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin, özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri okul düzeyi değişkenine göre incelendiğinde, Mesleki Gelişim Özerkliği hariç tüm boyutlarda anlamlı farklılıklar görülmektedir. Öğretmen Özerkliğinde, Öğretim Süreci Özerkliği ve Öğretim Programı Özerkliğinde lise öğretmenlerinin görüşleri ile

ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu boyutlarda lise öğretmenlerinin özerklik davranışları daha düşüktür. Alan yazın incelendiğinde, benzer şekilde, Yurtseven (2019), anadolu liselerinde görev yapan öğretmenlerin ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere göre daha düşük öğretmen özerkliğine sahip olduğunu belirtmiştir. Arkaltı-Gülkaktı (2020), ise lise öğretmenlerinin öğretmen özerkliğinin anaokulu, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinden daha düşük olduğu bulgusunu paylaşmıştır. Çolak (2016), meslek lisesi öğretmenlerinin özerkliklerinin anaokulu öğretmenlerinden daha düşük olduğu bulgusunu paylaşmıştır. Farklı bir bulgu ise Aslan-Şakar (2013) tarafından açıklanmıştır. Aslan-Şakar (2013) ise liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerine göre daha yüksek öğretmen özerkliğine sahip olduğunu belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinin özerkliklerindeki farklılık branşa özel bir durum olarak kabul edilebilir. Çolak (2016)'ın araştırmasında meslek lisesi öğretmenlerinin Öğretme Süreci Özerkliklerinin anaokulu ve ilkokul öğretmenlerinden daha düşük olduğu bulgusuna yer verilmiştir. Arkaltı-Gülkaktı (2020), branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında Öğretme Süreci Özerkliği için bir farklılaşma tespit edememiştir. Liseler diğer okul türlerinden birkaç yönde farklılaşmaktadır. Birincisi öğretmenlerin hitap ettiği öğrencilerin yaş gruplarındaki farklılıktır. Lise öğretmenleri, soyut düşünebilen, sorgulayabilen belli bir bilişsel düzeydeki öğrencilerle öğrenme ortamlarını düzenlemektedir. Bu durum öğretmenlerin risk alma, eleştirilere tahammül edebilme gibi yeteneklerini kısıtlayabilir. İkinci farklılaşma, liselerin yönetici şemasının diğer okul türlerinden farklı olması gösterilebilir. Liseler ortaöğretim genel müdürlüğüne bağlı, müdür başyardımcısı, pansiyondan sorumlu müdür yardımcısı gibi idari ayakları bulunan okullardır. İlkokul ve ortaokullar ise temel eğitim genel müdürlüğüne bağlı, genel itibari ile daha dar bir idari kadro ile görev yapmaktadır. Bu durum okuldaki resmiliğin, bürokrasinin, liderliğin ve öğretmenlerin karar alma süreçlerine katılımının okul türleri arasında farklılaşmasına neden olabilir. ABD'de yapılan bir araştırmada (Moomaw, 2005), lise öğretmenlerinin özerkliklerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin özerkliklerinden yüksek olduğu, öğretmen özerkliğinde okul düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunduğu bulgusu paylaşılmıştır. ABD'de ilkokul ve ortaokul öğretmenleri lisedeki meslektaşlarına göre müfredat ve disiplin işlemlerinde kendilerini daha katı kurallara uymak zorunda

hissetmektedirler. Yurdumuzda ise lise öğretmenleri kendilerini daha kısıtlı hissetmektedirler. Ülkeler arası bu farklılık dikkat çekicidir. Liseler, daha çok üniversiteye hazırlık odaklı, mesleğe kazandırma faaliyetlerinin bulunduğu, stajların, atölye çalışmalarının yapıldığı okullardır. Bu bakımdan lise öğretmenleri öğretim hizmetlerini yerine getirirken kendilerini bazı yazılı veya yazılı olmayan kurallarla kısıtlanmış hissediyor olabilirler. Çünkü öğrencilerin, velilerin ve okul yöneticilerinin öğretmenlerden farklı beklentileri olabilir. Anaokulu, ilkokul ve ortaokullar ise liselere göre sınav kaygılarının olmadığı, öğretmenlerin öğrencileri ile sınıf ortamında daha fazla zaman geçirebildiği okullardır.

Öğretim Programı Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliğinde ise anaokulu öğretmenlerinin görüşleri, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Anaokulu öğretmenlerinin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri daha olumludur. Çolak (2016)'ın araştırmasında, anaokulu öğretmenlerinin öğretim programı özerkliklerinin ilkokul, ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenlerinden daha yüksek olduğu sonucunu paylaşmıştır. Bu bulgular, anaokulu öğretmenlerinin, öğrencilerin öğrenme hızlarının ve stillerinin farklılıklarını iyi bilen; programlarını bu farklılıklara göre düzenleyebilen eğitimciler olduğunu göstermektedir. Anaokulu öğretmenleri günlük eğitim süresi boyunca sürekli öğrencilerinin başında duran, teneffüs mefhumu olmayan, dolayısıyla meslektaşlarıyla sık iletişim içerisinde bulunmayan öğretmenlerdir. Anaokulu öğretmenlerinin mesleki iletişim özerkliği farklılığının sebebi öğretim sürecinin hemen hemen tamamını öğrencileriyle geçiriyor olmaları olabilir.

Öğretmenlerin, özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde, Öğretim Programı Özerkliği ve Mesleki İletişim Özerkliği boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılıklar göstermektedir. 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öğretim programı özerklikleri, 6-11 yıl, 12-17 yıl ve 24 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksektir. Çolak (2016)'ın çalışmasında ise farklılaşma 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında bulunmuştur. Bu bulgular, araştırmaya katılan mesleğe yeni başlayan ya da mesleğinin ilk yıllarını geçirmekte olan öğretmenlerin öğretim programlarının düzenlenmesinde, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde diğer öğretmenlere göre daha esnek davrandıklarını göstermektedir. Blömeke ve Klein (2013)'ın araştırmasında da benzer olarak

göreve yeni başlayan öğretmenlerin özerkliklerinin ile öğretim kaliteleri üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucu paylaşılmıştır. 24 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler, 6-11 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre mesleki iletişim süreçlerinde daha yüksek özerklik göstermektedir. Daha uzun süre meslekte bulunan öğretmenler, ekonomik kaygıları azalmış, öğretmenlikte tecrübe kazanmış, meslektaşlarına rehberlik eder pozisyona gelmiş oldukları için iletişimleri daha kuvvetli olabilir.

Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin okullarındaki yenileşme iklimine ilişkin görüşleri ile öğretmenlerin özerklik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Yenileşme ikliminin olumlu olduğu okullarda öğretmenler, daha olumlu öğretmen özerkliği davranışları sergilemektedirler. Bir başka ifadeyle öğretmen özerkliği arttırıldıkça, bu durum okulların yenileşme ikliminin artmasına katkı sağlamaktadırlar. Fakat okulların yenileşme iklimi ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki düzeyi orta düzeydedir. Alan yazın incelendiğinde, Song ve diğerleri (2011)'nin araştırmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin iş özerkliği ile okulların yenileşme iklimi arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Blömeke ve Klein'in (2013) araştırmasında, güven iklimi ile öğretmen özerkliği arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çolak (2016)'ın araştırmasında okul iklimi ile öğretmen özerkliği arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sönmez ve Yıldırım (2019)'ın araştırmasında ise yenileşme iklimi ile hemşirelerin özerklik davranışları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İklim ile özerklik ilişkisinde, ilişki düzeyinin yüksek olmaması, dikkat çekici bir sonuçtur. İlişki düzeyinin yüksek olmamasının nedeni olarak örgütlerde iklimin değiştirilmesinde temel etkenin liderlik faktörü olduğu gerçeği gösterilebilir (Wang, 2019). Çalışanların tutum ve davranışları örgüt ikliminin değişmesinde etkili olabilmektedir fakat bu etki sınırlı kalmaktadır. İklim, çalışanların tutum ve davranışlarını doğrudan etkileyen bir faktördür (Song ve diğ., 2014). Bu bakımdan okullarda yenileşme ikliminin olumlu olmasının öğretmen özerkliğinin olumlu olmasında etkili olması, bu araştırmada da doğrulanmıştır. Öğretmen özerkliğinin sınırlandırılmış bir özerkliği ifade etmesi, ilişki düzeyinin yüksek olmamasının nedeni olarak gösterilebilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarından hareketle hem uygulayıcılara hem de araştırmacılara sunulabilecek önerilere yer verilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Okullarda öğretmenlerin inisiyatif alma becerilerini artırıcı bir anlayış desteklenmeli, öğretmenlerin görevleriyle ilgili risk alabilmesi özendirilmelidir.
- Okullarda öğretmenlerin akademik, bürokratik ve rehberlik görevlerini farklı yollarla yapabilmesine tolerans gösterilmelidir.
- Okullarda yenilikçi fikirler, yaratıcı yöntemler ve farklı uygulamalarla eğitim öğretimde değer kazandırıcı faaliyetler desteklenmeli, bu faaliyetleri geliştiren öğretmenler ödüllendirilmelidir.
- Okullarda yenilikçi uygulamalar için olanaklar çeşitlendirilmeli, yeni projeler için doğrudan kaynak sağlanmasına yönelik girişimlerde bulunulmalıdır.
- Liselerde yenileşmeyi destekleyici faaliyetleri çoğaltıcı, yenileşmeye açık bir anlayışı önceleyen, takım çalışmasını ve öğretmenler arası uyumu destekleyen bir liderlik yaklaşımı benimsenmelidir.
- İlkokul ve ortaokullarda yenilikçi faaliyetler, yaratıcı etkinlikler ve projeler için kaynaklar ve olanaklar gözden geçirilmeli, kaynaklarda verimliliği sağlayıcı ve kaynakları artırıcı önlemler alınmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerindeki gereksinimlerinin belirlenmesinde, teorik planlamalar yerine, öğretmenlerin fikirlerinin şekillendireceği pratik planlamalar yapılmalıdır.
- Okullarda, öğretmenlerin öğrenci gereksinimlerini, ihtiyaçlarını ve hazırbulunuşluklarını belirleyebileceği, anlayabileceği toplantılar yapılmalıdır. Bu toplantıların kâğıt üzerinde kalmaması, işlevselliğinin artırılması için önlemler alınmalıdır
- Okullarda, öğretmenlerin ödev konularının belirlenmesinde, ders kaynaklarının seçilmesinde ve programların düzenlenmesinde daha aktif olacağı karar süreçleri işletilmelidir.

- Lise öğretmenlerinin özerkliklerinin artırılması için önlemler alınmalı, liselerde öğretmenler arası iletişim güçlendirmeli, takım çalışmaları özendirilmelidir.
- Yenileşmeye destek ile mesleki iletişim arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda, yenileşme faaliyetlerinin artırılması için öğrencilerin, velilerin, öğretmenlerin ve okulun diğer paydaşlarının karara katılımlarının sağlanmasını önceleyen ve iletişimi güçlendirici bir liderlik anlayışı okullarda hâkim olmalıdır.
- Yenileşme iklimi ile iletişim ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, okullarda yenilikçi bir ortamı oluşturma çabası olarak öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli, öğretmen-yönetici arasındaki iletişimin güçlenmesini sağlayıcı, okul içi ve okul dışı faaliyetlerin çeşitlendirilmesi ve çoğaltılması sağlanmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- Bu araştırma resmi okullar ve kamu personeli öğretmenler perspektifinde yapılmıştır. Öğretmen özerkliği ve yenileşme iklimi ile ilgili özel okulların ve özel okul öğretmenlerinin katıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Öğretmen özerkliği ve okulların yenileşme iklimi ile ilgili yurt dışındaki örneklerle yurt içi örneklerin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
- Okulların yenileşme iklimi ile öğrenen özerkliği ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Okulların yenileşme iklimi ile öğrenen özerkliğinin desteklenmesi ilişkisinin araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma öğretmen görüşlerinin bulguları ile şekillendirilmiştir. Okullarda yenileşme iklimi ve öğretmen özerkliğinin öğrenci veya yönetici görüşleriyle araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Farklı sosyo-kültürel çevreye sahip okulların yenileşme iklimleri veya bu okullarda çalışan öğretmenlerin özerklikleri arasındaki arasındaki farklılığın araştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Kaynaklar

Adair, J. E. (2007). *Leadership for innovation: How to organize team creativity and harvest ideas*. London: Kogan Page Publishers.

Aiman-Smith, L., Goodrich, N., Roberts, D., & Scinta, J. (2005). Assessing your organization's potential for value innovation. *Research-Technology Management, 48*(2), 37-42.

Akalın, Ş. H. (2007). Innovation, inovasyon: Yenileşim. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, 93*(666). 483-486.

Akın, U. (2012). *Örgüt ve yönetimde inisiyatif alma.* Ankara: Pegem Akademi.

Akin, U. (2016). Innovation efforts in education and school administration: Views of Turkish school administrators. *Eurasian Journal of Educational Research, 63*, 243-260.

Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(19), 235-249.

Akpınar, B. ve Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim, 32*(144), 71-80.

Alabay, A. ve Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin eba (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 27-29.

Alayoğlu, A. H. (2019). *Yenilik iklimi, yaratıcı öz yeterlilik ve değişime açıklık ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Alıç, M. (1995). Örgütler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 1*(1), 6-39.

Alvesson, M., & Sveningsson, S. (2015). *Changing organizational culture: Cultural change work in progress*. New York: Routledge.

Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of personality and social psychology, 45*(2), 357-376.

Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal, 39*(5), 1154-1184.

Anderson, N. K., & West, M. A. (1996). The Team Climate Inventory: Development of the TCI and its applications in teambuilding for innovativeness. *European Journal of work and organizational psychology, 5*(1), 53-66.

Anderson, N. K., & West, M. A. (1998). Measuring climate for work group innvoation: Development and validation of the team climate inventory. *Journal of Organizational Behavior, 19*, 235-258.

Argyris, C. (2010). *Organizational traps: Leadership, culture, organizational design.* New York: Oxford University Press.

Arkaltı-Gülkaktı, Z. (2020). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kullandıkları güç kaynakları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Kilis.

Arpacı, İ. (2011). Kamu kurumlarında teknolojik inovasyon ve inovasyon politikası. *Middle East Technical University Studies in Development, 38*(2). 111-123.

Aslan, H., Kesik, F., & Elma, C. (2018). The opinions of teachers about the innovation level of their schools. *Journal of Education and Training Studies, 6*(6), 134-146.

Aslan, Ş ve Özata, M. (2009). Lider-üye etkileşiminin (LMX) yöneticiye duyulan güven düzeyine etkisi. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 9*(17), 95-116.

Aslaner, E. (2010). *Örgütsel değişim ve yenilikçilik: Bir özel okul örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Arslan-Şakar, S. (2013). *Ortaokul ve liselerde çalışan İngilizce öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine dair algıları: Sakarya ili örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Atalay, H. (1999). *İngilizce-Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Ataşbaş, R. (2017). *Öğretmen özerkliğinin, öğrenen özerkliğini desteklemeye olan etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Ateş, M. (2010). Ortaöğretim coğrafya derslerinde akıllı tahta kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi, 22*, 409-427.

Ayral, M., Özdemir, N., Türedi, A., Yılmaz-Fındık, L., Büyükgöze, H., Demirezen, S. ve Tahirbegi, Y. (2014). Öğretmen özerkliği ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki: PISA örneği. *Journal of Educational Sciences Research, 4*(1), 207-218.

Bailey, T. (1993). Organizational innovation in the apparel industry. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society, 32*(1), 30-48.

Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram stratejisi ve taktikleri.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balkar, B. (2015). The relationships between organizational climate, innovative behavior and job performance of teachers. *International Online Journal of Educational Sciences, 7*(2), 81-92.

Baş, M. (2017). Farklı ülkelerde okul özerkliği uygulamalarının değerlendirilmesi; Türkiye'de uygulanabilirliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(38), 147-169.

Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Baştürk, S. ve Taştepe, M. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.

Bayat, E. (2019). *Okul müdürlerinin etik liderlik özellikleri ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bayraktar, E. (2019). *Öğretmenlerin özerklik algıları ile örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Bereiter, C. (2005). *Education and mind in the knowledge age*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(1), 153-173.

Blömeke, S., & Klein, P. (2013). When is a school environment perceived as supportive by beginning mathematics teachers? Effects of leadership, trust, autonomy and appraisal on teaching quality. *International Journal of Science and Mathematics Education, 11*(4), 1029-1048.

Bodur, E. (2019). *Yenilikçi okul ve örgüt iklimine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Bogler, R. & Berkovich, I. (on review). A systematic review of empirical evidence on teachers' organizational commitment 1994-2018, *Leadership and Policy in Schools*, Doi: 10.1080/15700763.2020.1774783

Bolat, Ö. (2019). Araştıran okul. İçinde M. Yavuz (Ed.), *Öğretmen liderliği: Okul gelişimi için kavramsal bir model* (s.78-101). Konya: Eğitim Yayınevi.

Brown, P. U. (1995). *Teacher autonomy* (Doctoral Dissertation). Oklahoma State University, Oklahoma.

Bülbül, T. (2013). Yönetimde yeni yaklaşımlar. İçinde H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), *Yenilik yönetimi* (s. 31-51). Ankara: Pegem Akademi.

Bümen, N. T. (2019). Türkiye'de merkeziyetçiliğe karşı özerklik kıskacında eğitim programları: Sorunlar ve öneriler. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(1), 175-185.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık

Castells, M. (2008). *Enformasyon çağı: ekonomi, toplum ve kültür: Ağ toplumunun yükselişi* (Çev. E. Kılıç). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Cemaloğlu, N. (1999). *Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen faktörlerin analizi (müfredat laboratuvar okulları örneği)* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chan, I. Y., Liu, A. M., & Fellows, R. (2014). Role of leadership in fostering an innovation climate in construction firms. *Journal of Management in Engineering, 30*(6), 1-7.

Chang, C. P., Chuang, H. W., & Bennington, L. (2011). Organisational climate for innovation and creative teaching in urban and rural schools. *Quality & Quantity, 45*, 935-951.

Chen, Y., & Yin, Y. (2017). Research on mechanism of innovation climate in college on college student's innovative behavior the mediating effects of intrinsic incentives. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 144*, 917-948.

Chou, C., Shen, C., Hsiao, H., & Shen, T. (2019). Factors influencing teachers' innovative teaching behaviour with information and communication technology (ICT): The mediator role of organisational innovation climate. *Educational Psychology, 39*, 65-85. Doi: 10.1080/01443410.2018.1520201

Corwin, R. (1975). Innovation in organizations: *The Case of Schools. Sociology of Education, 48*(1), 1-37.

Cummings, L. L., & O'Connell, M. J. (1978). Organizational innovation: A model and needed research. *Journal of Business Research, 6*(1), 33-50.

Curley, M., & Salmelin, B. (2017). Openness to innovation and innovation culture. *Innovation, Technology, and Knowledge Management,13*, 129-142.

Çakalcı, N. (2019). *Okul iklimi ve bireysel yenilikçilik kavramları arasındaki ilişkide öğretmen özerkliğinin aracılık rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Çalık, T. (2003). Eğitimde değişimin yönetimi: Kavramsal bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 36*, 536-557.

Çelik, S. (2016). *Resmi liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Elâzığ ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çimen, A. (2007). *Tarihi değiştiren olaylar.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Çolak, İ. (2016). *Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki (Muğla ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2017). Okul iklimi ile öğretmenlerin özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 23*(1), 33-71.

Çolak, İ., Altınkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2017). Öğretmenlerin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(2), 189-208.

Damanpour, F., & Evan, W. M. (1984). Organizational innovation and performance: The problem of organizational lag. *Administrative Science Quarterly*, 392-409.

Dana, L. P., Ratten, V., & Honyenuga, B. Q. (2018). *African Entrepreneurship Challenges and Opportunities for Doing Business.* Cham: Palgrave Macmillan.

Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education, 2*(3), 130-148.

Demirci, A. E. (2012). Yenilik yönetimi. İçinde C. Uzkurt ve A.E. Demirci (Ed.), *Temel kavramlar* (s. 2-15). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Derin, Ö. B. (2019). *İşletmelerde bilgi paylaşımı yenilikçi iş davranışı ve etik iklim ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Diaconu, M. (2011). Technological innovation: Concept, process, typology and implications in the economy. *Theoretical & Applied Economics, 18*(10). 127-144.

Dikilitaş, K., & Griffiths, C. (2017). *Developing language teacher autonomy through action research.* Cham: Palgrave Macmillan.

Dondero, G. M. (1997). Organizational climate and teacher autonomy: implications for educational reform. *International Journal of Educational Management, 11*(5), 218-221.

Drucker, P. F. (2001). *Management challenges for the 21st century.* New York: Harper Business.

Drucker, P. (2004). *The daily Drucker: 366 days of insight and motivation for getting the right things done*. New York: Harper Business.

Drucker, P. F. (2006). *Innovation and entrepreneurship: practice and principles*. New York: Harper Business.

Duvacı, T. (2017). *Dönüşümcü liderlik ve örgüt ikliminin çalışanların yenilikçi davranışı üzerine etkileri: bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ehrhart, M. G., Schneider, B., & Macey, W. H. (2013). *Organizational climate and culture: An introduction to theory, research, and practice.* New York: Routledge.

Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5*(1), 105-123.

Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: Kalkınma ve rekabetin anahtarı*. Ankara: Nova Yayınları.

Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (2. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Erss, H., & Kalmus, V. (2018). Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991-2010. *Teaching and Teacher Education, 76*, 95-105.

Eurydice. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in europe.* Brussels: Eurydice.

Eyuboğlu, İ. Z. (1988). *Türk dilinin etimoloji sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.

Frederick, H. H., O'Connor, A., & Kuratko, D. F. (2016). *Entrepreneurship theory process practice* (4th ed.). Melbourne: Cengage Learning Australia.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement, 59*(1), 58-76.

Garvin, N. M. (2007). *Teacher autonomy: Distinguishing perceptions school cultural characteristics* (Doctoral Dissertation). University of Pennsylvania, Pennsylvania.

Gawlik, M. A. (2007). Beyond the charter schoolhouse door: Teacher-perceived autonomy. *Education and Urban Society, 39*(4), 524-553.

Glatthorn, A. A. (1987). Teacher autonomy vs. curricular anarchy. *National Association of Secondary School Principals Bulletin, 71*(498), 77-84.

Gremmo, M. J., & Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self access in language teaching and learning: The history of an idea. *System, 23*(2), 151-164.

Güçlü, N. (2003). Örgüt kültürü. *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(2), 61-85.

Hagedoorn, J. (1996). Innovation and entrepreneurship: Schumpeter revisited. *Industrial and Corporate Change, 5*(3), 883-896.

Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders.* (Çev. S. Siral). İstanbul: Kolektif Kitap.

Hoe, S. (2011). Measuring an organization's innovation climate: a case study from Singapore. *Development and Learning in Organizations: An International Journal, 25*(6), 13-15.

Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D., & Sanders, G. (1990). Measuring organizational cultures: a qualitative and quantitative study across twenty cases. *Administrative Science Quarterly, 35*(2), 286-316.

Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly, 33*(3), 290-311.

Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York: McGraw-Hill.

Hsu, M. L., & Chen, F. H. (2017). The cross-level mediating effect of psychological capital on the organizational innovation climate-employee innovative behavior relationship. *The Journal of Creative Behavior, 51*(2), 128-139.

Hughes, D. J., Lee, A., Tian, A. W., Newman, A., & Legood, A. (2018). Leadership, creativity, and innovation: A critical review and practical recommendations. *The Leadership Quarterly, 29*(5), 549-569.

Hunter, S. T., Bedell, K. E., & Mumford, M. D. (2007). Climate for creativity: A quantitative review. *Creativity Research Journal, 19*(1), 69-90.

Hyslop-Margison, E. J., & Sears, A. M. (2010). Enhancing teacher performance: The role of professional autonomy. *Interchange, 41*(1), 1-15.

George, D., & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (14th ed.). New York: Routledge.

Godin, B. (2008). Innovation: The history of a category. *Project on the Intellectual History of Innovation Working Paper, 1*, 1-67.

Göl, E. ve Bülbül, T. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin yenilik yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 97-109.

Gül, D. (2015). *Yenilikçi örgüt iklimi ve bireysel yenilikçiliğin örgütsel yenilikçiliğe etkisi: Samsun medikal sanayi firma çalışanları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Yükseköğretim örgütlerinde değişim ve yenileşmeye ilişkin akademik algılamalar. *Electronic Journal of Social Sciences, 12*(43).

Gürsoy, F. (2020). *Ortaokullarda çalışan öğretmenlerin öğretmen özerkliğine ilişkin algı düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Johnston, R. E. (1966). Technical progress and innovation. *Oxford Economic Papers, 18*(2), 158-176.

Jones, R. (2013). *Education reform in Korea OECD Economics Department Working Papers,* No. 1067. Paris: OECD Publishing.

Johnson, K.; Hays, C.; Center, H.; Daley, C. (2004). Building capacity and sustainable prevention innovations: a sustainability planning model. *Evaluation and Program Planning, 27*(2), 135–149.

Kaiserfeld, T. (2006). Review of theories of invention and innovation. *Centre of Excellence for Science and Innovation Studies, 47*, 1-18.

Karabacak, M. S. (2014). *Ankara ili genel liselerinde görev yapan öğretmenlerin özerklik algıları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karagöz, Y. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği*. Sivas: Nobel Akademik Yayıncılık.

Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi* (22. basım). Ankara: Nobel Yayınevi.

Karasar, Ş. (2004). Eğitimde yeni iletişim teknolojileri: İnternet ve sanal yüksek eğitim. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(4), 117-125.

Karcıoğlu, F. (2001). Örgüt kültürü ve örgüt iklimi ilişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 15*(1-2), 265-283.

Kayri, M. (2009). Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19*(1), 51-64.

Kezar, A. (2014). Higher education change and social networks: A review of research. *The Journal of Higher Education, 85*(1), 91-125.

Kılıç, H. A. (2018). *Çift yetenekli liderliğin takım inovasyonu üzerindeki etkisinde inovasyon iklimi, inovatif davranışlar ve öz yeterliğin rolü* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kıral, B. (2020). Eğitim liderleri için yönetim standartları: Ohio eyalet örneği. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(1), 85-116.

King Smith, A., Watkins, K. E., & Han, S. H. (2020). From silos to solutions: How one district is building a culture of collaboration and learning between school principals and central office leaders. *European Journal of Education, 55*(1), 58-75.

Knight, J. (2019). Why teacher autonomy is central to coaching success. *Educational Leadership, 77*(3), 14-20.

Kocayörük, E. (2012). Öz-belirleme kuramı açısından ergenlerin anne baba algısı ile duyuşsal iyi oluşları arasındaki ilişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(37), 24-37.

Koç-Şenol, A. ve Büyük, U. (2015). Robotik destekli fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları: Robolab. *Electronic Turkish Studies, 10*(3), 213-236.

Koçak, A. (2018). *The effects of teacher autonomy perceptions of English as a foreign language teachers on their burnout levels: Van case* (Master's Thesis). Necmettin Erbakan University Graduate School Of Educational Sciences, Konya.

Korku, C. (2018). *Sağlık yöneticilerinin dönüşümcü ve otantik liderlik özelliklerinin yenilikçilik iklimine ve yenilikçi iş davranışına etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Koustelios, A. D., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports, 95*(3), 883-886.

Kuczmarski, T. D. (1996). What is innovation? The art of welcoming risk. *Journal of Consumer Marketing, 13(*5), 7-11.

Kude, T., Schmidt, C., Mithas, S., & Heinzl, A. (2015). Disciplined autonomy and innovation effectiveness: The role of team efficacy and task volatility. Academy of Management Proceedings, *1*, 1-6.

Kürkçü, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliği davranışları akademik iyimserlik düzeyleri ve öğretmen liderliği algıları arasındaki ilişki*

(Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Küsmüş, V. (2018). *Eğitim kurumlarında yenileşme gereksinimi ile öğrenen örgüt olabilme düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

La Ganza, W. (2008). Learner autonomy, teacher autonomy: Concepts, realities, and responses. In. T. Lamb, & H. Reinders (Eds.). *Learner autonomy teacher autonomy: Interrelating and the will to empower* (pp. 63-79). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Lee, S. M., & Trimi, S. (2018). Innovation for creating a smart future. *Journal of Innovation & Knowledge, 3*(1), 1-8.

Lee, K. (2019). *The art of economic catch-up: Barriers, detours and leapfrogging in innovation systems.* Cambridge: Cambridge University Press.

Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System, 23*(2), 175-181.

Luthans, F. (1992). *Organizational behavior.* New York: McGraw-Hill.

Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review, 26*(3), 356-376.

Mathisen, G. E., & Einarsen, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal, 16*(1), 119-140.

Maviş-Sevim, F. Ö., Yazıcı, L. ve Maviş, R. (2017). Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de okul ve öğretmen özerkliğinin karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal, 4*(2), 1-12.

Merriam-Webster. (2020). *Innovation*. Retrieved from https://www.merriam-webster.com/dictionary/innovation

Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim vizyonu.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2019-2023 stratejik planı.* Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Kütahya il merkezindeki eğitim kurumları*. Erişim adresi http://www.meb .gov.tr/ baglantilar/ okullar/ index.php?ILKODU= 43& ILCEKODU=1

Moeinikia, M., Zahed-Babelan, A., Seyyedkalan, S., & Karimianpur, G. (2016). Investigating the effect of organizational innovative climate on continuous use of electronic teaching with the role of computer self-efficacy among male teachers. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences, 7*(4). 1-11.

Montes, F. J. L., Moreno, A. R., & Fernández, L. M. M. (2004). Assessing the organizational climate and contractual relationship for perceptions of support for innovation. *International Journal of Manpower, 25*(2), 167-180.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Sleegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly, 46*(5), 623-670.

Moolenaar, N .M., Daly, A. J. & Sleegers, P. J. C. (2011). Ties with potential: social network structure and innovative climate in Dutch schools. *Teachers College Record, 113*(9), 1983-2017.

Moolenaar, N. M., Daly, A. J., Cornelissen, L., Liou, Y., Caillier, S., Riordan, R., et al. (2014). Linked to innovation: shaping an innovative climate through network intentionality and educators' social network position. *Journal of Educational Change. 15*(2), 99-123.

Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: A construct validation of the teacher autonomy scale* (Doctoral dissertation). The University of West Florida, Florida.

Moran, E. T., & Volkwein, J. F. (1992). The cultural approach to the formation of organizational climate. *Human Relations, 45*(1), 19-47.

Newman, A., Round, H., Wang, S., & Mount, M. (2020). Innovation climate: A systematic review of the literature and agenda for future research. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 93*, 73-109.

Noormohammadi, S. (2014). Teacher reflection and its relation to teacher efficacy and autonomy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 98*, 1380-1389

Oberfield, Z. W. (2016). A bargain half fulfilled: Teacher autonomy and accountability in traditional public schools and public charter schools. *American Educational Research Journal, 53*(2), 296-323.

Organisation for Economic Co-operation and Development, & Eurostat. (2005). *Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation data* (3. Ed), Paris: OECD Publishing.

Oğuz, A. (2013a). Öğrenen özerkliğini destekleme ölçeğinin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(4), 2177-2194.

Oğuz, A. (2013b). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğinin desteklenmesine ilişkin görüşleri. *Journal of Human Sciences, 10*(1), 1273-1297.

Onağ, A. O. (2009). *Örgütsel kültür ile yenilikçilik odaklı örgütsel faktörler arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Ormond, B. M. (2017). Curriculum decisions-the challenges of teacher autonomy over knowledge selection for history. *Journal of Curriculum Studies*, *49*(5), 599-619.

Oterkiil, C., & Ertesvåg, S. K. (2014). Development of a measurement for transformational and transactional leadership in schools taking on a school-based intervention. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(4), 5-27.

Oxford Learner's Dictionaries. (2020). *Innovation.* Retrieved from https://www. oxfordlearnersdictionaries.com /definition /english/ innovation?q=innovation

Öksüz-Gül, F. (2016). *Eğitimsel liderlik uygulamaları bağlamında öğretmen özerkliğinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Önen, L. (2008). *Örgüt iklimi üzerinde kültürün etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Önhon, Ö. (2016). *Türkiye'de telekomünikasyon sektöründe işyerlerindeki yenilikçilik iklimi ile çalışanların yenilik yapma davranışları arasındaki ilişki ve bu ilişkiye liderlik algılarının etkileri* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Özdemir, N. ve Turan, S. (2018). Okul müdürlerinin manipülatif davranışları ile öğretmenlerin özerklik algıları ve bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 1727-1744.

Özdevecioğlu, M. ve Kanıgür, S. (2009). Çalışanların ilişki ve görev yönelimli liderlik algılamalarının performansları üzerindeki etkileri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11*(16), 53-82.

Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 394-422.

Özgür, İ. N. (2017). *Okul kültürü ve örgütsel adaletin okulun yenilikçi iklimiyle ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Öztürk, İ. H. (2011). Öğretmen özerkliği üzerine kuramsal bir inceleme. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(35), 82-99.

Parlar, H., Polatcan, M., & Cansoy, R. (2019). The relationship between social capital and innovativeness climate in schools. *International Journal of Educational Management, 34*(2), 232-244.

Pearson, L. C., & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. The *Journal of Educational Research, 86*(3), 172-178.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly, 29*(1), 38-54.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006) Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research, 100*(1), 44-51.

Peçen, Ü. (2012). *İnsan kaynakları yönetimi uygulamaları ve organizasyonel iklimin firma yenilikçilik düzeyi üzerine etkileri: ABD firmaları ve Türk firmaları karşılaştırması* (Doktora Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gebze.

Polatcan, M. (2017). *Okullarda sosyal sermaye ile yenileşme iklimi arasındaki ilişki* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Polatcan, M. (2019). Okullarda yenileşme iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 364-383.

Polatcan, M., & Balcı, A. (2019). Social capital wealth as a predictor of innovative climate in schools. *International Journal of Contemporary Educational Research, 6*(1), 183-194.

Pollock, K. (2008). The four pillars of innovation: An elementary school perspective. *The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, 13*(2), 2-17.

Remneland-Wikhamn, B., & Wikhamn, W. (2011). Open innovation climate measure: The introduction of a validated scale. *Creativity and Innovation Management, 20*(4), 284-295.

Ren, F., & Zhang, J. (2015). Job stressors, organizational innovation climate, and employees' innovative behavior. *Creativity Research Journal, 27*(1), 16-23.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management, 6*(4), 1635-1641.

Sagnak, M., Kuruoz, M., Polat, B, & Soylu, A. (2015). Transformational leadership and innovative climate: An examination of the mediating effect of psychological empowerment. *Eurasian Journal of Educational Research, 60*, 149-162.

Schein, E. H., & Schein, P. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.

Schmidt, T., & Rammer, C. (2007). Non-technological and technological innovation: Strange bedfellows?. *ZEW-Centre for European Economic Research Discussion Paper*, 7-52.

Scott, S., & Bruce, R. (1994). Determinants of innovative behaviour: A path model of individual innovation in the workplace. *The Academy of Management Journal, 37,* 580-607.

Sehrawat, J. (2014). Teacher autonomy: Key to teaching success. *Hartiyam International Journal of Education & Research, 4*(1), 2277-1255.

Seki, İ. (2012). Bilgi yönetişimi ve üniversite ekonomisi: Teorik bir yaklaşım. *Yönetim Bilimleri Dergisi, 10*(19), 45-66.

Selber, S. A. (2004). *Multiliteracies for a digital age*. Illinois: Southern Illinois University Press.

Serdyukov, P. (2017). Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 10*(1), 4-33.

Shanker, R., Bhanugopan, R., Van der Heijden, B. I., & Farrell, M. (2017). Organizational climate for innovation and organizational performance: The mediating effect of innovative work behavior. *Journal of Vocational Behavior, 100*, 67-77.

Siegel, S. M., & Kaemmerer, W. F. (1978). Measuring the perceived support for innovation in organizations. *Journal of Applied Psychology, 63*(5), 553-562.

Smith, R. C. (2008). *Teacher-learner autonomy: Programme goals and student-teacher constructs.* In. T. Lamb, & H. Reinders (Eds.) Learner autonomy, teacher autonomy: Concepts, realities, and responses. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Song, J. H., Kim, W., Chai, D. S., & Bae, S. H. (2014). The impact of an innovative school climate on teachers' knowledge creation activities in Korean schools: The mediating role of teachers' knowledge sharing and work engagement. *KEDI Journal of Educational Policy, 11*(2), 179-203.

Song, J. H., Martens, J., McCharen, B., & Ausburn, L. J. (2011). Multi-structural relationships among organizational culture, job autonomy and CTE teacher turnover ıntention. *Career and Technical Education Research, 36*(1), 3-26.

Sorokin, P. A. (1972). *Bir bunalım çağında toplum felsefeleri.* (Çev. M. Tunçay). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Sönmez, B., & Yıldırım, A. (2019). The mediating role of autonomy in the effect of pro-innovation climate and supervisor supportiveness on innovative behavior of nurses. *European Journal of Innovation Management, 22*(1), 41-58.

Süğümlü, Ü. (2017). Öğrenci özerkliği üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching, 5*(1), 690-708.

Sümter, E. (2003). *Örgütlerde takım çalışması ve performansa etkileri* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (5. basım). Eğitim Yayınevi.

Şahin-İpek, D. (2017). *Yansıtıcı öğretim ve öğretmen özerkliği arasındaki ilişkinin belirli değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Şeker, S. E. (2014). Yenilik (innovation). *Yönetim Bilişim Sistemleri Ansiklopedisi, 1*(2), 20-24.

Şentürken, C. (2018). *Ortaöğretim öğretmenlerinin özerklik davranışları ile iş doyumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği* (5. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taş, S. (2007). Eğitimde yenileşmenin önündeki engeller (Dört köşe tekerlekler). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*, 183-192.

Temiz, Ü. (2016). *Destekleyici örgüt iklimi ve psikolojik sermayenin yenilikçilik eğilimine etkisi: Görgül bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Toraman, C., Abdioğlu, H. ve İşgüden, B. (2009). İşletmelerde inovasyon sürecinde entelektüel sermaye ve yönetim muhasebesi kapsamında değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 11*(1), 91-120.

Töremen, F., & Karakus, M. (2007). The obstacles of synergy in schools: A qualitative study on teamwork. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(1), 639.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational administration, 36*(4), 334-352.

Tseng, H. M., Liu, F. C., & West, M. A. (2009). The team climate inventory (TCI) a psychometric test on a Taiwanese sample of work groups. *Small Group Research, 40*(4), 465-482.

Turgut, E. (2013). *Sosyal sermaye ve bilgi paylaşımı davranışının yenilikçilik iklimine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tushman, M., & Nadler, D. (1986). Organizing for innovation. *California management review, 28(*3), 74-92.

Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü (2020). *Yenilik.* Erişim adresi https://sozluk.gov.tr

Uzkurt, C. (2017). *Yenilik (inovasyon) yönetimi ve yenilikçi örgüt kültürü (kültürel, yönetimsel ve makro yaklaşım).* İstanbul: Beta Yayınları.

Ünlü, M ve Sarpkaya Aktaş, G. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının problem kurma özyeterlik ve problem çözmeye yönelik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(4), 2040-2059.

Üzüm, P. ve Karslı, M. D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen özerkliğine ilişkin farkındalık düzeyleri (İzmir ili örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 79-94.

Valkama, P., Bailey, S., & Anttiroiko, A. (2013). Organizational innovation in public services: Forms and governance. Valkama, P., Bailey, S., & Anttiroiko, A. (Eds.), *Contexts and challenges of organizational innovation in public services* (pp. 3-12). Palgrave Macmillan.

Van Der Vegt, G. S., Van De Vliert, E., & Huang X. (2005). Location-level links between diversity and ınnovative climate depend on national power. *The Academy of Management Journal, 48*(6), 1171-1182.

Vangrieken, K., Dochy, F., & Raes, E. (2016). Team learning in teacher teams: Team entitativity as a bridge between teams-in-theory and teams-in-practice. *European Journal of Psychology of Education, 31*(3), 275-298.

Varatharaj, R., Abdullah, A. G. K., & Ismail, A. (2015). The effect of teacher autonomy on assessment practices among Malaysian cluster school teachers. *International Journal of Asian Social Science, 5*(1), 31-36.

Varış, F. (1982). Eğitimde yenileşme kavramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15*(1), 56-60.

Vieira, F. (2020). Pedagogy of experience in teacher education for learner and teacher autonomy. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 22*(1), 143-158.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004), *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, T. (2017). *İngilizce okutmanlarının ve okul yöneticilerinin öğretmen özerkliği üzerine algıları: Bir durum çalışması* (Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(3), 1-11.

Yılmaz, K., Oğuz, A. ve Altınkurt, Y. (2017). Öğretmenlerin liderlik davranışları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(3), 659-675.

Yolcu, O. (2019). *Ortaokul fen bilimleri öğretim programının stufflebeam değerlendirme modeli temelinde öğretmen özerkliği açısından incelenmesi*

(Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ. ve Çiçek-Sağlam, A. (2018). Öğretmenlerin yapısal ve psikolojik güçlendirilmeleri ile özerklik davranışları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 97-112.

Yu, C., Yu, T. F., & Yu, C. C. (2013). Knowledge sharing, organizational climate, and innovative behavior: A cross-level analysis of effects. *Social Behavior and Personality: An International Journal, 41*(1), 143-156.

Yurtseven, C. (2019). *Öğretmenlerin özerklik davranışlarıyla duygusal emekleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.

Zuraik, A., & Kelly, L. (2019). The role of CEO transformational leadership and innovation climate in exploration and exploitation. *European Journal of Innovation Management, 22(*1), 84-104.

Wall, S. (2003). Freedom as a political ideal. *Social Philosophy & Policy, 20*(2), 307-334.

Wang, S. (2019). School heads' transformational leadership and students' modernity: the multiple mediating effects of school climates. *Asia Pacific Education Review, 20*, 329-341.

Watt, D. (2002). *How innovation occurs in high schools within the network of innovative schools: The four pillars of innovation research project.* Retrieved from https://www.bishops.k12.nf.ca/ poster/fourpillars.pdf

Wermke, W., & Forsberg, E. (2017). The changing nature of autonomy: Transformations of the late Swedish teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(2), 155-168.

Wermke, W., & Höstfält, G. (2013). Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Journal of Curriculum Studies, 46*(1), 58-80.

Wilkins, C. (2015). Education reform in England: Quality and equity in the performative school. *International Journal of Inclusive Education, 19*(11), 1143-1160.

Xu, H. (2015). The development of teacher autonomy in collaborative lesson preparation: A multiple-case study of EFL teachers in China. *System, 52*, 139-148.

Ekler

Ek-1: Araştırma İzni

T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.5327339 11/03/2020
Konu : Anket İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/02 nolu Genelgesi.
b)Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün 19/02/2020 tarihli ve 1187 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Ekonomisi ve Planlaması Tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi Erkam GAZEL'in ***"Okulların Yenileşme İklimi ile Öğretmenlerin Özerklikleri Arasındaki İlişki"*** konulu anket çalışmasını tez çalışmasında kullanmak üzere uygulama ve ölçeklerini ilimiz merkez ilçesinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde bulunan kamu öğretmenlerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Şube Müdürü İsmail GÜVEN'in başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket izni uygulama çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim- öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
11/03/2020

Kenan ESKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ: kutahya@meb.gov.tr
e-posta: arge43@meb.gov.tr

Bilgi için: Filiz ÖRNEK YİĞİT
Tel: 0 (274) 280 43 94
Faks: 0 (274) 280 43 98

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Belge doğrulama adresi: https://belgedogrulama.meb.gov.tr adresinden 55d7-bdee-38dd-92cb-18aa kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2: Okullarda Yenileşme İklimi Ölçeği (Polatcan, 2019)

Bu okulda…	Hiç katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Orta düzeyde katılıyorum (3)	Büyük ölçüde katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
1. Öğretmenlerin gelişimi için zümre toplantıları önemsenir.	1	2	3	4	5
2. Yeni fikirler geliştirme konusunda öğretmenler cesaretlendirilir.	1	2	3	4	5
3 Yeni öğretim tekniklerini kullanan öğretmenler desteklenir.	1	2	3	4	5
4. Yeni fikirlerin gelişimi için öğretmenlere geri bildirim verilir.	1	2	3	4	5
5. Öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmelerine rehberlik edilir.	1	2	3	4	5
6. Girişimci öğretmenler desteklenir.	1	2	3	4	5
7. Özgün fikirler takdir edilir.	1	2	3	4	5
8. Yeni fikir geliştirilen öğretmenler ödüllendirilir.	1	2	3	4	5
9. Öğretmenlerin yeni uygulamaları yaşama geçirmeleri desteklenir.	1	2	3	4	5
10. Göreve ilişkin ihtiyaç duyulan yeni kaynaklar (araç-gereç, bilgi vb.) zamanında temin edilir.	1	2	3	4	5
11. Yeni fikirlerin uygulanması için yeterli süre verilir.	1	2	3	4	5
12. Yeni proje uygulamaları için doğrudan kaynak sağlanır.	1	2	3	4	5
13. Yeni öğretim uygulamalarını geliştirme fırsatları sunulur.	1	2	3	4	5
14. Yeni uygulama kararları zamanında alınır.	1	2	3	4	5
15. Yeni bilgi teknolojilerini kullanma imkânı sağlanır.	1	2	3	4	5
16. Beklenmedik durumlarda öğretmenlerin inisiyatif almaları beklenir.	1	2	3	4	5
17. Öğretmenlerin görevleriyle ilgili risk almaları özendirilir.	1	2	3	4	5
18. Görevlerin farklı yollarla yapılmasına tolerans gösterilir.	1	2	3	4	5
19. Yenilikçi uygulama kararlarında hiyerarşiden çok uzmanlığa önem verilir.	1	2	3	4	5
20. Yapılan hatalar birer öğrenme fırsatı olarak görülür.	1	2	3	4	5
21. Öğretmenler görevleriyle ilgili yeni uygulamaları denemekten çekinmezler.	1	2	3	4	5
22. “Eski köye yeni adet getirme!” inancı hâkimdir.(T)	1	2	3	4	5
23. Yeni teknolojilere sıcak bakılır.	1	2	3	4	5
24. Çalışanlar yenilikçi değişimlere açıktır.	1	2	3	4	5
25. Rutin uygulamaların dışına çıkılmaz. (T)	1	2	3	4	5
26. Sürekli iş birliği vardır.	1	2	3	4	5
27. İletişim kanalları açıktır.	1	2	3	4	5
28. Bilgi paylaşılır.	1	2	3	4	5
29. Uzlaşma kültürü vardır.	1	2	3	4	5
30. Sorumluluk paylaşılır.	1	2	3	4	5
31. Öğretmenler birbirini anlama çabasına sahiptir.	1	2	3	4	5
32. Öğretmenler arasında “Bu projeyi başarabilirim.” görüşü hâkimdir.	1	2	3	4	5

Ek-3: Öğretmen Özerkliği Ölçeği (Çolak ve Altınkurt, 2017)

	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Orta derecede katılıyorum (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
1. Derslerde hangi etkinliklere, ne kadar zaman ayıracağıma kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5
2. Öğretim programını (konu, içerik, kazanım vb. bakımından) öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden düzenleyebilirim.	1	2	3	4	5
3. Derslerde kullanacağım öğretim yöntem ve tekniklerini kendim seçebilirim.	1	2	3	4	5
4. Derslerimde kullanacağım ölçme ve değerlendirme yöntemlerine kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5
5. Dersi planlarken, öğrenci gereksinimlerine göre konu seçimini kendim yapabilirim.	1	2	3	4	5
6. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programına eklemeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
7. Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programında eksiltmeler yapabilirim.	1	2	3	4	5
8. Ders kitabına ek olarak farklı kaynaklar kullanabilirim.	1	2	3	4	5
9. Öğretim programında yer almayan güncel konulara derslerimde yer verebilirim.	1	2	3	4	5
10. Öğrencilere istediğim konularda ödev verebilirim.	1	2	3	4	5
11. Öğrencileri nasıl ödüllendireceğime kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5
12. Katılacağım hizmet içi eğitimler için uygun zamanı kendim belirleyebilirim.	1	2	3	4	5
13. Katılacağım hizmet içi eğitimlerde hangi konuların benim için uygun olacağına kendim karar verebilirim.	1	2	3	4	5
14. Alanım ile ilgili istediğim bilimsel toplantılara katılabilirim.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenler kurulunda düşüncelerimi özgürce ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
16. Meslektaşlarımla ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	1	2	3	4	5
17. Veliler ile olan iletişimime okul yönetimi karışmaz.	1	2	3	4	5

Ek-4: Kişisel Bilgiler Formu

1. Cinsiyetiniz	Kadın □
	Erkek □
2. Çalıştığınız okul düzeyi	Anaokulu □
	İlkokul □
	Ortaokul □
	Lise □
3. Mesleki kıdeminiz	0-5 yıl □
	6-11 yıl □
	12-17 yıl □
	18-23 yıl □
	24 yıl ve üstü □

Özgeçmiş

İletişim Bilgileri

Adı Soyadı: Erkam GAZEL

Öğrenim Bilgileri

Lise: Kütahya Anadolu Öğretmen Lisesi, 2004

Lisans: Marmara Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği, 2008

Çalışma Bilgileri

2008-2012: Tavşanlı/Kütahya**,** İlköğretim Matematik Öğretmeni

2012-……: Merkez/Kütahya, İlköğretim Matematik Öğretmeni